



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

**Aquisição e desenvolvimento de competências
transversais e técnicas no Ensino Superior:
Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de
estágio**

Rosa Marlene Pereira Pinto

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Psicologia da Educação e Escolar
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Ema Patrícia de Lima Oliveira

Covilhã, Outubro de 2013

Dedicatória

ao meu Bisavô,
pelo primeiro incentivo ao estudo.

às duas grandes mulheres da minha vida: Mãe e Avó,
sem elas, realizar este sonho não teria sido possível.

às minhas Amigas,
que me acompanharam neste percurso
e me deram o apoio e carinho necessário.

ao meu Namorado,
pelo amor que representa
e pela dedicação profunda

Agradecimentos

Desde já, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho fosse concretizável.

Agradeço à Professora Doutora Ema Patrícia Oliveira, por todo o apoio e disponibilidade, por ter sido indispensável nesta fase da minha vida. Por toda a partilha, horas em orientação, mails e mensagem.

À minha família, que sempre me apoiou e acreditou que este dia fosse possível. Pela força que sempre me souberam transmitir e por todo o carinho e amor.

Ao meu namorado (Joaquim Bruno) por todos estes anos de ausência e paciência, o teu apoio foi fundamental. Pelas despedidas a cada fim de semana, pelas viagens até à Régua, pela compreensão e pelo apoio incondicional. Mesmo que distante fisicamente; presente no coração. Sem ti, esta jornada teria sido muito mais complicada...

Aos meus amigos, sem eles nada teria sido como foi. Obrigada por me fazerem feliz, dia após dia. Obrigada pelo apoio e dedicação, pelas conversas e risadas, pela partilha e simplicidade, pelo amor e pelas boas recordações. Sem dúvida alguma, que hoje não seria a mesma, se não tivesse existido cada um de vocês na minha vida.

Mariana por seres o meu refúgio e apoio, por me ajudares a enxergar a realidade, és uma força da natureza, para mim, mais do que amiga és a Amiga, sem dúvida que foste a pessoa mais importante, nestes 5 melhores anos da minha vida. Teresa por todo o carinho e dedicação, por me fazeres sorrir em momentos improváveis, por seres tu mesma dia após dia, és única e especial. Raquel pelo teu desconcertante jeito de ser, pelos momentos únicos que partilhamos, pelo apoio em determinadas alturas, pelas brincadeiras e conversas, contagias qualquer pessoa que ao pé de ti esteja. Ana Carolina e Maria Inês, pela partilha e pelas conversas, pelas músicas e pelas alegrias, são um sair da rotina, com vocês por perto tudo é arte...melodia e animação... obrigada por todos aqueles momentos...

À Filomena pelo convívio diário e pelos momentos únicos. À Andreia pelas palhaçadas e pela vivência diária. Ao Samuel, ao Diogo, a Cristina, ... enfim, a todos os que fizeram parte da minha vida nestes anos na Covilhã.

Com cada um de vocês cresci, aprendi, tornei-me mais forte, construí muito de mim. Daqui levo amigos para a vida, levo recordações memoráveis, levo esta cidade neve no coração e as suas ruas e vielas. Saudades ficarão... mas sempre com o desejo de cá voltar...

Resumo

Com a inclusão do processo de Bolonha nas instituições do ensino superior, foram feitas algumas alterações nos currículos educativos. De um ensino centrado na exposição de conteúdos passamos para um ensino direcionado para o desenvolvimento de competências, onde o aluno assume um papel proactivo, em que aprender é mais do que adquirir conhecimentos. Para além das competências técnicas é necessário acrescer ao currículo competências transversais, para que qualquer profissional, principalmente em início de carreira, de respostas adequadas ao mercado de trabalho atual, que se apresenta cada vez mais competitivo. As competências são entendidas por um conjunto de atributos pessoais específicos a cada indivíduo. As competências técnicas são específicas para o desempenho de uma determinada função/profissão, por sua vez as competências transversais são comuns a diversas atividades e transferíveis de função para função. Estas são fundamentais para garantir a empregabilidade a curto e longo prazo, daí a importância da sua promoção e desenvolvimento nas instituições de ensino superior. Esta investigação teve como principal objetivo analisar a importância atribuída às competências transversais e técnicas na formação em cursos Ensino e de Psicologia, bem como a perceção sobre a aquisição e desenvolvimento das mesmas no mestrado. A amostra foi constituída por 130 participantes, dos quais 103 estudantes da Universidade da Beira Interior (77 alunos de cursos de mestrado em Ensino e 26 estagiários de Psicologia) e 27 supervisores de estágio exteriores à UBI (15 professores cooperantes e 12 psicólogos). A partir da análise das competências previstas para cada curso, bem como em orientações nacionais e europeias acerca do perfil de competências para o exercício da docência e da Psicologia, foi construído um questionário, com versões distintas para cada área de formação e para cada tipo de participante (estudante ou supervisor de estágio). Através da análise descritiva dos resultados, verificou-se que os participantes atribuem grande importância às competências transversais, sendo as competências com maior e menor importância, aquisição e desenvolvimento muito similares para os vários participantes. Conseguimos apurar que quanto maior for a promoção das competências no mestrado maior é o domínio pessoal das competências pelos estudantes, assim torna-se evidente a importância das universidades promoverem este tipo de competências nos alunos.

Palavras-chave

Competências Transversais, Competências Técnicas, Ensino Superior, Formação de professores, Formação de psicólogos.

Abstract

With the inclusion of the Bologna process in higher education institutions, some changes were made in educational curricula. From a teaching centered in contents exhibition we moved to education directed to the development of skills, where the student takes a proactive role, where learning is more than acquiring knowledge. In addition to technical skills it needs to be added to curriculum soft skills, so that any professional, especially early career, can give appropriate responses to the current job market, that has increasingly been more competitive. Competences are understood by a set of specific personal attributes to each individual. Technical skills are specific to the performance of a particular function/profession; in turn the soft skills are common to various activities and transferable from function to function. These are essential to ensure employability in the short and long term, hence the importance of the promotion and development in higher education institutions. This research aimed to examine the importance given to soft and technical skills in Education and Psychology training courses, as well as the perception on the acquisition and development of the same in masters. The sample consisted of 130 participants, including 103 students from the Universidade da Beira Interior (77 students of Masters in Education and 26 Psychology trainees) and 27 internship supervisors outside UBI (15 cooperating teachers and 12 psychologists). From the analysis of the powers provided for each course, as well as national and European guidelines on the competency profile for the practice of teaching and psychology, a questionnaire was constructed with separate versions for each training area and for each type of participant (student or internship supervisor). Through descriptive analysis, it was found that participants attach great importance to soft skills, being the competencies with greater and lesser importance, the acquisition and development, very similar to the various participants. We were able to ascertain that the greater the promotion of skills in master's greater personal mastery of skills by students, so it is evident the importance of universities in promoting such skills in students.

Keywords

Soft skills, Technical Skills, Higher Education, Teacher Training, Psychologists Training.

Índice

Dedicatória	iii
Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Lista de tabelas	xiii
Lista de Acrónimos	xvii
Introdução	1
Parte I - Enquadramento Teórico	3
Capítulo 1: Conceito de Competências	5
1.1. Breve perspetiva evolutiva	5
1.2. Em torno de uma definição	6
1.3. A tríade de “Saberes”	9
Capítulo 2: As Competências no domínio da Educação	11
2.1. A formação baseada em competências	11
2.2. A avaliação de competências	13
Capítulo 3: Tipologia de competências	17
3.1. Proposta de classificação	17
3.2. As competências transversais	18
3.3. Formar competências transversais	21
3.4. Importância das competências transversais na empregabilidade e no trabalho	27
Capítulo 4: A abordagem das Competências no Ensino Superior	31
4.1. Processo de Bolonha	31
4.2. Competências para o exercício da Docência	32
4.3. Competências para o exercício da Psicologia	35
Parte II - Estudo Empírico	39
Capítulo 5: Apresentação do estudo e Método	41
5.1. Objetivos e Hipóteses	41
5.2. Participantes	42
5.3. Instrumentos	45
5.4. Procedimentos	46
Capítulo 6: Resultados	49
Capítulo 7: Discussão	85
Conclusão	97
Referências Bibliográficas	99
Anexos	107

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes por curso ou ramo de especialização	43
Tabela 2 - Distribuição dos supervisores por curso ou ramo de especialização	44
Tabela 3 - Importância das competências transversais (alunos de 1º ano de ensino)	49
Tabela 4 - Importância das Competências técnicas (alunos de 1º ano de ensino)	50
Tabela 5 - Importância das competências transversais (estagiários e supervisores de ensino)	51
Tabela 6 - Importância das competências técnicas (estagiários e supervisores de ensino)	52
Tabela 7 - Domínio pessoal das competências transversais, pelos estudantes em ensino	54
Tabela 8 - Domínio pessoal das competências técnicas, pelos estudantes de ensino	55
Tabela 9 - Promoção de competências transversais no mestrado, de acordo com os estudantes de ensino	56
Tabela 10 - Promoção de competências técnicas no mestrado, de acordo com estudantes de ensino	58
Tabela 11 - Diferenças entre os estagiários e os supervisores de ensino quanto ao grau de importância das competências transversais	59
Tabela 12 - Diferenças entre os estagiários e os supervisores de ensino quanto ao grau de importância das competências técnicas	59
Tabela 13 - Diferenças no grau de importância, domínio pessoal e promoção no mestrado, das competências transversais em ensino, em função da formação anterior (pré ou pós-Bolonha)	60
Tabela 14 - Diferenças no grau de importância, domínio pessoal e promoção no mestrado, das competências técnicas em ensino, em função da formação anterior (pré ou pós-Bolonha)	61
Tabela 15 - Diferenças no grau de importância e domínio pessoal das competências técnicas em ensino, em função do sexo	62
Tabela 16 - Diferenças no grau de importância e domínio pessoal das competências transversais em ensino, em função do sexo	63
Tabela 17 - Relação entre o grau de importância e de domínio pessoal atribuído às competências transversais em ensino e a variável idade	64
Tabela 18 - Relação entre o grau de importância e de domínio pessoal atribuído às competências técnicas em ensino e a variável idade	65
Tabela 19 - Relação entre rendimento académico e o domínio pessoal nas competências transversais em estudantes de ensino	65
Tabela 20 - Relação entre rendimento académico e o domínio pessoal nas	66

competências técnicas em estudantes de ensino

Tabela 21 - Correlação entre a auto e hétero avaliação entre estagiários e supervisores de ensino (competências transversais)	67
Tabela 22 - Correlação entre auto e hétero avaliação entre estagiários e supervisores de ensino (competências técnicas)	67
Tabela 23 - Correlação entre o domínio pessoal das competências transversais e a sua promoção no mestrado em ensino	68
Tabela 24 - Correlação entre o domínio pessoal das competências técnicas e a sua promoção no mestrado em ensino	69
Tabela 25 - Importância das competências transversais (estagiários supervisores de psicologia)	70
Tabela 26 - Importância das competências técnicas (estagiários e supervisores de psicologia)	71
Tabela 27 - Domínio pessoal das competências transversais, pelos estagiários de psicologia	72
Tabela 28 - Domínio pessoal das competências técnicas, pelos estagiários de psicologia	73
Tabela 29 - Promoção de competências transversais no mestrado, de acordo com os estagiários de psicologia	74
Tabela 30 - Promoção de competências técnicas no mestrado, de acordo com os estagiários de psicologia	74
Tabela 31 - Diferenças entre estagiários e supervisores de psicologia no grau de importância das competências transversais	75
Tabela 32 - Diferenças entre estagiários e supervisores de psicologia grau de importância das competências técnicas	76
Tabela 33 - Relação entre o grau de importância e de domínio pessoal atribuído às competências transversais em psicologia e a variável idade	77
Tabela 34 - Relação entre o grau de importância e de domínio pessoal atribuído às competências técnicas em psicologia e a variável idade	77
Tabela 35 - Relação entre o rendimento académico anterior (pré ou pós-Bolonha) e o domínio pessoal nas competências transversais em psicologia	78
Tabela 36 - Tabela 35 - Relação entre o rendimento académico anterior (pré ou pós-Bolonha) e o domínio pessoal nas competências técnicas em psicologia	79
Tabela 37 - Correlação entre a auto e hétero avaliação entre estagiários e supervisores de psicologia (Competências Transversais)	79
Tabela 38 - Correlação entre a auto e hétero avaliação entre estagiários e supervisores de psicologia (Competências Técnicas)	80
Tabela 39 - Correlação entre o domínio pessoal das competências transversais e a sua promoção no mestrado em psicologia	81

Tabela 40 - Correlação entre o domínio pessoal das competências técnicas e a sua promoção no mestrado em psicologia	82
Tabela 41 - Diferenças entre os estagiários de ensino e psicologia no que diz respeito ao grau de importância, domínio pessoal e promoção no mestrado das competências transversais	83

Lista de Acrónimos

UBI	Universidade da Beira Interior
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
ISCTE	Instituto Universitário de Lisboa

Introdução

“Em toda a ciência o difícil é o começo”.

Karl Marx

O tema das competências tem sido alvo de bastante discussão nos últimos anos, principalmente no que compete à educação e à formação de profissionais. As mudanças na sociedade atual e no mundo do trabalho em especial, têm vindo a obrigar a escola a afirmar-se cada vez mais e a alterar os seus processos educativos. Estamos assim perante uma escola mais ativa, dinâmica e aberta ao meio, uma escola que pretende responder à realidade atual. De um ensino centrado na exposição de conteúdos passamos para um ensino que desenvolve competências, permitindo ao aluno alcançar êxito pessoal e profissional (Dias, 2010). Esta formação de competências requer uma mudança cultural nas instituições de ensino, nos docentes e nos alunos (McClelland, 1976; Perrenoud, 2009).

É a partir dos princípios e valores assentes no currículo que se constroem e definem competências tradutoras dos saberes mobilizáveis a adquirir pelos alunos (Galeão, 2005). A apresentação de competências gerais e específicas e o seu desenvolvimento são promotores de uma aprendizagem significativa e funcional, à qual se juntam as competências transversais. Estas desenvolvem um saber de interação entre as diferentes disciplinas, permitindo ao aluno a transferência de saberes em contextos diversificados (Silva, 2008). As competências transversais podem ser entendidas como atitudes, capacidades e habilidades do indivíduo, relacionadas à atividade profissional, que contribuem para uma atuação eficaz em diferentes situações de trabalho (Moreno, 2005, 2006).

Na sociedade atual, é necessário que todos sejamos portadores de competências que nos facilitem a integração e permitam fazer face às constantes mudanças, pois atualmente a entrada no mercado de trabalho requer do profissional uma adaptação rápida aos diversos desafios e imprevistos. Neste sentido, acrescer à formação de competências técnicas um vasto conjunto de competências transversais será uma mais-valia para qualquer profissional.

A presente dissertação centra-se na aquisição e desenvolvimento de competências em geral, e nas competências transversais em particular, nos cursos de mestrado em Ensino e em Psicologia da Universidade da Beira Interior. Pretendemos, a partir de um estudo exploratório, analisar a importância atribuída às diferentes competências transversais e técnicas em cada área de formação, bem como a sua promoção no mestrado e o nível de domínio de tais competências por parte dos estudantes.

Para alcançar tais objetivos, organizamos esta dissertação em duas partes: na Primeira Parte, de enquadramento teórico, fazemos uma revisão da literatura sobre as competências, as competências transversais, a formação por competências e a abordagem das competências no ensino superior; na Segunda Parte, de teor empírico, apresentamos o estudo

realizado, os resultados obtidos, bem como as principais conclusões, limitações e contributos da investigação.

No Primeiro Capítulo fazemos uma abordagem genérica ao conceito de competências, onde exploramos a perspetiva evolutiva do conceito, tentamos definir o termo competência e apresentamos uma tríade de saberes genericamente associada a este conceito.

No Segundo Capítulo abordamos as competências no domínio da educação, aqui falamos da formação baseada em competências e na avaliação de competências.

No Terceiro Capítulo incluímos algumas propostas de classificação das competências transversais, a definição do termo competências transversais, a formação de competências transversais e a sua importância para a empregabilidade.

No Quarto Capítulo apresentamos uma abordagem das competências no ensino superior, onde referimos o processo de Bolonha e a sua influência nos cursos de ensino e psicologia.

O Quinto Capítulo é referente a apresentação do estudo, onde contemplamos os objetivos dos mesmos, os participantes, instrumentos e procedimentos.

No Sexto Capítulo apresentamos os principais resultados do estudo.

O Sétimo Capítulo contém uma discussão dos resultados.

E por último, realizamos uma conclusão da investigação, onde apresentamos os principais resultados.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo 1: Conceito de competência

“A coisa mais indispensável a um homem é reconhecer o uso que deve fazer do seu próprio conhecimento”
“Platão”

1.1. Breve perspetiva evolutiva

Historicamente, a palavra competência tem sido utilizada em diferentes contextos e como referência a diversos fenómenos. De acordo com Isambert-Jamati (1997), o termo “competência” e outros relacionados a ele (competir, competente) constituíam, na idade média, parte do vocabulário jurídico. Cabia aos juízes atribuir competência (no sentido de “responsabilidade”, “atribuição” ou “papel”) a um tribunal para execução de certos atos (Pacheco, 2001; Araújo & Rebelo, 2012; Araújo, Polidori, Fonseca, Oliveira, Oliveira, Soares, Curço, Rodrigues & Reis, 2010). A palavra “competência”, entretanto, passou a ser utilizada noutros contextos, desde empresas, diretamente relacionadas com o trabalho de executivos (Santos, Kienen, Viesili, Botomé & Kubo, 2009), até escolas, no que se refere ao desenvolvimento de aprendizagens (Perrenoud, 2009).

O termo competência, do ponto de vista etimológico, tem origem na palavra latina *competentia*, que significa proporção, justa relação, aptidão, idoneidade, capacidade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto (Pinto & Dias, 2008). Terá surgido pela primeira vez na língua francesa, no século XV (Pacheco, 2001) e no século XVIII o seu significado foi alargado para o nível mais individual, designando a capacidade dada ao saber e à experiência (Dias, 2008). Anteriormente a ideia de competência estava direcionada para as instituições, isto é, se as mesmas seriam ou não capazes de realizar determinada tarefa (Pacheco, 2001).

Foi a partir da década de 70 do século passado que o conceito de competência, surgiu no âmbito da psicologia educacional e da pedagogia, da gestão de recursos humanos e da formação profissional, tornando-se omnipresente nos estudos relacionados com estes domínios (Araújo, Polidori, Fonseca, Oliveira, Oliveira, Soares, Curço, Rodrigues & Reis, 2010; Araujo & Rebelo, 2012; Jardim, 2007).

Ollagnier (2004, cit. in Silva, 2006) comenta que há mais de um século, o termo está presente em trabalhos no âmbito da Psicologia. No entanto, só é objeto de investigação científica com Chomsky (1965, 1986), o qual, no contexto da linguística generativa, passou a utilizar sistematicamente a oposição entre os termos competência e desempenho. Para o autor, a competência é o que o sujeito pode realizar, graças ao seu potencial biológico, e o desempenho está relacionado com o comportamento observável (Jardim, 2007).

A emergência do termo competência na literatura científica percorre um itinerário que vai do behaviorismo ao construtivismo. Pensadores como Chomsky (1965,1986) e McClelland (1973), apesar de se situarem em áreas distintas de estudo, desempenharam um papel pioneiro no debate acerca do tema em epígrafe, destacando-se, posteriormente, muitos outros que aprofundaram e desenvolveram inúmeras propostas de abordagem às competências.

O conceito de competência tem sido utilizado em diferentes perspetivas e áreas disciplinares, nomeadamente na psicologia, educação, política e gestão. Assim, a psicologia utiliza o conceito como uma medida de habilidades e como o desempenho observável de uma pessoa, tendo como referência os seus traços e capacidades. A gestão orienta-se para uma análise funcional com vista a definir como é que os objetivos da organização são alcançados através do aumento do desempenho individual; a gestão de recursos humanos vê o conceito como uma ferramenta técnica para implementar práticas como recrutamento, seleção, formação, avaliação, promoção, sistemas de recompensa e planeamento de pessoal; a educação enquadra a competência, entre outras perspetivas, na realização pessoal do indivíduo, na preparação para o trabalho e reconhecimento profissional; por sua vez a política analisa a competência no âmbito das políticas mais gerais que se prendem com a evolução do espírito do capitalismo atual e com a reorganização do trabalho, tendo sempre presente os desafios da produtividade e da globalização (Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006).

1.2. Em torno de uma definição

O termo competência assume diferentes significados, não havendo uma definição clara e partilhada por todos os autores, bem como, tem sido alvo de algumas alterações ao longo dos tempos. Este conceito é alvo de muitas interrogações e de uma multiplicidade de definições, sendo a sua dificuldade de compreensão um aspeto a considerar (Galeão, 2005; Raposo, 2004).

Ser competente é ser autónomo em relação ao uso do saber, é ativar e mobilizar recursos (conhecimentos, capacidades, atitudes, estratégias, técnicas), articulando-os adequadamente em diversos tipos de situações e contextos, nomeadamente, situações problemáticas, (Araújo, Polidori, Fonseca, Oliveira, Oliveira, Soares, Curço, Rodrigues & Reis, 2010; De Ketele, 2006; Dias, 2010; Franco & Jardim, 2008; Roldão, 2003; Roque, Elia & Motta, 2004). Ser competente é ser capaz de recorrer ao que se sabe, para se realizar o que se deseja/projeta. O indivíduo competente será aquele que, num determinado domínio, enfrenta eficazmente uma situação inesperada, mobilizando e conjugando saberes, saber fazer e técnicas (Comellas, 2000; Dias, 2008; Roldão, 2003). A competência, para ser caracterizada como tal, deve ser transversal, para que seja possível a sua utilização em situações analógicas porém não idênticas (Araújo, 2004; Perrenoud, 2009). Esta não se visualiza, observam-se os seus efeitos (Dias, 2008).

No que diz respeito ao conceito de competência constata-se a existência de inúmeras definições, sendo por isso considerado um conceito que pertence à categoria das “palavras vagas” (Rocha, Gonçalves & Vieira, 2012). Com efeito, existem diversas maneiras de definir competências e não estamos face a um constructo de consensos, mas sim confrontados com a diversidade de múltiplos pontos de vista conceptuais.

A competência não é um conhecimento adquirido (Cruz & Schuitz, 2009), é a capacidade e disponibilidade para desempenhar uma tarefa (Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006), ou seja, não basta ser capaz de realizar determinada tarefa para ser considerado competente, é também necessário querer fazê-la (Silva, 2008). Neste sentido Le Boterf (1998) considera que a competência existe quando a pessoa é capaz de aplicar as suas aptidões ou habilidades numa atividade profissional. Uma pessoa sábia não é necessariamente competente, por outro lado, ser competente numa situação de trabalho nos dias de hoje não tem o mesmo significado que tinha há 30 ou há 50 anos atrás (Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006). Merlim (2010) vai de encontro com as ideias de Bourgoyne e Le Boterf ao dizer que ninguém é globalmente competente, salientando que as pessoas são competentes apenas em situações precisas e como resposta a problemas concretos. Sendo assim, as competências não são asseguradas por diplomas, não são inatas e, não são totalmente dominadas, já que são construídas ao longo da vida, sendo formadas com base em aprendizagem em ambientes formais e informais (Cruz & Schuitz, 2009).

Tomando Isambert-Jamati (1997), existe um “maremoto semântico” na definição de competência, que poderá suscitar alguma confusão, na medida em que tal polimorfismo traça significados diferentes no âmbito da sua abordagem quando associada a saberes, conhecimentos e qualificações. O saber pode ser entendido como um conjunto de aquisições intelectuais ancoradas na razão e na experiência e que pode ser comunicada, ou seja, se o indivíduo sabe, certamente é capaz de transmitir. Possuir um saber contribui para uma melhoria na operação do conhecimento (Silva, 2007).

Frequentemente os termos competência e capacidade são adotados como sinónimos. Cabral-Cardoso, Estevão e Silva (2006) salientam a distinção entre ambos, considerando a capacidade como um potencial, o que não significa que se venha a materializar de modo a provocar uma determinada ação.

A competência parece abarcar tudo o que afeta, direta ou indiretamente, o desempenho de um indivíduo (Cabral-Cardoso, Estevão & Silva 2006). Parry (1998, cit. in Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006) define o conceito de competência como um corpo de conhecimentos, atitudes e capacidades que afetam o desempenho de uma tarefa ou função, podendo ser medidas e comparadas com padrões (*standards*) previamente definidos, bem como ser melhoradas por via de formação e desenvolvimento.

A mais importante das linhas da literatura divide, de um lado, as perspetivas das competências enquanto qualidades, por vezes referidas como abordagens baseadas nos *inputs*, e do outro, as perspetivas das competências enquanto resultados (comportamentos), caracterizadas como abordagens baseadas nos *outputs* (Hoffmann, 1993). No primeiro caso, as

competências são entendidas como atributos do indivíduo, mais propriamente como os atributos necessários para que o indivíduo desenvolva trabalho competente (Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006). Esses atributos compreendem diversos aspetos como motivos, traços de personalidade, capacidades, conhecimentos e autoimagem. No segundo caso, as competências são entendidas como desempenho ou como o resultado qualificado (“competente”) desse desempenho (Cardoso, Estevão & Silva, 2006).

Spencer e Spencer (1993) sugerem um modelo de análise de competências integrando duas perspetivas. Este modelo recorre à representação de um “*iceberg* das competências”, em que, o desempenho é a face visível do *iceberg*, ou seja, o comportamento manifestado, os conhecimentos aplicados e a destreza revelada nos conhecimentos técnicos; e as características e atributos dos indivíduos, como o autoconceito, as atitudes, os valores e os motivos, constituem a face oculta do *iceberg*. Na mesma linha, Hoffmann (1993) define competência englobando três dimensões: o comportamento observável, o padrão de qualidade ou resultado do desempenho de um indivíduo e os atributos básicos do indivíduo.

Woodruffe (1991), por seu lado, defende que as competências se relacionam com os comportamentos que as pessoas necessitam de demonstrar para executar a sua função corretamente e não com a função em si mesma. A função consiste num conjunto de papéis e resultados que requerem um número de competências individuais. Segundo este autor, algumas listas de competências confundem estas duas coisas colocando juntamente o que as pessoas devem ser capazes de fazer e o que necessitam de fazer efetivamente. Competências são, portanto, diferentes do conteúdo da função, são aquilo que a pessoa traz para a função.

Ainda no seguimento do anteriormente exposto, Boyatzis (1982) distingue as competências de entrada (*threshold competencies*) e as competências de desempenho (*performance competencies*). As primeiras são requisitos básicos para o exercício da função, mas que não fazem a distinção entre baixo e elevado desempenho, enquanto que as segundas fazem a diferença no desempenho.

Importa salientar a distinção existente na utilização dos termos “competência” e “competências”. A competência é um conjunto de saberes reconhecidos e validados socialmente, nas suas dimensões técnicas, processual e psicossocial, resultando, ainda, da mobilização e combinação de recursos que lhes são específicos (Guedes 2012). Por seu turno, as competências são resultantes de atribuições formais pelos sistemas de qualificação, sendo entendidas como conhecimentos, capacidades e comportamentos específicos do indivíduo (Santos, Vinha & Rodrigues, 2010). Podemos ainda especificar que a competência pode ser compreendida e explicada à luz de três dimensões (Guedes 2012; Le Boterf, 1994, 2000; Santos, Vinha & Rodrigues, 2001): a dimensão técnica, como o saber-fazer adquirido formalmente e conferido pela certificação profissional; a dimensão processual, como saber integrar conhecimentos novos e mobiliza-los, de modo eficaz e eficiente e saber transferi-los para novas situações; e a dimensão psicossocial, saber-agir e saber-estar/ser, tendo por base códigos de conduta social, valores e atitudes no relacionamento com o outro.

1.3. A tríade de “Saberes”

Como verificado anteriormente a competência pode ser definida como um conjunto integrado e estruturado de saberes (saber-fazer, saber-ser e saber transformar), que o sujeito terá de recorrer e mobilizar para a resolução competente das várias tarefas com que é confrontado ao longo da vida, assumindo uma consciência crítica das suas potencialidades e recursos, bem como dificuldades e existências diárias (Araújo, 1999; Rocha, Gonçalves & Vieira, 2012; Zabala & Arnau, 2010)

No ponto de vista de Merlim (2012), a competência é uma tarefa executada por uma pessoa ou grupo de pessoas que integra saberes (conhecimento), saber-fazer (estratégias, métodos, técnicas e processos), saber estar (competências sociais), vontade (saber-ser: atitudes e valores, motivação) e oportunidade-ação (se não houver oportunidade a competência não se manifesta).

A competência assenta num triângulo indissociável, que combina um saber agir, querer agir e poder agir. O saber agir (saberes e saberes-fazer) supõe saber combinar e mobilizar recursos pertinentes, o querer agir (vontade, motivação) refere-se à motivação pessoal do indivíduo e ao contexto mais ou menos estimulante, no qual intervém e o poder agir (a oportunidade para materializar a competência) que remete para a existência de um contexto, de uma organização do trabalho, de condições sociais que tornem possível que o indivíduo aplique o saber (Le Boterf, 1998). Para este autor, possuir múltiplos conhecimentos e saber fazer, bem como possuir qualidades diversas não significa saber mobilizá-las para o contexto de trabalho.

Para Tanguy e Stroobants (1997, cit. in Araújo, 1999) o saber-fazer é a unidade de base das competências, ou seja, o saber operacionalizado, instrumental. Este saber-fazer pode ser captado através da expressão “ser capaz de” e é estabelecido a partir da lista de tarefas e funções, elaboradas com base no referencial de atividades profissionais (Araújo, 1999). O saber-fazer é instrumental, não corresponde necessariamente a um pensar o fazer (Araújo, 1999). O saber-ser é distinto do saber-fazer, pois supõe uma capacidade de articular inúmeros saberes face aos desafios encontrados no mundo do trabalho (Araújo, 1999). O saber-ser pressupõe um conjunto de qualidades pessoais que devem ser mobilizadas para a realização das tarefas de trabalho. O leque destas qualidades a ser utilizadas depende da especificidade das tarefas. Estas qualidades são apresentadas na forma de iniciativa, responsabilidade, capacidade para resolver problemas e capacidade de diálogo (Araújo, 1999). A aquisição de saberes é indispensável, para que os trabalhadores assimilem uma representação positiva em torno da empresa, para permitir o desenvolvimento dos comportamentos economicamente úteis e também para ampliar os procedimentos na execução do trabalho (Araújo, 1999). Não se nega aqui a existência dos saberes do trabalho, até porque, mesmo nos empregos ditos não qualificados, permanece um saber, a utilização de uma certa qualificação e a intervenção do trabalhador em todo o processo de trabalho (Araújo, 1999).

Cruz (2001) define competência como um conceito que acolhe saberes, atitudes e valores, abarcando o domínio do self (saber-ser), o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer). Este autor e Alves (2005) perspetivam a competência como a capacidade que as pessoas desenvolvem para articular e relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores, bem como uma ação cognitiva, afetiva, social que se torna visível em práticas e ações que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade.

Como temos visto com os vários autores, podemos encontrar diferentes componentes das competências: saber-saber, saber-fazer, saber-ser. Contudo, Dias (2008) considera que definir competência através de cada uma destas componentes pode ser uma “tentação perigosa” uma vez que os saberes fazem parte da competência, mas não se podem confundir com ela; as competências são descritas como ações, mas não é o facto de descrever as ações que explica ou que possibilita a ação ou o êxito; as competências estão diretamente relacionadas com o contexto e o saber ser não tem implícito esse contexto.

Capítulo 2: As Competências no domínio da Educação

“A única coisa de que podemos estar certos quanto à sociedade do futuro é que, tal como no passado, haverá novas instituições, novas teorias, ideologias e problemas”.

Peter Drucker

2.1. A formação baseada em competências

O conceito de competência na educação não é novo, contudo somente na atual reforma educacional se observa a proliferação da adoção das competências como concepção norteadora dos currículos escolares (Ribeiro, 2005). Para se entender a origem da noção de competência na educação é preciso remontar à década de 60 (Jardim, 2007). De acordo com Hyland (1994, cit. in Ribeiro, 2005), nessa época surgiu o movimento americano denominado *Competence Based Education and Training*, em que a noção de competência aparece associada à noção de objetivos, tendo como suporte a pedagogia do domínio proposta por Bloom (1973), num sistema taxionómico de classificação de objetivos educacionais conforme a descrição dos comportamentos esperados dos educandos ao final de uma unidade de ensino. No âmbito da psicologia educacional e da pedagogia, as últimas décadas caracterizaram-se por uma convergência para esta terminologia, que remontam a Bloom (1956, 1964, 1976), Chomsky (1965,1986), Mager (1977) e Skinner (1968, 1971). No contexto profissional, mas tendo em vista a formação de professores, destacam-se as propostas de Morin (2000) e de Perrenoud (2009). Na saúde, também tem sido utilizada uma linguagem acerca das competências, sobretudo em alguns documentos e propostas de intervenção da Organização Mundial de Saúde (Jardim, 2007).

No que diz respeito ao ensino superior, a noção de competências visa a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis, aptos a acompanhar as rápidas mudanças do mundo do trabalho, que ocorrem atualmente com maior velocidade e frequência (Siqueira, 2005). Neste sentido é proposto uma formação por competências, que visa desenvolver no aluno a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em diferentes contextos e situações e impõe uma mudança do foco tradicional de reprodução do conhecimento para o desenvolvimento de competências (Nunes & Siqueira, 2012; Perrenoud, 2009; Zabala & Arnau, 2010). Assim, o processo de formação baseado em competências requer uma mudança cultural nas instituições de ensino, nos docentes e nos alunos (Perrenoud, 2009). No que concerne às competências no ensino superior, McClelland (1976) é, sem dúvida, uma referência obrigatória. Malglaive (1995) ganha proeminência no tratamento deste tema, mas no âmbito da formação de adultos.

Articulando as esferas do trabalho e da educação, Séron aborda a competência profissional como: “la capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles nuevas situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines” (Séron, 1999, p.346).

Formar por competências requer tratar como conteúdos escolares não só os conhecimentos conceptuais, mas também os procedimentais (saber-fazer) e os atitudinais (saber-ser) (Nunes & Siqueira, 2012). O ensino por competências implica alterar tanto as metodologias, como toda a arquitetura didática da formação, o que inclui a análise das necessidades, a definição dos objetivos, a seleção e a definição dos conteúdos e a avaliação (Zabalza, 2009). Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento de competências é bastante complexo (Nunes & Siqueira, 2012).

Em 1996 Jaques Delors e a sua equipa, por solicitação da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), elaboraram um estudo que ficou conhecido por *Delors Report* e que se chama “Os 4 Pilares da Educação para o Sec. XXI”, onde considera que a Educação é uma tarefa para toda a vida e que é construída por quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser (Merlim, 2010). O *Delors Report* influenciou decididamente o discurso educativo internacional de hoje.

Raposo (2004) aborda as competências segundo duas perspetivas: a das competências para a vida profissional e pessoal, e as competências de natureza pedagógica e didática. As competências pessoais, relacionais e sócio-afetivas, trabalhadas na linha das competências para a vida profissional e pessoal têm sido objeto de investigação por vários autores, mantendo apesar das diferentes caracterizações (“soft skills”, “competências-chave”, “competências de terceira dimensão”, “competências genéricas” ou “transversais”) a designação de competências não especificamente técnicas, do domínio pessoal e relacional dos indivíduos.

A competência agrega uma característica de temporalidade, pois, requer apropriação e integração progressivas de recursos, atualização de conhecimentos e saberes, além das possíveis transformações de crenças, representações, valores, conceitos e conteúdos que se mobilizam em função de diferentes rumos contextualizados e relacionados (Araújo, 2004; Araújo, Polidori, Fonseca, Oliveira, Oliveira, Soares, Curço, Rodrigues & Reis, 2010). Construir competências é um processo, na maioria das vezes, lento e aberto, enriquecido e diversificado por circunstâncias ora únicas e cruciais, ora rotineiras e habituais. A aquisição de determinada competência pressupõe um processo dinâmico, enquadrado pelo contexto e pelo tempo em que se desenvolve. Assim, é importante que as pessoas tenham tempo para vivenciar as suas experiências e de as analisar, para se consciencializar e ponderar sobre a utilização dos seus recursos e habilidades, e sobre as distintas formas de as mobilizar (Araújo, 2003, 2004).

Aprender a identificar, mobilizar, gerir e utilizar esse conjunto de recursos, articulando habilidades, saberes, conhecimentos e outras características pertinentes, é o que dá visibilidade às competências (Araújo & Rebelo, 2012). A abordagem por competência torna-se uma ferramenta que estabelece uma relação mais flexibilizada entre a construção do conhecimento e a transposição desse conhecimento para ações do quotidiano (Araújo & Rebelo, 2012). Nesta perspetiva, conhecimentos e competências são processos que se articulam, mas não se confundem. É certo que uma forte exigência do processo de construção de competências seja a utilização de conhecimentos; entretanto, quanto mais as ações humanas exigem o aprofundamento ou a organização de conhecimentos, mais tempo se necessita para o desenvolvimento de competências (Araújo & Rebelo, 2012).

Quando o sujeito mobiliza conhecimentos para uma atuação competente, não os utiliza em níveis equivalentes e nem da mesma forma, mas privilegia alguns e considera outros como periféricos ou secundários. Nesse sentido, num processo de construção de competências, há que ter certeza sobre a escolha que se faz dos conhecimentos necessários e dos seus motivos (Araújo, 2003; Araújo & Rebelo, 2012). De forma análoga, deve pensar-se na avaliação de competências, mas investigar simplesmente como o sujeito se apropriou de alguma informação ou conhecimento não pode ser visto como uma medida de competência (Araújo & Rebelo, 2012).

Para além da necessidade de cada profissional possuir conhecimentos técnicos em domínios especializados, tem também de reunir um conjunto de competências essenciais de carácter pessoal e interpessoal, tais como a capacidade de adaptação, reflexão, flexibilidade, autonomia, iniciativa, liderança, comunicação, trabalho em equipa, controlo emocional, capacidade organizativa, capacidade de decisão, resolução de problemas, inovação, criatividade, gestão de conflitos, negociação, entre outras. Juntam-se as competências instrumentais, mais específicas, como a direção de reuniões e de entrevistas ou a gestão da própria carreira, na procura de novas oportunidades de emprego dentro e fora da organização, capacitando o colaborador para a diversidade de situações e oportunidades com que será confrontado (Pereira, 2005; Silva, 2008). Podemos, pois, afirmar que as competências se caracterizam por serem complexas e projetadas no futuro, estas são completas, conscientes e transferíveis para outros contextos (Dias, 2008).

2.2. A avaliação de competências

A avaliação de competências traduz-se num processo complexo, que ultrapassa a investigação de saberes, conhecimentos e comportamentos, exige processos de revisão e reconstrução tanto da prática avaliativa quanto do próprio processo de ensino-aprendizagem (Araújo et al., 2010). Não se podem criar instrumentos de avaliação apenas a partir de uma perspetiva individual, mas sim, considerando a dimensão coletiva, relacional e contextualizada da ação educativa. É necessária a investigação de diversos aspetos relativos

aos procedimentos de ensino; à organização de tempos, espaços e métodos; à negociação e à partilha de responsabilidades e encaminhamentos ao aperfeiçoamento do processo educativo (Araújo et al., 2010).

O processo de avaliação de competências não se pode furtar à reflexão sobre a génese das mesmas, pode haver algumas competências mais indicadas para um contexto/situação, enquanto outras mais eficazes para determinado problema ou tarefa. Há que se ponderar, também, nas diferentes formas de ação e de realização das tarefas que mobilizam as competências: elas podem ser individuais e coletivas, a partir do contexto a que sejam utilizadas. Wittorski (1998) categorizou as competências individuais e coletivas em função da situação na qual a competência é reconhecida socialmente. Uma competência pode ser produzida pelo indivíduo ou pelo coletivo, considerando a mobilização da ação de determinados saberes, combinados de modo específico, em função de como se percebe e se constrói o “ator” da situação. Para o mesmo autor, as competências individuais são produzidas e mobilizadas unicamente pelo indivíduo, ainda que em interação com as características da situação; as competências coletivas são as que ocorrem com o objetivo de colaboração na interação interpessoal.

Araújo e Rebelo (2012) propõem que, para melhor compreendermos o desenvolvimento das competências, é importante caracterizar não só o conteúdo das competências, mas a forma pela qual se constroem, na articulação dos meios que o sujeito dispõe, a partir dos seus recursos e do contexto. Nesse sentido, para Wittorski (1998), as competências podem ser consideradas a partir da combinação de cinco componentes articulados em três níveis. Os componentes cognitivo, cultural, afetivo, social e praxológico, estando estes associados ao nível do indivíduo ou do grupo produtor/autor da competência (nível micro); ao nível do meio social imediato (nível meso ou social); e ao nível da organização na qual os indivíduos estão inseridos (nível macro ou da sociedade).

O mesmo autor sugere, ainda, um estudo onde se pode verificar como se desenvolvem as competências. Este estudo é realizado a partir de um modelo que inclui cinco formas de se desenvolver competências: a primeira forma corresponde à produção, por “tentativa e erro”, de novas competências na ação; a segunda forma liga-se ao esquema de formação alternado, onde há uma interação entre a transmissão de saberes teóricos em sala de aula e a produção de competências em situação de estágio; na terceira forma, as competências desenvolvem-se em situações de análise das práticas realizadas, consiste em formalizar as competências implícitas produzidas na ação e, assim, transformá-las em saberes de ação; a quarta forma corresponde às situações de definição antecipada de novas práticas pelos sujeitos, procurando melhorar níveis de qualidade e resolução de problemas;; a última forma supõe que os saberes teóricos adquiridos na formação são integrados em conhecimentos pelos indivíduos e nutrem as capacidades que irão tomando a forma de competências diferentes, conforme as situações encontradas (Wittorski, 1998). A contribuição deste autor, com os seus estudos sobre a dinâmica do processo de desenvolvimento das competências, torna-se

bastante útil para financiar propostas de avaliação que privilegiem a abordagem por competências (Araújo & Rebelo, 2012).

As orientações de Wittorski (1998), no sentido de integrar competências, combinando-as em níveis de reflexão sobre a ação, quer seja de forma retrospectiva, antecipada, ou integrada a novos saberes utilizados na ação, auxiliam no desafio que se coloca ao desenvolvimento de competências. Não só Wittorski (1998) como outros autores (Araújo & Rebelo, 2012) consideram a influência social nos mecanismos de atribuição de sentidos às ações individuais ou coletivas, e especialmente o impacto das práticas sociais na identificação e avaliação das competências. Le Boterf (1997, 1998, 2005), atribuindo grande importância ao contexto no desenvolvimento de competências, chega a metaforizar que a competência é como uma moeda com dois lados (a face individual e a face social).

Deluiz (2001) defende a utilização de matrizes enquanto instrumentos metodológicos orientadores à identificação, construção e avaliação de competências. A autora explica que a função das matrizes de competências profissionais evoluiu atrelada a movimentos teórico-conceituais predominantes em determinados momentos históricos, originando diversas concepções: behaviorista, funcionalista, construtivista e crítico-emancipatória. A matriz crítico-emancipatória, fundamentada nos pressupostos teóricos do pensamento crítico-dialético, concebe a noção de competência como multidimensional, envolvendo facetas que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual-organizacional) e processual. O desenvolvimento e a avaliação de competências educacionais e profissionais, nessa perspetiva, são realizados através de parâmetros socioculturais e históricos, ligados a diferentes contextos e, tendo sempre presente as classes sociais, o gênero, as etnias, e os grupos geracionais.

A partir das contribuições teóricas acerca da matriz de competências, defende-se a sua utilização como instrumento avaliativo, especialmente quando a avaliação focaliza contextos educacionais amplos, como sistemas de ensino (Deluiz, 2001). Operacionalmente, a matriz deve ser construída tendo como base o perfil de formação esperado. A partir da definição do perfil, identificam-se os recursos a serem mobilizados para a construção das competências desenvolvidas para o referido perfil. A matriz adquire um desenho tridimensional, com colunas verticais e linhas horizontais ligadas por células. Nas colunas, distribuem-se as características condizentes a cada perfil; nas linhas disponibilizam-se os diversos recursos a serem avaliados que, mobilizados em processos educacionais e de formação profissional. As células sintetizam os objetos da avaliação, permitindo o cruzamento dos perfis com os diversos recursos mobilizados; essa ligação pode ser expressa por questões abertas ou fechadas, que são concebidas a partir de problematizações e articulações entre teorias e práticas. Assim, uma questão pode estar a investigar, simultaneamente, vários recursos e perfis, permitindo um levantamento de indicadores das competências desenvolvidas.

Em síntese, a competência é uma combinação de conhecimentos, motivações, atitude, valores e ética, bem como outras componentes de carácter social e comportamental

que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma ação eficaz num determinado contexto. A competência permite gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão, à resolução de problemas. No âmbito educativo, solicita-se aos diferentes intervenientes (docentes e discentes) que mobilizem as suas aquisições (pessoais, sociais, académicas) perante situações diversas, complexas e imprevisíveis. Solicita-se também competência para fazer face aos desafios atuais e futuros. Defende-se que o sujeito é produtor e portador de competências, detentor de um conjunto de valores que deverão ser tidos em conta na abordagem às competências.

Capítulo 3 - Tipologias de competências

“Os ventos e as ondas estão sempre do lado dos navegadores mais competentes.”

Edward Gibbon

3.1. Propostas de classificação

Sendo o atual contexto organizacional altamente competitivo, para se obter êxito, os profissionais necessitam de se adaptar sistematicamente a ambientes muito instáveis e em constante mudança tecnológicas e sociais. Assim, para além das competências científico-técnicas que são ensinadas na formação superior, o mercado de trabalho espera que as instituições de ensino superior acresçam à formação por elas facultada, a inclusão de competências de cariz mais transversal relacionadas com competências sociais, de aprendizagem e de carreira (Klink, Boom & Schlusmans, 2007; Merlim, 2012).

No entanto, segundo vários autores, na atualidade os diplomados têm uma abundância de conhecimento técnico, mas a maioria não demonstra as competências interpessoais e sociais exigidas pelos atuais cenários de trabalho. Neste sentido, o ensino deveria promover o desenvolvimento de competências, e não apenas transmitir conhecimentos (Rei, 2002; Silva & Teixeira, 2012; Talavera & Pérez-González, 2007).

Parece existir algum consenso na literatura sobre a necessidade em promover junto dos estudantes a aquisição e o desenvolvimento de uma ampla gama de competências transversais que facilitem a transição da escola para o emprego/trabalho, bem como a progressão na carreira profissional (Direito, Azevedo, Pereira & Duarte, 2012; Rocha, Gonçalves & Vieira, 2012). Mas, qual é a perceção dos estudantes? Estarão estes cientes da importância das competências transversais para a profissão? Poucos estudos procuraram pesquisar as perceções dos estudantes em relação à importância das competências transversais para um futuro contexto de trabalho (Direito, Azevedo, Pereira & Duarte, 2012; Rocha, Gonçalves & Vieira, 2012).

Na abordagem das competências é possível identificar várias tentativas de classificação ou categorização das mesmas (Silva, 2008). Stewart e Knowles (1999) propõem uma classificação que contempla: competências chave ou nucleares, competências gerais necessárias em diferentes empregos (inclui literacia e numeracia e um conjunto de competências pessoais transferíveis, como a habilidade para trabalhar com outros, comunicação, auto-motivação, capacidade para organizar o seu próprio trabalho, capacidade para usar as TIC); competências vocacionais/profissionais, necessárias em ocupações particulares ou grupos de ocupações, sendo menos úteis fora desta área (são menos gerais do que as anteriores, mas podem ser transferíveis entre empregos de uma determinada área); e competências específicas do emprego, limitadas a um emprego específico (são particulares de

determinada empresa e são mais, uma forma de conhecimento do que competências tal como estes são normalmente compreendidas).

Lawrence (2000), por sua vez, apresenta uma classificação em que distingue: i) competências académicas (conhecimentos e capacidades associadas às disciplinas de leitura, escrita, matemática e ciências); ii) competências de empregabilidade (utilizadas para o desempenho eficaz no âmbito de um conjunto alargado de ocupações, como trabalho em equipa, tomada de decisão e resolução de problemas), e; iii) competências ocupacionais ou técnicas (conhecimentos técnicos específicos necessários para o trabalho, como programação de base de dados, engenharia e reparação).

Kearns (2001), reportando-se à categorização da Organização Internacional do Trabalho, subdivide as competências em: i) competências fundadoras, que incluem literacia e numeracia; ii) competências básicas, incluindo cálculo e resolução de problemas; iii) competências gerais, que são transferíveis entre diferentes profissões, como tecnologias de informação e comunicação, e; iv) competências específicas, que são específicas de um empregador.

A literatura reporta diversas tentativas de classificar a multiplicidade de definições das competências (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006). Apesar da diversidade, em geral, todas as classificações podem ser organizadas nas seguintes categorias: (i) as competências universais, genéricas ou transversais; e (ii) as competências técnicas específicas da função (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006; Silva, 2008). O primeiro aspeto a assinalar relativamente às competências transversais é o facto de não haver uma designação universalmente aceite (Silva, 2008). Por exemplo, Tien Vem e Chou (2003) referem os seguintes termos, em função de diferentes países: “Employability Skills” (National Skills Standard Board - E.U.A e Canadá), “Core Skills” (Nações Unidas), “Key Competencies” (Austrália), “Core Skills/Key Skills” (Grã-Bretanha) e “Basic Competencies” (Taiwan).

3.2. As competências transversais

As competências transversais são comuns a diversas atividades/profissões, por serem transferíveis de função para função e por terem a ver com a capacidade de gerir os recursos do eu (competências intrapessoais), de relacionamento interpessoal (competências interpessoais) e de desempenhar funções profissionais (competências profissionais) (Jardim & Franco, 2008; Silva, 2009). Neste sentido, competência pode ser definida como a capacidade para operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades numa situação concreta, para uma atuação eficaz de modo a ser bem-sucedido, podendo estas ser aplicadas em contextos diferentes ao longo da vida (Galeão, 2005; Moreno, 2006; Rey, 2002; Rocha, Gonçalves & Vieira, 2012; Silva, 2008), facilitando a empregabilidade de quem as possui (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006). Elas são importantes não só para garantir a empregabilidade a longo prazo, mas também para a empregabilidade a curto prazo e, daí, decorre o seu interesse para

o ensino superior (Calisto, 2009). A definição de competências transversais pressupõe indicadores, tais como: capacidade, operacionalização, conhecimentos, atitudes, habilidades, situação e eficiência (Jardim & Franco, 2008).

Merlim (2012) define competências transversais, como todas as competências de um indivíduo, com a exclusão das competências específicas e profissionais. Estas competências são desenvolvidas pela família e pela escola, atravessando as várias disciplinas e áreas de aprendizagem, sem que nenhuma delas seja especificamente responsável pela sua aquisição e pela vivência no dia-a-dia. No ponto de vista do mesmo autor as competências transversais estão na base do desenvolvimento de competências específicas no âmbito escolar e profissional, como por exemplo a meta-competência (saber aprender). As competências transversais podem ser de maior ou menor complexidade, desde as mais simples, como a assiduidade, até outras muito mais elaboradas, de nível muito superior (Merlim, 2012).

Alguns exemplos de competências transversais são a capacidade de trabalhar em equipa, a liderança, a responsabilidade, o relacionamento interpessoal e a comunicação. Elas distinguem-se, portanto, das competências técnicas que dizem respeito ao desempenho em tarefas específicas de cada profissão (Silva & Teixeira, 2012). Num modelo descrito por Moreno (2006) aplicável ao contexto do ensino superior, este especifica sete competências transversais (autonomia, iniciativa, resolução de problemas, trabalho em equipe, organização no trabalho, responsabilidade no trabalho e relações interpessoais) e foi escolhido por ser parcimonioso (sintetiza diversas competências descritas na literatura em sete grupos) e também por ter sido proposto para universitários (embora não tenha sido testado empiricamente).

A literatura parece reportar duas grandes abordagens sobre as competências transversais (Kearns, 2001; Tien, Vem & Chou, 2003). A primeira, designada de abordagem alargada, mais típica do contexto norte-americano, tende a considerar a existência de um conjunto mais holístico de competências, que inclui não apenas as competências básicas, os atributos pessoais, a ética e o juízo de valor, mas também as competências de aprendizagem ao longo da vida e empregabilidade. A abordagem restrita, mais típica do Reino Unido e da Austrália, tende a enfatizar as competências no contexto de trabalho compreendendo-as, assim, numa perspetiva mais instrumental.

Raposo (2004) aponta uma primeira definição para as competências transversais como sendo competências pessoais, relacionais e sócio-afectivas que, quando adquiridas, facilitam a apropriação de um conhecimento global necessário à perceção e análise das situações e à capacidade para enfrentar a complexidade que as caracteriza. Apesar das diferentes definições Tien, Vem e Chou (2003) apresentam as seguintes características das competências transversais: multifuncionalidade, uma vez que são necessárias em diferentes momentos (família, vida social e profissional); transferibilidade, pois são usados em variados contextos (escola, sociedade, trabalho); multidimensionalidade, porque são formadas por diferentes competências (relacionamento interpessoal, preparação para o mercado de trabalho);

aprendizagem, sendo que são aprendidas em diferentes contextos (escola, redes sociais, contextos de trabalho); e abrangência, por serem mais abrangentes que o conhecimento.

São propostas pelos autores anteriores, uma taxonomia de competências transversais baseada em cinco categorias (pessoais, sociais, profissionais, de empreendedorismo e de liderança). As competências pessoais são as competências transversais mínimas que o indivíduo deve possuir; as competências sociais são as que o indivíduo necessita, para viver e interagir em sociedade; as competências profissionais, de cariz disciplinar ou específicas, são fundamentais para o exercício duma determinada profissão; as competências de empreendedorismo, que permitem ao indivíduo lidar com a mudança de forma criativa; e as competências de gestão, que são imprescindíveis a líderes e responsáveis por grupos ou equipas de trabalho.

Falows e Steven (2000), num artigo onde analisam a inclusão de determinadas competências de empregabilidade no curriculum académico, referem que quando as empresas recrutam diplomados não procuram indivíduos com competências específicas, mas com capacidade para serem proativos, capazes de identificar e responder a problemas de forma criativa e autonomamente. Daí que tenham concluído que, mais do que outras, sejam valorizadas as seguintes categorias de competências: recolha e tratamento de informação, comunicação e apresentação, planeamento e resolução de problemas e desenvolvimento social e interação.

No ensino básico, as competências transversais ligam-se fundamentalmente à importância de aprender a aprender e aos processos que permitem tornar os alunos progressivamente mais ativos e autónomos na sua aprendizagem. O desenvolvimento deste tipo de competências sublinha ainda a importância da aquisição e uso de procedimentos e métodos de acesso ao conhecimento: métodos de trabalho e de estudo, tratamento de informação, comunicação, estratégias cognitivas, relacionamento interpessoal e de grupo. No ensino secundário, sublinha-se a importância do desenvolvimento das metodologias que apoiam o trabalho de projeto, devendo a área de projeto possibilitar o desenvolvimento de competências de natureza transversal relacionadas com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, com a educação para a saúde e para o ambiente e com a educação para a cidadania (Propostas de Revisão Curricular para o Ensino Básico e Secundário, 1999; Decreto- Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro).

A noção de transversalidade apoia-se na ideia de polivalência e transferibilidade da competência (na linha das competências para a vida profissional e pessoal). As competências transversais podem ter um papel muito importante na construção daquilo que somos, no modo como encaramos os outros e naquilo que projetamos ser e fazer ao longo da vida, dito por outras palavras, na nossa definição do mundo e no nosso projeto de existência (Raposo, 2004).

As competências transversais, não sendo sinónimo de conhecimento e de comportamento, podem ser determinantes a estes níveis. Estas competências mobilizam saberes e conhecimentos múltiplos, assim como diversas estratégias relacionais, de natureza

emocional, cognitiva e sócio-afectiva. Estas competências encontram concretização na ação; não sendo conhecimento envolvem saberes e conhecimentos, não sendo capacidades, envolvem capacidades, não fazendo estritamente apelo a capacidades intelectuais, nem a capacidades psico-motoras; as competências transversais envolvem também características pessoais. As atividades humanas nas quais determinadas competências encontram concretização fixam as atitudes e as dimensões do comportamento, assim como os objetivos a atingir, as estratégias e procedimentos a seguir, o tipo e os níveis de comportamento implicados (Raposo, 2004).

No que concerne à aquisição/formação das competências transversais no ensino, assiste-se a uma nova formulação, ficando as competências gerais ligadas aos diversos aspetos, quer transversais quer específicos do processo de desenvolvimento do currículo (Decreto-Lei 6/2001). Segundo esta nova formulação, as competências estão subdivididas em competências gerais e específicas. As competências específicas dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares ou disciplinas; as competências de carácter geral são competências a desenvolver ao longo de todo o ensino básico.

O desenvolvimento de competências, tanto técnicas quanto transversais, está bastante relacionado com os processos de formação dos profissionais. Neste sentido, as instituições de ensino superior, especialmente na Europa, têm procurado introduzir mudanças curriculares e pedagógicas (através de atividades curriculares e extracurriculares) que têm por objetivo promover o desenvolvimento de habilidades e atitudes que facilitem a transição para o mercado de trabalho e possibilitem o progresso na carreira (Alpay & Walsh, 2008; Cox & King, 2006; Drummond, Nixon, & Wiltshire, 1998; Moreno, 2005; Nabi & Bagley, 1999).

3.3. Formar competências transversais

Com base num conjunto de valores e princípios orientadores do currículo, definiram-se as competências a alcançar no final da educação básica. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) são princípios orientadores do currículo:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural, e;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

A partir destes mesmos princípios foram definidas as competências gerais promotoras da qualidade da vida pessoal e social dos alunos enquanto cidadãos. Assim, refere o Currículo Nacional, no final do 3.º ciclo do ensino básico (2001), o aluno deverá ser capaz de:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;
- Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns, e;
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Para o desenvolvimento destas competências devem concorrer todas as áreas curriculares. Esta perspetiva conduz a uma operacionalização transversal, sendo da competência das diferentes áreas curriculares e dos seus docentes a explicitação do modo de concretização e desenvolvimento dessa operacionalização transversal em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno.

As competências transversais nos primeiros anos do ensino básico exigem segundo Santana e Santana (2005) do futuro professor/educador uma formação científica, técnica e artística que lhe garanta a correspondente qualificação profissional e lhe desenvolva os mecanismos necessários ao seu desempenho profissional. Desenvolver a formação pessoal e social dos futuros professores de forma a interiorizarem atitudes e valores deontológicos indispensáveis à sua profissão é o objetivo primeiro das instituições de ensino vocacionadas para a formação de profissionais nestes graus de ensino. Certos de que os currículos de hoje se transformaram de forma a cobrir as carências das formações iniciais destes profissionais, temos nos antigos cursos de estudos superiores especializados e nos complementos de formação uma resposta aos currículos de profissionais no ativo e, na reformulação constante dos currículos dos cursos de professores do 1º ciclo do ensino básico e educação de infância, uma preocupação na dotação dos futuros profissionais de competências várias de forma a suprir dificuldades numa futura inserção no mercado de trabalho, o qual se revela cada vez mais competitivo (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001)). O estudo desenvolvido por Santana e Santana (2005) permitiu constatar que este tipo de formação constitui uma mais-

valia para os profissionais em exercício, dotando-os de competências técnico-profissionais únicas no desempenho das suas funções educativas que se revelam efetuar-se sempre de forma consciente e atualizada.

Segundo Dias (2010) a meta principal da escola de hoje não é, assim, ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional. Visa permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para atuar com eficiência. Esta escola fomenta o carácter adaptativo e converte os conteúdos em meios que possibilitam aos alunos desenvolver competências, a pedagogia do aprender a aprender elege-se como fundamento e posicionamento valorativo: valorização do método, em detrimento do conteúdo; do processo de aprendizagem, em prejuízo da transmissão de conhecimentos; do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, em perda do professor como figura central desse processo; da rápida absorvência dos conteúdos nesta suposta sociedade de informação, na qual as mudanças são cada vez mais rápidas, exigindo constante atualização e adaptação dos indivíduos (Dias, 2010). Num processo educativo centrado na aprendizagem e no sujeito aprendente (e nas suas capacidades para aprender), torna-se evidente uma abordagem por competências (González & Wagenaar, 2003). Como defendem Estella e Vera (2008, p. 171, cit. in Dias, 2010), “enfocar la enseñanza (...) buscando la formación en competencias, implica un aprendizaje activo que presupone la motivación para aprender, la capacidad para emitir un juicio crítico y la facultad para saber cómo aprender”.

O ensino baseado nas competências é um conceito que existe há várias décadas e que tem a sua origem nos EUA (Calisto, 2009). Nessa altura, o ensino baseado nas competências caracterizava-se por análises pormenorizadas dos aspetos comportamentais das tarefas profissionais. Atualmente, na Europa, está a ser utilizada uma abordagem mais holística das competências (Wesselink, Biemans, Mulder & Van der Elsen, 2007). Van der Klink, Boon e Schlusmans (2007) apontam a necessidade de ligação entre os requisitos dos diplomados do ensino superior e as competências exigidas pelo mercado de trabalho como uma das condições básicas para um ensino baseado nas competências. É certo que os empregadores continuam a dar importância às competências mais específicas, ligadas ao seu contexto, que oferecem mais garantias de produtividade (Suleman, 2000) mas o ensino superior não pode ignorar a importância crescente das competências transversais (Calisto, 2009).

A 19 de Junho de 1999, ministros responsáveis pelo ensino superior em 29 países assinaram a Declaração de Bolonha. Uma das principais finalidades do chamado Processo de Bolonha é tornar os programas de estudo e períodos de aprendizagem comparáveis e compatíveis, através de conceitos como níveis/ciclos, resultados de aprendizagem, competências e créditos (ECTS). Em consequência, o tema das competências em especial das competências transversais tem sido distintamente relevante desde a implementação desse modelo de organização do ensino superior.

A identificação das competências transversais relevantes a desenvolver no âmbito do ensino superior é, exatamente, um dos objetivos do Projeto Tuning. A abordagem do projeto assenta numa metodologia para redesenhar, desenvolver, implementar e avaliar programas

para cada um dos ciclos de estudo do ensino superior. Apesar de ser na sua essência Europeu, é um projeto com validade mundial pois foi testado com sucesso em diferentes continentes (González & Wagenaar, 2007). O Tuning serviu como um plataforma para tornar os programas de estudo compatíveis, comparáveis e transparentes através da definição de pontos de referência expressos em resultados da aprendizagem e competências: “Learning outcomes are statements of what the learner is expected to know, understand and be able to demonstrate after completion of a learning experience. According to Tuning, learning outcomes are expressed in terms of the level of competence to be obtained by the learner. Competences represent a dynamic combination of cognitive and meta-cognitive skills, knowledge and understanding, interpersonal, intellectual and practical skills, and ethical values” (González & Wagenaar, 2007, p. 1). O projeto incluiu a organização de um processo de consulta a empregadores, diplomados e pessoal académico, a nível europeu, para identificar as competências mais importantes que deveriam ser desenvolvidas num programa de ensino superior. O resultado deste processo foi a identificação das competências transversais e específicas mais relevantes.

Na preparação dos questionários utilizados no Projeto Tuning, foi feita a revisão de mais de 20 estudos na área das competências transversais e identificadas 85 competências genéricas diferentes consideradas relevantes quer pelas instituições de ensino superior quer pelas empresas, sendo estas classificadas em três grupos (Villa, González, Auzmendi, Bezanilla, & Laka, 2007; Mesquita, Flores & Lima, 2011). Num primeiro grupo, incluem-se as competências instrumentais (aquelas que têm uma função instrumental), as quais contemplam: habilidades cognitivas (capacidade de compreender e manipular ideias e pensamentos), capacidades metodológicas de manipulação da envolvente (organizar o tempo e estratégias de aprendizagem, tomar decisões e resolver problemas), capacidades tecnológicas (relacionadas com a utilização de dispositivos tecnológicos, a informática e as capacidades de gestão da informação) e capacidades linguísticas (tais como comunicação escrita e oral ou o conhecimento de uma segunda língua). O segundo grupo reporta-se às competências interpessoais (aquelas que facilitam os processos de interação social e de cooperação): habilidades individuais (capacidade de exprimir sentimentos, de crítica e autocrítica), e; capacidades sociais (capacidades interpessoais, de trabalho em equipa ou a expressão de compromisso social ou ético). E por último, as competências sistémicas (que se relacionam com os sistemas como um todo), que exigem a aquisição prévia de competências instrumentais e interpessoais, pois pressupõem a combinação de compreensão, sensibilidade e saberes para que se perceba como as partes de um todo se relacionam e integram.

Num relatório produzido, em 1990, pela *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006), intitulado “*Identifying and Describing The Skills Required by Work*” são apresentadas várias mudanças que estavam a ocorrer e continuam a ocorrer no mundo laboral. Entre elas, destacam-se: as mudanças no que os trabalhadores fazem, pois as novas tecnologias têm alterado a forma como as pessoas acompanham as modificações introduzidas nos contextos de trabalho; as mudanças na forma

como as pessoas trabalham, uma vez que cada trabalhador não necessita de realizar muitas tarefas, mas aquelas que faz têm de ser realizadas de forma distintiva; e as mudanças em “com quem se trabalha”, cada vez mais os trabalhadores têm que trabalhar em equipa (dentro da mesma função, com pessoas de outras funções, com níveis hierárquicos diferentes, com fornecedores, clientes, etc.) e em ambientes multiculturais. Isto implica um acréscimo de competências relacionadas com comunicação, com gestão de conflitos, negociação, entre outras.

A maioria das instituições de ensino superior afirma o seu compromisso com o desenvolvimento das competências através de políticas institucionais e da inclusão de diretrizes orientadoras (Drummond, Nixon & Wiltshire, 1998). Para estabelecer programas eficazes de desenvolvimento de competências transversais dentro das instituições, é importante começar com pequenos ajustes no sistema e não implementar uma mudança radical, pois esta poderá tornar todo esse processo pouco proveitoso (Rocha, Gonçalves & Vieira, 2012). Segundo Drummond, Nixon e Wiltshire (1998) existem três modelos que de competências transversais, no ensino superior: desenvolvimento inserido ou integrado - trata-se do desenvolvimento de competências de forma integrada no currículo normal do curso; desenvolvimento paralelo ou autónomo - trata-se de um modelo de desenvolvimento de competências em módulos separados, que não estão inseridos no currículo; e em situações de trabalho, estágios ou projetos baseados no trabalho - trata-se de um modelo em que o estudante passa parte do seu tempo de formação em contexto de trabalho. Estes últimos são vistos pelos empregadores como a melhor maneira de desenvolver as competências de empregabilidade dos estudantes.

Para Rocha, Gonçalves e Vieira (2012) considerando as diferentes abordagens do desenvolvimento de competências, para construir um programa eficaz de desenvolvimento de competências é necessário passar por mudanças de ordem sistémica e multidimensional. Ao nível sistémico, considera-se a construção do programa em torno de conteúdos programáticos específicos, envolvendo a transformação de métodos de ensino para enfatizar a aprendizagem centrada no estudante e a mobilização de todos os estudantes, esperando um grau de progressão estruturado entre os diferentes níveis. A componente multidimensional prende-se com questões relacionadas com o desenvolvimento do curriculum, os procedimentos de avaliação, o desenvolvimento dos funcionários, entre outros. Mencionando o facto de alguns autores temerem a possibilidade de ao desenvolver competências na escola se poder vir a renunciar às disciplinas de ensino e passar a apostar em competências transversais e numa formação pluri, inter e transdisciplinar, Perrenoud (2009) defende a necessidade de não acentuar estas clivagens, pois “a transversalidade total é uma fantasia” (p.40) e “a insistência exclusiva no transversal, no sentido de interdisciplinar ou de não-disciplinar empobrece consideravelmente a abordagem por competências” (p.41).

Assiter (1995, cit in Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006) explora a questão das competências no ensino superior na perspetiva de que o ensino das mesmas pode constituir-se como uma função de nível inferior. Neste mesmo sentido, a autora discute se o ensino

superior deve potenciar a aquisição das competências transversais, dado que ao fazê-lo estará a submeter-se às leis do mercado de trabalho. Estamos, aqui perante a eterna discussão sobre o papel do ensino superior face ao mercado de trabalho, sendo possível encontrar duas abordagens antagónicas: a abordagem funcionalista ou utilitarista e a abordagem culturalista ou liberal.

A primeira prevê que o ensino superior tenha um contributo para o mercado de trabalho, produzindo qualificações e competências que se ajustem a este. Nesta perspetiva, assume-se, em certa medida, que o ensino superior só tem valor em função do mercado de trabalho, tendendo para uma “subjugação” daquele em relação a este (Alves, 2003). A segunda pressupõe uma certa supremacia do ensino superior face ao mercado de trabalho, ou, então, que o ensino superior tem valor por si mesmo, independentemente do mercado de trabalho (Alves 2003). A abordagem prevalecte nos estudos analisados é a primeira. Por exemplo, Greenan e colaboradores (1997, cit. in Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006) apresentam vários trabalhos neste sentido, salientando que alguns relatórios realizados em Inglaterra referem, precisamente, a necessidade de estabelecer laços mais estreitos entre as instituições académicas e a indústria, o que está em coerência com outros trabalhos referenciados pela autora que concluíram que uma elevada proporção de conteúdos nos cursos era irrelevante para as necessidades de desempenho dos gestores, que o sistema educacional ignora competências importantes nos indivíduos, afastam-se da realidade empresarial e reduzem a complexidade da gestão a princípios e regras simples.

Até ao momento, no contexto do ensino superior em Portugal, são poucas as intervenções realizadas no âmbito académico com vista ao desenvolvimento pessoal dos estudantes (Jardim & Pereira, 2004). Consequentemente, parece-nos ser tarefa fundamental ativar e facilitar o desenvolvimento pessoal, social e profissional, através de uma série de ações coerentes, consistentes e eficazes (Jardim & Pereira, 2005). Focalizando-nos no estudante e na satisfação das suas necessidades fundamentais, enquanto jovem adulto, deve procurar-se a ativação do seu desenvolvimento, tendo como base o que de mais positivo o aluno possui: as suas potencialidades e a sua vontade de realização e de sucesso (Jardim & Franco, 2008). Neste processo de desenvolvimento, a pessoa é considerada no seu todo, envolvendo dimensões como a biológica, a cognitiva, a afetiva, a social, a profissional e a valorativa (Jardim, 2003). Atendendo ainda aos diversos fatores que influenciam o crescimento do indivíduo, Jardim e Franco (2008) sintetizam três grandes condicionantes: genética (componente hereditária); ambiente (contexto sócio-cultural e educativo); e tempo (momento privilegiado para fomentar determinada capacidade).

3.4. Importância das competências transversais na empregabilidade e no trabalho

Num artigo que explora a relação entre a iniciativa “*Enterprise in Higher Education*” e o crescimento do emprego dos diplomados nas pequenas e médias empresas, verifica-se que os diplomados estão mal preparados para as situações com que são confrontados no emprego depois de saírem da Universidade (Binks, 1996). Duas das principais causas apontadas para esse resultado são o facto de os estudantes serem pouco expostos a experiências de trabalho e os próprios currículos estarem desenhados de forma a que os estudantes não adquiram as qualidades que necessitam após a graduação. Essa iniciativa, desenvolvida no Reino Unido tinha como objetivos encorajar o desenvolvimento de pessoas empreendedoras no âmbito do ensino superior, através do incremento de competências como adaptabilidade, criatividade, inovação, dinamismo, entre outras. Apesar da diversidade dos modelos em que esta iniciativa foi aplicada em cada instituição, o certo é que em todas houve a preocupação e o interesse em desenvolver as competências transversais dos estudantes. No caso concreto da Universidade de Nottingham, esta iniciativa teve como impacto a implementação de uma abordagem mais sistemática para gerir e informar a mudança em novos desenvolvimentos de ensino e aprendizagem (Binks, 1996).

Há autores que defendem que as competências transversais devem ser explicitamente desenvolvidas como parte do programa de estudo e devem ser incluídas como parte da avaliação dos resultados do estudante, fazendo sentido utilizar a experiência dos empregadores para desenvolver formas de avaliar estas competências. O desenvolvimento destas competências passa pelo empenho dos diferentes agentes envolvidos no âmbito do ensino superior, bem como pela oportunidade de experiências de trabalho dadas aos estudantes (Harveu, Moon & Bower, 1997). Tendo em conta que muitas competências transversais não são desenvolvidas no âmbito do currículo mas através de oportunidades de aprendizagem informais, as instituições de ensino superior devem, também, ser capazes de reconhecer as mesmas (Silva, 2008). O Currículo Nacional refere que os temas transversais devem ser trabalhados em duas perspetivas articuladas entre si: por um lado, numa abordagem de problemas e no desenvolvimento de projetos de natureza disciplinar; por outro lado, através de aprendizagens específicas situadas no âmbito das várias disciplinas (Galeão, 2005).

São várias as iniciativas desenvolvidas por instituições de ensino superior para desenvolver as competências transversais dos seus diplomados (Silva, 2008), algumas de natureza institucional (ensino superior) outras mais abrangentes, promovidas através de iniciativas governamentais ou consórcios de entidades regionais. Temos o exemplo do ISCTE (Instituto Universitário de Lisboa) que criou o Laboratório de Competências Transversais, para que todos os alunos pudessem adquirir e desenvolver competências transversais no âmbito da estrutura curricular dos cursos de licenciatura. O Laboratório de Competências Transversais

tem por principal objetivo desde 2009, ano em que teve origem, desenvolver competências que, a par dos conhecimentos específicos de cada área científica, facilitem a inserção socioprofissional, potenciem o acesso ao emprego e promovam a cidadania responsável. Alguns das Unidades Curriculares criadas pelo laboratório são: métodos e técnicas de estudo, procura de emprego e empregabilidade, trabalho em equipa, gestão de conflitos, multiculturalidade, ética e deontologia.

Peter Davis, Presidente do *National Advisory Council for Education and Training Targets*, do Reino Unido (Greenam et al, 1997, cit. in Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006) refere que estamos na era da informação e do conhecimento, onde as pessoas necessitam de possuir competências flexíveis e transferíveis, a par da capacidade de continuar a aprender ao longo da vida. Adicionalmente, este responsável refere que os empregadores exigem atualmente uma série de qualidades quando recrutam pessoal, as quais devem tornar-se parte integrante dos programas de educação e formação a todos os níveis: capacidade de comunicar de forma eficaz; capacidade de trabalhar em grupo; numeracia funcional; conhecimento das tecnologias da informação. Ainda no Reino Unido, Assiter (1995, cit. in Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006) faz referência a um conjunto de inquéritos realizados por diversos autores que sugeriam que os graduados estavam mal preparados para o mundo do trabalho. Os inquéritos realizados junto dos empregadores evidenciaram que estes consideravam que os seus colaboradores com formação superior revelavam lacunas nas seguintes áreas: capacidades para realizar apresentações orais, na comunicação escrita, em numeracia e em capacidades relacionadas com as tecnologias da informação.

Nessa perspetiva, amplia-se o papel atribuído à formação universitária. Para além de capacitar tecnicamente os indivíduos para atuarem em áreas específicas, o ensino superior também deveria preparar o indivíduo para saber transitar no mercado de trabalho, atual e futuro, no sentido da otimização das suas capacidades (Moreno, 2005; Zabalta, 2004).

Alguns estudos com universitários e recém-graduados sugerem que os estudantes percebem a importância das competências transversais para a sua inserção no mercado de trabalho e progresso profissional (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006; Silva & Teixeira, 2012; Nabi & Bagley, 1999). De fato, os empregadores valorizam nos seus empregados muitas habilidades que não estão presentes formalmente nos currículos de formação superior (Frame & Canter, 2001, cit. in Silva & Teixeira, 2012).

No entanto, nem todos os estudantes percebem que o ensino superior promove o desenvolvimento de competências. Por exemplo, Lucas, Cox, Croudace e Milford (2004) verificaram que estudantes universitários tinham noções pouco claras sobre o que eram competências transversais e como estas eram desenvolvidas no curso. Os alunos tendiam a associar as competências a atributos pessoais, não as percebendo como algo passível de ser aprendido e desenvolvido. Embora reconhecessem que algumas tarefas académicas possibilitassem uma oportunidade para o uso das competências (por exemplo, em trabalhos de grupo), o desenvolvimento dessas habilidades foi percebido como algo decorrente da maturação e que se daria automaticamente, dependendo mais de características pessoais do

que da própria experiência de formação. Estes resultados indicam a importância de se trabalhar o conceito de competências junto dos alunos, construindo um vocabulário a partir do qual as experiências de aprendizagem possam ser discutidas e avaliadas (Silva & Teixeira, 2012).

Dado esse contexto, percebe-se que é importante avaliar como os estudantes percebem estas competências e o seu desenvolvimento. Segundo Silva e Teixeira (2012) a avaliação das competências transversais pode ter implicações tanto no âmbito pessoal quanto no institucional. No nível pessoal, tal avaliação pode estimular o autoconhecimento e a busca por desenvolvimento pessoal, permitindo a identificação de competências já bem desenvolvidas e outras que eventualmente necessitem ser aprimoradas, visando a formação de um profissional mais capaz de adaptar-se a diferentes contextos de trabalho e com maior potencial de se inserir e manter no mercado. No nível institucional, a avaliação pode servir para diagnosticar competências que, na percepção dos alunos, necessitam ser melhor desenvolvidas, o que pode ser viabilizado através da oferta de intervenções específicas voltadas a esse fim ou então através de uma reorganização curricular e pedagógica que estabeleça como objetivos de aprendizagem o desenvolvimento dessas competências.

Capítulo 4 - A abordagem das Competências no Ensino Superior

“Por natureza somos míopes em comparação com a águia.
Por inteligência chegamos a ver o invisível.”

José António Marina

4.1. Processo de Bolonha

O Processo de Bolonha surgiu após um vasto conjunto de reuniões e acordos governamentais que deram origem em 2010 ao Espaço Europeu de Ensino Superior, com uma estrutura homogénea de graus académicos que facilita a comparação e a mobilidade de estudantes e diplomados. O Processo de Bolonha teve início em 1988, na reunião realizada por reitores das principais universidades europeias que assinaram a “Magna Carta”, declaração universal dos direitos das universidades (Zacarias & Vieira, 2013). A partir desse ano foram realizadas diversas conferências em diferentes países. A implementação deste processo culminou numa profunda reforma no ensino superior.

De acordo com o Decreto-Lei 74/2006 de 24 de Março, uma “questão central no Processo de Bolonha é a mudança de paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências” (p.2243); a mudança preconizada exigiu “identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização e colocar o novo modelo de ensino em prática” (p.2244). Neste sentido o ensino e a aprendizagem nas instituições portuguesas de ensino superior foi repensado e, conseqüentemente, foram reformulados os planos de estudo, perspetivando a mudança desejada. O Processo de Bolonha é por si só um desafio que leva os intervenientes do processo de ensino aprendizagem a assumir, relativamente à Educação, uma nova atitude totalmente diferente da vigente no ensino tradicional (Nogueira & Lamas, 2009).

Com a Declaração de Bolonha, os Ministros da Educação da União Europeia, pretenderam encontrar um espaço político e económico claro, de forma a tornar “inteligíveis” e “comparáveis” os graus conferidos pelas universidades europeias. Estes dois termos ficaram consignados na Declaração de Praga, de 2001, e são aqueles que melhor traduzem o espírito das duas declarações (Cruz, Branco, Leite, Ferreira, Ponte & Trindade, 2003). A Declaração de Bolonha estabeleceu como finalidades aumentar a competitividade e a atratividade internacional; melhorar a adaptação dos formados ao mercado de trabalho; e desenvolver a mobilidade interna e externa de estudantes e graduados (Hortale & Mora, 2004; Lima, Azevedo & Catani, 2008). Para alcançar esses objetivos, propõe desenvolver um sistema de graus comparáveis e compreensíveis para estudantes e empregadores; estabelecer uma

estrutura de graus de estudos (1º, 2º e 3º ciclos); estabelecer um sistema uniforme de créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*); desenvolver programas de intercâmbio para estudantes e docentes; estabelecer mecanismos de cooperação entre as instituições de educação superior para a garantia da qualidade da formação; e promover a dimensão europeia da educação superior (Cruz, Branco, Leite, Ferreira, Ponte & Trindade, 2003; Hortale & Mora, 2004; Zacarias & Vieira, 2013).

Esta declaração veio obrigar a uma reflexão sobre a configuração de algumas das formações mais específicas, como a dos professores. Pois o ensino superior assentava em quatro graus distintos (bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento) que, ainda que compreensíveis no âmbito da tradição académica nacional, não encontram correlatos evidentes noutros sistemas de ensino europeus, principalmente os bacharelatos e os mestrados (Cruz, Branco, Leite, Ferreira, Ponte & Trindade, 2003).

O Comunicado de Praga (2001) veio acrescentar mais três linhas de ação relativas à promoção da atratividade do espaço europeu da educação superior, ao maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições e à promoção da educação/aprendizagem ao longo da vida (Lima, Azevedo & Catani, 2008). Essa última tem-se tornado uma referência permanente, apontando paradigmaticamente para um referencial pedagógico centrado no estudante e no seu trabalho, bem como na abertura a “novos públicos”.

4.2. Competências para o exercício da docência

Num momento em que o mercado empregador dos professores está bastante saturado, é dever do ensino superior oferecer formações que ajudem os jovens licenciados a reconverter e a ampliar os seus saberes adquiridos de forma a poderem realizar-se profissionalmente, no ensino ou noutros campos do mercado empregador. Para esse efeito servirá também a formação especializada. Paralelamente, numa profissão cuja natureza, funções e contexto de realização muda tão rapidamente, cada vez mais se entenderá a formação do 1º ciclo de estudos como ponto de partida, a ser complementada pela formação contínua (Cruz, Branco, Leite, Ferreira, Ponte & Trindade, 2003).

Nos últimos anos foram implementados alguns projetos que contribuíram para o desenvolvimento do Processo de Bolonha. Nomeadamente o Projeto Tuning, que serviu de base para a criação do questionário do presente estudo. O Projeto Tuning (2001) foi desenvolvido por um conjunto de universidades, com financiamento da União Europeia. Este tem como objetivo definir as competências necessárias aos graduados de diferentes áreas do saber. Alguns grupos de trabalho de diferentes áreas elaboraram uma lista de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que os graduados deveriam ter. Também foi feita uma ampla pesquisa entre graduados, empregadores e docentes para conhecer as opiniões desses três grupos em relação às competências que deveriam ser adquiridas. O resultado

desse projeto permitiu, em nível europeu, maior mobilização na definição dos novos currículos (Hortale & Mora, 2004).

O Processo de Bolonha vai de encontro com os princípios formulados anteriormente pelo grupo de trabalho da Universidade de Lisboa (Ponte, Fialho, Marques, Marçal, Lemos, Rocheta & Estrela, 1999), onde se sublinhava a necessidade de encarar a formação inicial de professores como a componente base da formação do professor e, como tal, em articulação com a formação pós-inicial, bem como a necessidade de reconhecer a natureza complexa e multifacetada da ação e da formação dos professores. Destas perspetivas referentes aos conteúdos e processo de formação, decorrem os aspetos mais práticos relativos à organização e duração dos cursos.

Desta forma, no quadro da reorganização dos cursos superiores em ensino iniciada com a Declaração de Bolonha, o 1.º ciclo de estudos superiores representa uma primeira etapa de formação, ainda sem especialização, com uma duração de três anos. Sendo assim, não se afigura adequado situar neste nível a formação do professor, devendo esta efetuar-se ao nível do 2.º ciclo de estudos superiores, ou seja, o mestrado, sendo estes, os requisitos mínimos desta formação. Só deste modo se pode assegurar uma formação adequada nas diversas facetas de qualificação do professor e só desse modo se pode assegurar o reconhecimento social indispensável ao efetivo exercício da profissão (Ponte, Janeiro, Ferreira, & Cruz, 2000).

Em Portugal encontram-se quatro tipos fundamentais de exercício de funções docentes: (i) o educador de infância; (ii) o professor do 1.º ciclo do ensino básico, em regime de monodocência; (iii) o professor do 2.º ciclo do ensino básico, em regime de docência de uma área disciplinar; e (iv) o professor do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, em regime de docência de uma ou mais disciplinas. Nos primeiros níveis do sistema educativo evidencia-se o papel do professor generalista, que tem a responsabilidade por uma turma, enquanto que nos níveis mais avançados, o papel do professor está claramente vinculado a uma disciplina ou área disciplinar (Ponte, 2006).

Em nenhum caso o 1º ciclo de estudos superiores forma diretamente professores. Formará pessoas com qualificação de técnicos de educação ou com qualificação numa área específica (Matemática, Ciências, Português, Língua Estrangeira, Artes Plásticas, Ciências do Desporto, etc.) (Ponte, Fialho, Marques, Marçal, Lemos, Rocheta, Esteves, & Estrela, 1999).

Para a admissão aos cursos de formação de professores (mestrado) o candidato deve demonstrar (Ponte, 2006):

- Um domínio dos conhecimentos e competências na sua área de especialidade indispensáveis ao exercício das respetivas funções docentes.
- Uma formação cultural, pessoal, social e ética de base e uma capacidade relacional compatível com o exercício de funções profissionais no âmbito da educação de crianças, jovens e adultos.

- Capacidades gerais de pesquisa e análise crítica de informação, bem como de comunicação, utilizando uma variedade de linguagens e suportes, incluindo as tecnologias de informação e comunicação.
- Capacidades de trabalhar produtivamente em equipa, enriquecendo a sua formação e contribuindo para a formação dos outros.
- Competências ou capacidades de natureza vocacional, de natureza geral (capacidade relacional e equilíbrio emocional) e específica (gosto pelas áreas curriculares a que se candidata e desempenho adequado nessas áreas).

No que diz respeito à formação em Ensino na Universidade de Beira Interior, podemos verificar que são competências previstas para o segundo ciclo:

- Comunicar conhecimentos de forma rigorosa, recorrendo a uma adequada expressão oral e escrita da língua portuguesa;
- Perspetivar o trabalho colaborativo como fator de enriquecimento e de comunicação;
- Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem no campo da didática da sua área específica;
- Desenvolver uma prática profissional em consonância com as orientações da política educativa nacional;
- Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos e da área científica da especialidade numa prática profissional promotora de um ensino de qualidade, capaz de produzir aprendizagens significativas;
- Conceber um ensino crítico adequado aos contextos locais, regionais e nacionais;
- Aplicar conhecimentos de investigação educacional na otimização do processo de ensino-aprendizagem;
- Respeitar as exigências éticas e deontológicas inerentes à docência;
- Utilizar de forma adequada as TIC no domínio da sua área curricular disciplinar;
- Desenvolver uma profissionalidade reflexiva, traduzida na implementação de um projeto de formação em atualização permanente.

A definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes cabe ao Governo (Decreto-Lei nº 240/2001). Tais perfis constituem, um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para acreditação de tais formações. Nesta linha o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada; promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam; exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere; e incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise

problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Decreto-Lei nº 240/2001).

4.3. Competências para o exercício da Psicologia

A implementação do Processo de Bolonha, tendo como finalidade assegurar a compatibilidade europeia de objetivos e de qualidade dos graus e qualificações no ensino Superior com vista a fomentar a mobilidade docente e discente e a empregabilidade dos seus diplomados, no que à psicologia diz respeito, conduziu à elaboração de uma proposta de criação de um Diploma Europeu em Psicologia apresentado à Comissão e ao Parlamento Europeus (COM- 2002-119). O EuroPsy (*The European Certificate in Psychology*) é um conjunto de normas para a educação e formação dos psicólogos que define um nível de qualidade e padrão acordado pelos Estados-membros. Esta proposta foi realizada no quadro de um projeto apoiado pelo programa Leonardo da Vinci e em que participaram universidades e associações profissionais de Psicologia, de quase todos os Estados Membros da União Europeia, incluindo a Associação Europeia (E.F.P.A.), tendo em vista a criação de uma diretiva sobre o reconhecimento imediato das qualificações profissionais neste domínio (Morgado, 2004).

O Diploma considera que a formação necessária para o exercício autónomo da profissão de psicólogo é de 360 ECTS, isto é, cinco anos de formação académica numa Escola de Ensino Superior (300 ECTS) com a exigência de mais um ano de prática profissional supervisionada, realizada numa área específica, findo o qual o psicólogo poderá exercer autonomamente a profissão, sem prejuízo contudo, de que, para certas intervenções específicas, seja necessária formação complementar.

Com base no Processo de Bolonha e no EuroPsy, foram criadas as competências previstas para os cursos de 1º e 2º Ciclos em Psicologia na UBI. Relativamente ao 1º ciclo, foram delineadas as seguintes competências:

- Competências Instrumentais: capacidade de análise e de síntese, capacidade de comunicação oral e escrita.
- Competências Interpessoais: capacidade de trabalhar em grupo e mesmo em grupos interdisciplinares, capacidade de crítica e auto-crítica.
- Competências Sistémicas: capacidade de adaptação a novas situações, capacidade para gerar novas ideias, capacidade para estudar e aprender autonomamente.

Ao terminar do 2º ciclo de formação (grau de Mestre), o aluno deverá ter adquirido conhecimentos teóricos aprofundados na área escolhida sendo tal objetivo assegurado pela frequência de disciplinas específicas. De acordo com a proposta do Diploma Europeu de Psicologia o estudante realizará igualmente um seminário e um estágio curricular. Este último tem em vista iniciar o aluno na prática profissional sob supervisão procurando que este desenvolva competências fundamentais à sua futura atividade profissional. Desde logo se

salientam as competências instrumentais que passam pela capacidade de integração de aspetos teóricos e práticos da sua própria aprendizagem. Igualmente importante será o desenvolvimento de competências interpessoais onde se deve pôr em destaque o trabalho de grupo e mais especificamente a colaboração com profissionais da Psicologia e de áreas afins, bem como a participação na discussão de “casos” que se encontrem em seguimento na instituição de acolhimento do aluno (Morgado, 2004).

No final do 2º ciclo em Psicologia na Universidade da Beira Interior, o aluno deverá ser capaz de demonstrar as seguintes competências específicas, numa das três áreas de especialidade (Psicologia Clínica e da Saúde; Psicologia da Educação e Escolar ou Psicologia do Trabalho e das Organizações): (i) Aplicar modelos teóricos da Psicologia; (ii) Interpretar, de forma fundamentada e crítica, a produção científica em Psicologia; (iii) Conhecer, de forma aprofundada, constructos e processos psicológicos, nos níveis de análise individual, grupal e organizacional. (iv) Identificar as características relevantes dos indivíduos e/ou grupos e/ou organizações através da utilização de métodos, técnicas e instrumentos de avaliação psicológica; (v) Aplicar, de forma fundamentada, métodos e técnicas de intervenção psicológica; (vi) Conceber e implementar, de forma fundamentada, planos/programas de intervenção psicológica em contextos específicos, alargados e multidisciplinares; (vii) Interpretar e comunicar os resultados do processo de avaliação e/ou intervenção psicológica; (viii) Saber planear e implementar uma investigação em Psicologia e comunicar os seus resultados; (ix) Conhecer de forma aprofundada e aplicar metodologias de investigação quantitativas e qualitativas; (x) Conhecer, ajustar-se e comprometer-se às obrigações deontológicas e éticas em Psicologia.

Por sua vez, as competências transversais exigidas para os alunos de 2º Ciclo em Psicologia são: (i) Analisar criticamente, integrar e aplicar informação contextualizada na ação; (ii) Evidenciar competências de gestão das emoções e autocontrolo; (iii) Demonstrar competências de relacionamento interpessoal; (iv) Evidenciar competências de trabalho em equipas interdisciplinares; (v) Evidenciar capacidades de aprendizagem autoorientada; (vi) Evidenciar capacidade de autocritica e de procura de recursos de orientação/supervisão; (vii) Evidenciar competências de gestão do tempo; (viii) Comunicar de forma oral e escrita a públicos constituídos por especialistas e não especialistas; (ix) Comunicar, de forma oral e escrita, em língua estrangeira; (x) Utilizar, de forma avançada, recursos informáticos, técnicos, instrumentais e laboratoriais; (xi) Pesquisar e utilizar com proficiência informação científica; (xii) Resolver problemas e tomar decisões de forma pragmática, contextualizada e fundamentada; (xiii) Adaptar-se a situações complexas e não familiares, de forma criativa e ajustada às exigências do contexto; (xiv) Evidenciar atitudes de respeito pela diversidade e multiculturalidade; (xv) Evidenciar capacidades reflexivas e de tomada de decisão perante dilemas éticos.

Em jeito de conclusão, importa ainda mencionar algumas das competências transversais comuns aos estudantes de ensino e psicologia. Assim podemos encontrar as

seguintes competências: organizar e planear tarefas ou trabalhos de forma eficiente; ser autónomo na realização de tarefas, na resolução de problemas e tomada de decisões; comunicar oralmente em língua portuguesa, de forma adequada a diferentes interlocutores (especialistas e não especialistas): comunicar numa segunda língua; dominar a leitura numa segunda língua; ser autocrítico, avaliar de forma ajustada os próprios comportamentos, atitudes e desempenhos; liderar equipas de trabalho, incentivar a produção e o empenho de colegas de equipa; trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países; aceitar a diversidade multicultural; gerir emocionalmente, e de forma eficaz, situações de adversidade, frustração, stress ou ansiedade; demonstrar uma postura e comportamentos adequados nos relacionamentos interpessoais (tais como empatia, assertividade, gestos, expressões,...); manter o empenho, persistência, interesse e curiosidade na realização de tarefas ou trabalhos; utilizar de forma avançada recursos técnicos, instrumentais e laboratoriais; adaptar-se face à mudança ou a situações novas e pouco familiares; ser empreendedor e ter capacidade de iniciativa (gerar novas ideias ou soluções para os programas, ser criativo); demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir com obrigações, deveres e normas, desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo); e comunicar conhecimentos de forma rigorosa, recorrendo a uma adequada expressão oral da escrita e língua portuguesa. Para além destas competências ainda poderão existir mais algumas, mas estas são as comuns ao projeto Tuning, Europsy e ao currículo nacional do ensino.

Parte II - Estudo Empírico

Capítulo 5 - Apresentação do estudo e Método

5.1. Objetivos e Hipóteses

Como mencionado anteriormente, as competências transversais são um tema que está a ser alvo de alguns estudos, reconhecendo-se a sua pertinência na atualidade ao nível da formação dos estudantes universitários e na sua preparação para o mercado de trabalho. No entanto, são ainda escassas as investigações no nosso país nesta área. Este estudo, de carácter exploratório quantitativo, incide sobre a aquisição e desenvolvimento de competências em cursos de mestrado em Ensino e em Psicologia na Universidade da Beira Interior, tendo como principais objetivos:

- avaliar a importância atribuída pelos estudantes e pelos supervisores de estágio a um conjunto de competências técnicas e transversais associadas a cada um dos cursos;
- compreender como os estudantes avaliam a promoção de tais competências nos seus cursos, e;
- analisar o domínio pessoal das mesmas, com base em autoavaliações dos próprios estudantes e em heteroavaliações realizadas por supervisores de estágio.

Adicionalmente, foram contempladas no questionário outras variáveis, tais como, nome, idade, género, área de formação/especialização no mestrado, formação académica anterior, rendimento académico, ensino pré ou pós-Bolonha e estatuto de trabalhador-estudante.

Os testes de hipóteses têm por objetivo testar suposições que são efetuadas sobre a população. Assim podemos dizer que os testes de hipóteses são um processo estatístico usado para se tirar uma conclusão do tipo sim ou não sobre uma ou mais populações, a partir de uma ou mais amostras dessa mesma população (Pedroso & Gama, 2004), isto é pretendemos saber se se rejeita ou não a hipótese testada. A formulação das hipóteses deve ser baseada na teoria (Laureano, 2011). No entanto, como são escassos os estudos sobre o tema com esta população, e dada a natureza exploratória deste trabalho, nem sempre foi possível suportar-nos nos dados da literatura para apontar um sentido específico na relação entre as variáveis em estudo. Assim, atendendo aos objetivos delineados, foram formuladas as seguintes hipóteses nulas:

H1: Não existem diferenças no grau de importância atribuído às competências entre supervisores e estagiários;

H2: Não existem diferenças no grau de importância atribuído às competências em função da formação anterior (Pré ou Pós-Bolonha);

H3: Não existem diferenças na autoavaliação do domínio pessoal de competências em função da formação anterior (Pré ou Pós-Bolonha);

- H4: Não existem diferenças nas perceções sobre o nível de promoção das competências no mestrado em função da formação anterior (Pré ou Pós-Bolonha);
- H5: Não existem diferenças no grau de importância atribuído às competências em função do sexo;
- H6: Não existem diferenças na autoavaliação do domínio pessoal de competências em função do sexo;
- H7: Não existe correlação entre o grau de importância atribuído às competências e a idade;
- H8: Não existe correlação entre a autoavaliação do domínio pessoal de competências e a idade;
- H9: Não existe correlação entre a autoavaliação do domínio pessoal de competências e o rendimento académico dos estudantes;
- H10: Não existem diferenças entre as autoavaliações dos estagiários sobre o domínio pessoal das competências e a heteroavaliação feita pelos respetivos supervisores;
- H11: Não existe correlação entre as autoavaliações dos estagiários sobre o domínio pessoal das competências e o seu nível de promoção no mestrado;
- H12: Não existem diferenças no grau de importância atribuído às competências transversais em função da área de formação (Ensino vs. Psicologia);
- H13: Não existem diferenças na autoavaliação do domínio pessoal de competências transversais em função da área de formação (Ensino vs. Psicologia);
- H14: Não existem diferenças nas perceções sobre o nível de promoção das competências no mestrado em função da área de formação (Ensino vs. Psicologia).

5.2. Participantes

Participaram neste estudo 130 sujeitos, maioritariamente do sexo feminino (n=82; 61.1%). Os participantes dividem-se em 5 grupos, dos quais faziam parte: 30 alunos do primeiro ano de mestrado em Ensino (23.1%); 83 estagiários da UBI, entre os quais 47 de cursos de mestrado em Ensino (36.2%) e 26 do Mestrado em Psicologia (20.0%), e 27 supervisores de estágio (profissionais externos à UBI), entre os quais 15 professores cooperantes (11.5%) e 12 psicólogos (9.2%).

Dos 47 estagiários de ensino 27 (57.4%) são do sexo feminino e 20 (42.6%) do sexo masculino. Dos estagiários de psicologia obtivemos a participação de 23 (88.5%) estagiários do sexo feminino e 3 (11.5%) do sexo masculino, já dos 30 alunos de 1º ano de ensino obtivemos 15 (50%) participantes de cada sexo.

Do total de alunos e estagiários que fizeram parte do estudo verificamos que 80 (61.5%) entraram na universidade em cursos pós-Bolonha e 21 (16.2%) pré-Bolonha. Ainda no que se reporta ao grupo de estudantes, 21 participantes (16.2%) possuem o estatuto de trabalhador-estudante, encontrando-se a maioria a trabalhar em lojas comerciais e apenas 6

(4.6%) estão a trabalhar em áreas relacionadas com o mestrado que frequentam, ou seja, a desempenhar a função de docente.

Relativamente ao rendimento académico, a média atual dos participantes é de 15.3 valores com um desvio padrão de 1.3, correspondendo a média mais baixa a 12 valores e a mais alta a 18.

Na tabela 1 apresenta-se a distribuição dos estudantes de acordo com a área específica de formação e as médias de idade de cada grupo.

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes por curso ou ramo de especialização

	Área de formação	n (%)		Idade		
		(Mestrados)	Estagiários	Alunos 1º ano	Média (dp)	Min.-Máx.
Ensino	Educação Física		17 (13.1%)	17 (56.7%)	Estagiários 29.62 (6.03)	22-46
	Matemática		2 (1.5%)	1 (3.3%)		
	Física e Química		3 (2.3%)	1 (3.3%)		
	Artes Visuais		11 (8.5 %)	2 (6.7%)		
	Ed. Visual e Tecnológica		3 (2.3%)	1 (3.3%)	Alunos 1º ano 26.20 (7.23)	21-48
	Português-Espanhol		7 (5.4%)	7 (23.3%)		
	Filosofia		4 (3.1%)	1 (3.3%)		
Psicologia	Clínica/Saúde		14 (10.8%)	0	25.42 (5.78)	22-48
	Educação/Escolar		5 (3.8%)	0		
	Organizações/Trabalho		7 (5.4%)	0		
	Total ensino		47 (36.2%)	30 (23.1%)	28.29 (6.69)	21-48
	Total Psicologia		26 (20.0%)	0		
	TOTAL		73 (56.2%)	30 (23.1%)	27.56 (5.7)	21-48

Como podemos observar na tabela anterior, dos 77 estudantes de ensino que fazem parte dos participantes neste estudo, 34 são de educação física, 3 de matemática, 4 de física e química, 13 de artes visuais, 4 de educação visual e tecnológica, 14 de português-espanhol e 5 de filosofia. O conjunto destes alunos possui uma idade entre os 21 anos e os 48 ($M=28.29$; $DP=6.69$). Do total de estudantes de psicologia 14 são da área da psicologia clínica e da saúde, 5 da psicologia da educação e escolar e 7 da área da psicologia do trabalho e das organizações. Estes têm uma idade média de 26.46 anos com desvio padrão de 5.78, tendo o estudante mais novo 22 anos e o mais velho 48 anos.

Na tabela 2 encontra-se a distribuição dos supervisores de acordo com a área específica de formação e as médias de idade.

Neste sentido conseguimos averiguar que dos 15 supervisores de ensino 2 são de educação física, 1 é de matemática, 2 são de física e química, 5 são de artes visuais, 2 de

educação visual e tecnológica, 2 de português-espanhol e 1 de filosofia. A média de idades destes participantes é de 52.13 anos com um desvio padrão de 7.15.

Por sua vez conseguimos apurar que dos 12 supervisores de psicologia, que fazem parte deste estudo 10 são da área da psicologia clínica e da saúde e 2 da área da psicologia do trabalho e das organizações, tendo estes uma idade compreendida entre os 29 e os 59 anos.

Tabela 2 - Distribuição dos supervisores por curso ou ramo de especialização

	Área de formação (Supervisores)	n (%)		Idade	
		Ensino	Psicologia	Média (dp)	Min.-Máx.
Ensino	Educação Física	2 (1.5%)	-	52.13 (7.15)	35-61
	Matemática	1 (0.8%)	-		
	Física e Química	2 (1.5%)	-		
	Artes Visuais	5 (3.8%)	-		
	Ed. Visual e Tecnológica	2 (1.5%)	-		
	Português-Espanhol	2 (1.5%)	-		
	Filosofia	1 (0.8%)	-		
Psicologia	Clínica/Saúde	-	10 (7.7%)	38.08 (9.92)	29-59
	Educação/Escolar	-	2 (1.5%)		
	Organizações/Trabalho	-	0		
	Total ensino	15 (11.5%)	-		
	Total Psicologia	-	12 (9.2%)		
	TOTAL	27 (20.7%)		45.89 (10.95)	29-61

Dos 15 supervisores de estágio de ensino 6 (40%) são do sexo feminino e 9 (60%) do sexo masculino. Destes participantes, todos já exercem a profissão docente há mais de 20 anos, sendo que a idade máxima é de 38 anos. A média de tempo em supervisão de estágios por parte dos professores é de 4 anos, sendo que existem docentes a prestar este serviço há 9 anos e outros que estão no seu primeiro ano de supervisão.

Entre os supervisores de estágio em psicologia 11 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Estes profissionais já são psicólogos em média há 8 anos, sendo a média de tempo em supervisão de estágios de 4 anos, variando os valores mínimos e máximo entre 1 e 10 anos.

5.3. Instrumento

Para a recolha de dados foram construídos dois tipos de questionários: um direcionado para a avaliação de competências por parte dos estudantes e outro destinado ao grupo de supervisores de estágio. Consoante a área do mestrado (Ensino ou Psicologia) foram também introduzidas duas versões distintas, especificando-se as competências técnicas previstas para cada área. Assim, no total foram utilizados quatro tipos de questionário (cf. Anexo 1):

1. Questionário sobre a Aquisição e o Desenvolvimento de Competências nos Cursos de Mestrado em Ensino - Perceções dos estudantes;
2. Questionário sobre a Aquisição e o Desenvolvimento de Competências no Mestrado em Psicologia - Perceções dos estudantes;
3. Questionário sobre a Aquisição e o Desenvolvimento de Competências nos Cursos de Mestrado em Ensino - Perceções dos professores cooperantes;
4. Questionário sobre a Aquisição e o Desenvolvimento de Competências nos Cursos de Mestrado em Ensino - Perceções dos supervisores de estágio.

Os questionários destinados aos estudantes contemplam uma primeira parte com dados sociodemográficos e académicos, incluindo variáveis tais como: idade, género, mestrado, média atual, formação anterior e respetiva instituição de ensino, tipologia pré ou pós-Bolonha, estatuto de trabalhador estudante e profissão.

A segunda parte dos questionários é constituída por um conjunto de itens, os quais correspondem a competências previstas na formação no Ensino Superior, sendo uma parte relativa às competências transversais (estes itens são semelhantes nos questionários para todos os cursos avaliados) e a competências técnicas, específicas para a formação em Ensino ou em Psicologia. A conceção destes instrumentos surgiu após um cuidado e exaustivo trabalho de pesquisa e tratamento bibliográfico realizada em fase anterior. Assim, para a constituição do conjunto de itens correspondentes às competências transversais, foi consultada bibliografia referente ao tema, nomeadamente: artigos científicos; decretos-lei relativos ao desenvolvimento/promoção destas competências no ensino (básico e superior); sites, artigos decretos-lei referentes ao processo Bolonha e ao projeto Tuning; programas dos cursos da UBI em estudo; entre outros.

Relativamente aos itens correspondentes às competências técnicas foram selecionados a partir de uma comparação entre as competências previstas no ensino superior no geral e no ensino destes dois cursos em particular na UBI.

Os questionários relativos aos cursos de Ensino contemplam um total de 28 itens e os de Psicologia 30. Para cada item solicita-se aos sujeitos que manifestem a sua opinião, numa escala de tipo *likert* com 4 opções de resposta (de 1=muito baixo a 4=muito alto), relativamente a três vertentes:

- “Importância”, ou seja, em que medida considera determinada competência relevante para o exercício da função, na especialidade de mestrado;
- “Domínio Pessoal”, ou seja, em que medida considera possuir essa competência, e;

- “Promoção no Mestrado”, ou seja, em que medida considera que o mestrado lhe proporcionou o desenvolvimento dessa competência.

Relativamente aos questionários destinados aos supervisores, também estes contemplam uma primeira parte com dados sociodemográficos, nomeadamente, nome, idade, género, área de especialização, tempo de serviço; número de estagiários a orientar e local onde decorre o estágio. A segunda parte dos questionários aos supervisores inclui os mesmos itens da versão para estudantes, no entanto apenas se solicita a opinião do supervisor acerca da importância de cada uma das competências para o exercício da prática profissional.

Por fim, foi ainda solicitado aos supervisores que avaliassem cada um dos seus estagiários, relativamente a cada uma das competências previstas no questionário, considerando obviamente a versão correspondente à área de formação (Ensino ou Psicologia), aqui foi adicionada mais uma opção de resposta (a de 0= sem oportunidade de verificação).

Os questionários foram sujeitos a um pré-teste, com o intuito de, por um lado, identificar dificuldades de compreensão dos itens e, por outro, recolher opiniões sobre itens a introduzir ou a retirar do questionário. Este pré-teste foi assim realizado junto de uma turma de alunos do 1º ano de mestrado em ensino e 5 estagiários de psicologia. Com base na opinião dos participantes deste pré-teste, alguns itens foram reformulados para uma melhor compreensão.

5.4. Procedimentos

Após se dar por encerrada a construção dos questionários procedeu-se à sua adaptação para que o envio, preenchimento e devolução pudesse ser realizado via internet, através do *software Google Drive*. Foram contactados os diretores dos vários cursos contemplados neste estudo, para lhes ser pedida a sua colaboração com o fornecimento dos contactos eletrónicos dos vários estagiários e supervisores de estágio. Neste contacto foi explicado o objetivo do estudo e pedido a colaboração destes para sensibilizar os estudantes e supervisores a responder ao questionário.

Foram então enviados os questionários via email, com o esclarecimento acerca dos objetivos do estudo, do carácter voluntário da participação dos sujeitos e da confidencialidade salvaguardada nos dados recolhidos.

Como não obtivemos muitas respostas no primeiro momento, surgiu a necessidade de se reenviar os questionários algumas vezes, de modo a tentar persuadir para a importância do seu preenchimento. A recolha de dados decorreu entre o dia 17 de Maio de 2013 e o dia 23 de julho de 2013.

Para o tratamento dos dados foi utilizado o SPSS (Statistical Package for Social Sciences. 21), uma ferramenta informática ajustada ao tratamento deste tipo de dados, onde se inclui a estatística descritiva (média, desvio padrão, mínimo e máximo), estatística inferencial (coeficiente de correlação de Spearman, teste U de Mann-Whitney)

Para se proceder à caracterização da amostra realizaram-se medidas de tendência central que possibilitaram a descrição dos dados e medidas de dispersão ou de variabilidade que tipificaram os resultados da amostra (desvio-padrão, máximo e mínimo) (Martins, 2011; Ribeiro, 1999). Estes indicadores foram utilizados para analisar quais as competências com maior e menor importância, domínio pessoal e promoção no mestrado.

Para testarmos a normalidade do instrumento recorreremos ao Teste Kolmogorov-Smirnov, onde concluímos que este não segue uma distribuição normal, em muitos parâmetros, uma vez que apresentam uma significância inferior a $p= 0.05$ (Laureano, 2011). Após estes resultados optamos por utilizar testes de hipótese não-paramétricos. Deste modo utilizamos o Teste de Coeficiente de Correlação de Spearman para verificar diferenças entre a auto e hetero avaliação do domínio de competências em estagiários, optamos por este teste porque o mesmo averigua se duas (ou mais) variáveis intervalares estão associadas (Laureano, 2011; Martins, 2011).

Usamos o Teste U de Mann-Whitney para analisar diferenças entre estagiários de ensino e psicologia, entre alunos pré e pós-Bolonha e entre género, optamos por este teste pois, permite comparar dois grupos com variância ordinal (Laureano, 2011; Martins, 2011).

Para estabelecer correlações entre o domínio pessoal das competências e a promoção das mesmas no mestrado e entre a auto e hetero avaliação das competências nos estagiários foi utilizado o Teste de Coeficiente de Correlação de Spearman, visto que é o mais indicado, entre a estatística não paramétrica, para averiguar se duas (ou mais) variáveis intervalares estão associadas (Laureano, 2011; Martins, 2011). Este mesmo teste também foi utilizado para verificar relações entre as competências e a idade e rendimento académico. Este teste permite-nos avaliar a direção (positiva ou negativa) e a intensidade (variando entre +1 e -1) dessa mesma associação. Nas correlações efetuadas por nós, com o objetivo de quantificar a intensidade e a direção da associação entre variáveis, considerou-se uma correlação positiva fraca valores entre 0 e 0.3, moderada de 0.3 a 0.7 e forte de 0.7 a 1. De igual forma considerou-se uma correlação negativa fraca a relativa a valores entre -0 e -0.3, moderada -0.3 e -0.7 e forte -0.7 e -1 (Maroco, 2003; Murteira, 1993).

Capítulo 6 - Resultados

Atendendo ao volume de informação recolhida e analisada neste estudo, e de forma a facilitar a leitura dos resultados obtidos, optamos por dividir a apresentação dos mesmos, começando pelos dados relativos aos cursos de Ensino, seguindo-se os de Psicologia. Em cada um dos casos os resultados foram subdivididos de acordo com o tipo de competências em análise (transversais e técnicas). Tomamos como ponto de partida a análise descritiva dos dados recolhidos nos questionários e procedemos em seguida à apresentação da estatística inferencial relativa à testagem das hipóteses formuladas.

Começando então com uma análise descritiva dos dados relativos aos cursos via Ensino, na tabela 3 apresentamos os resultados sobre o grau de importância atribuído às competências transversais pelos alunos do 1º ano de mestrado em ensino.

Tabela 3 - Importância das competências transversais (alunos de 1º ano de ensino)

Itens/Competências	M	DP	Min.-Máx.
It.1 Organização/Planeamento	3.73	.450	3-4
It.2 Autonomia	3.73	.450	3-4
It.3 Comunicação escrita em Português	3.83	.379	3-4
It.4 Comunicação oral em Português	3.80	.407	3-4
It.5 Comunicação numa 2ª língua	3.43	.858	1-4
It.6 Leitura numa 2ª língua	3.63	.615	2-4
It.7 Escrever textos técnicos	3.63	.556	2-4
It.8 Autocritica	3.70	.466	3-4
It.9 Liderança	3.53	.629	2-4
It.10 Trabalho em contextos internacionais	3.50	.630	2-4
It.11 Valorização multicultural	3.70	.535	2-4
It.12 Gestão de situações adversas	3.70	.535	2-4
It.13 Relacionamento interpessoal	3.87	.346	3-4
It.14 Empenho, persistência e curiosidade	3.83	.379	3-4
It.15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	3.37	.718	2-4
It.16 Adaptação à mudança	3.67	.479	3-4
It.17 Empreendedorismo e Iniciativa	3.83	.379	3-4
It.18 Responsabilidade	3.77	.430	3-4
It.19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	3.77	.430	3-4
It.20 Trabalho colaborativo	3.47	.571	2-4
TOTAL	73.50	5.734	56-80

Como podemos verificar na tabela 3 as competências transversais consideradas mais importantes para os alunos de 1º ano de ensino são: “demonstrar uma postura e

comportamentos adequados nos relacionamentos interpessoais (tais como empatia, assertividade, gestos, expressões,...)” (M=3.87; DP=0.35); “comunicar corretamente de forma escrita, em língua portuguesa” (M=3.85; DP=0.38); “manter o empenho, persistência, interesse e curiosidade na realização de tarefas ou trabalhos” (M=3.85; DP=0.38); “ser empreendedor e ter capacidade de iniciativa (gerar novas ideias ou soluções para os problemas, ser criativo)” (M=3.83; DP=0.38); e “comunicar oralmente em língua portuguesa, de forma adequada a diferentes interlocutores (especialistas e não especialistas)” (M=3.80; DP=0.41).

Por seu turno, as competências transversais percecionadas pelos alunos de 1º ano com menor importância são: “utilizar de forma avançada recursos técnicos, instrumentais e laboratoriais” (M=3.37; DP=0.72); “comunicar numa segunda língua” (M=3.43; DP= 0.86); e “perspetivar o trabalho colaborativo como fator de enriquecimento e de comunicação” (M=3.47; DP=0.57).

Na tabela 4 podemos ver os resultados do grau de importância atribuído às competências técnicas pelos alunos de 1º ano de mestrado em ensino.

Tabela 4 - Importância das competências técnicas (alunos de 1º ano de ensino)

Itens/Competências	M	DP	Min.-Máx.
It.21 Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem	3.80	.407	3-4
It.22 Desenvolver prática profissional	3.50	.630	2-4
It.23 Ensino crítico	3.57	.679	1-4
It.24 Aplicar conhecimentos de investigação	3.33	.758	2-4
It.25 Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	3.90	.305	3-4
It.26 Ética e deontologia	3.70	.651	1-4
It.27 TIC	3.53	.571	2-4
It.28 Profissionalidade reflexiva	3.40	.675	1-4
TOTAL	28.73	2.716	22-32

Observando a tabela anterior podemos verificar que as competências técnicas consideradas mais importantes para os alunos de 1º ano de mestrado em ensino são: “incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos e da área científica de especialidade numa prática profissional promotora de um ensino de qualidade, capaz de produzir aprendizagens significativas” (M=3.90; DP=0.31); “planear, implementar e avaliar prática de ensino-aprendizagem no campo didático da sua área de especialidade” (M=3.80; DP=0.41); e “respeitar as exigências éticas e deontológicas inerentes à docência” (M=3.70; DP=0.65). Já as competências técnicas consideradas menos importantes por estes alunos são: “aplicar conhecimentos de investigação educacional na otimização do processo de ensino-aprendizagem” (M=3.33; DP=0.76); e “desenvolver uma profissionalidade reflexiva, traduzida

na implementação de um projeto de formação em atualização permanente” (M=3.40; DP=0.68).

Com a observação da tabela 5 pode ser visto o grau de importância atribuído às competências transversais pelos estagiários e supervisores de ensino.

Tabela 5 - Importância das competências transversais (estagiários e supervisores de ensino)

Itens/Competências	Estagiários			Supervisores		
	M	DP	Min. Máx.	M	DP	Min. Máx.
It.1 Organização/Planeamento	3.68	.556	2-4	3.67	.488	3-4
It.2 Autonomia	3.70	.507	2-4	3.33	.617	2-4
It.3 Comunicação escrita em Português	3.70	.587	2-4	3.80	.414	3-4
It.4 Comunicação oral em Português	3.77	.520	2-4	3.80	.414	3-4
It.5 Comunicação numa 2ª língua	3.02	1.032	1-4	2.47	.834	1-4
It.6 Leitura numa 2ª língua	3.06	.919	1-4	2.73	.799	1-4
It.7 Escrever textos técnicos	3.28	.743	1-4	2.87	.640	2-4
It.8 Autocritica	3.70	.462	3-4	3.87	.352	3-4
It.9 Liderança	3.62	.534	2-4	3.20	.676	2-4
It.10 Trabalho em contextos internacionais	3.02	.897	1-4	2.87	.743	1-4
It.11 Valorização multicultural	3.49	.547	2-4	3.53	.640	2-4
It.12 Gestão de situações adversas	3.66	.600	2-4	3.67	.488	3-4
It.13 Relacionamento interpessoal	3.77	.476	2-4	3.73	.458	3-4
It.14 Empenho, persistência e curiosidade	3.74	.441	3-4	3.80	.414	3-4
It.15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	3.60	.614	2-4	3.00	.535	2-4
It.16 Adaptação à mudança	3.53	.546	2-4	3.40	.632	2-4
It.17 Empreendedorismo e Iniciativa	3.74	.488	2-4	3.67	.488	3-4
It.18 Responsabilidade	3.91	.282	3-4	3.87	.352	3-4
It.19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	3.79	.623	2-4	3.87	.352	3-4
It.20 Trabalho colaborativo	3.62	.534	2-4	3.27	.594	2-4
TOTAL	71.40	6.361	55-80	68.40	5.642	57-78

Podemos assim verificar que as competências transversais mais importantes para os estagiários de ensino são: “demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir obrigações, deveres e normas, desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)” (M=3.91; DP=0.28); “comunicar conhecimentos de forma rigorosa, recorrendo a uma adequada expressão oral e escrita da língua portuguesa” (M=3.79; DP=0.62); “comunicar oralmente em língua portuguesa, de forma adequada a diferentes interlocutores (especialistas e não especialistas)” (M=3.77; DP=0.52); “demonstrar uma postura e comportamentos adequados nos relacionamentos interpessoais (tais como empatia, assertividade, gestos, expressões,...)” (M=3.77; DP=0.48); e “manter o empenho, persistência, interesse e curiosidade na realização de tarefas ou trabalhos” (M=3.74; DP=0.44). Por sua vez as competências transversais menos

importantes para os estagiários de ensino são as seguintes: “comunicar numa segunda língua” (M=3.02; DP=1.03); “trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países” (M=3.02; DP=0.90); “dominar a leitura numa segunda língua” (M=3.06; DP=0.92); e “escrever textos técnicos ou científicos (artigos, relatórios, etc.)” (M=3.28; DP=0.74).

Ainda com base nos dados apresentados na tabela 5, observamos que as competências transversais mais importantes para os supervisores de estágio de ensino são: “demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir obrigações, deveres e normas; desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)” (M=3.87; DP=0.35); “comunicar conhecimentos de forma rigorosa, recorrendo a uma adequada expressão oral e escrita da língua portuguesa” (M=3.87; DP=0.35); “ser autocritico, avaliar de forma ajustada os próprios comportamentos, atitudes e desempenhos” (M=3.87; DP=0.35); “manter o empenho, persistência, interesse e curiosidade na realização de tarefas ou trabalhos” (M=3.80; DP=0.41); “comunicar oralmente em língua portuguesa, de forma adequada a diferentes interlocutores (especialistas e não especialistas)” (M=3.80; DP=0.41); e “comunicar corretamente de forma escrita, em língua portuguesa” (M=3.80; DP=0.41). As competências transversais sinalizadas com menor importância para os supervisores de ensino são iguais às dos estagiários: “comunicar numa segunda língua” (M=2.47; DP=0.83); “dominar a leitura numa segunda língua” (M=2.73; DP=0.80) “escrever textos técnicos ou científicos (artigos, relatórios, etc.)” (M=2.87; DP=0.64) e “trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países” (M=2.87; DP=0.74).

Na tabela 6 podemos verificar quais as competências técnicas consideradas mais e menos importantes para os estagiários e supervisores de ensino.

Tabela 6 - Importância das competências técnicas (estagiários e supervisores de ensino)

Itens/Competências	Estagiários			Supervisores		
	M	DP	Min. Máx.	M	DP	Min. Máx.
It.21 Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem	3.87	.337	3-4	3.67	.488	3-4
It.22 Desenvolver prática profissional	3.40	.577	2-4	2.87	.743	1-4
It.23 Ensino crítico	3.66	.522	2-4	3.33	.816	2-4
It.24 Aplicar conhecimentos de investigação	3.49	.585	2-4	3.33	.617	2-4
It.25 Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	3.83	.433	2-4	3.67	.488	3-4
It.26 Ética e deontologia	3.81	.398	3-4	3.67	.488	3-4
It.27 TIC	3.57	.542	2-4	3.27	.704	2-4
It.28 Profissionalidade reflexiva	3.72	.540	2-4	3.47	.516	3-4
TOTAL	29.36	2.409	24-32	27.27	3.105	21-32

As competências técnicas percecionadas com maior importância para os estagiários de ensino são: “planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem no campo didático da sua área de especialidade” (M=3.87; DP=0.337); “incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos e da área científica na especialidade numa prática profissional promotora de um ensino de qualidade, capaz de produzir aprendizagens significativas” (M=3.83; DP=0.43); “respeitar as exigências éticas e deontológicas inerentes à prática docente” (M=3.81; DP=0.40); e “desenvolver uma profissionalidade reflexiva, traduzida na implementação de um projeto de formação em atualização permanente”. Por sua vez, os estagiários de ensino consideram menos importantes as seguintes competências técnicas: “desenvolver uma prática profissional em consonância com as orientações da política educativa nacional” (M=3.49; DP= 0.58); e “utilizar de forma adequada as tecnologia da informação e comunicação no domínio da sua área curricular disciplinar” (M=3.57; DP=0.54).

As competências técnicas mais importantes para os supervisores de estágio de ensino são: “planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem no campo didático da sua área de especialidade” (M=3.67); “incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos e da área científica da especialidade numa prática profissional promotora de um ensino de qualidade, capaz de produzir aprendizagens significativas” (M=3.67; DP=0.49); “respeitar as exigências éticas e deontológicas inerentes à docência” (M=3.67; DP=0.49) e “desenvolver uma profissionalidade reflexiva, traduzida na implementação de um projeto de formação em atualização permanente” (M=3.47; DP=0.52). As competências técnicas percecionadas com menor importância para os supervisores de ensino são: “desenvolver uma prática profissional em consonância com as orientações da política educativa nacional” (M=2.87; DP=0.49); “conceber um ensino crítico adequado aos contextos locais, regionais e nacionais” (M=3.33; DP=0.82); e “aplicar conhecimentos de investigação educacional na otimização do processo de ensino-aprendizagem” (M=3.33; DP=0.62).

Na tabela 7 apresentam-se os resultados relativos à autoavaliação das competências transversais pelos alunos de 1º ano e estagiários de ensino. Como podemos verificar, as competências que os alunos de 1º ano consideram dominar melhor são: “demostrar uma postura e comportamentos adequados nos relacionamentos interpessoais (tais como empatia, assertividade, gestos, expressões,...)” (M=3.53; DP=0.51); “demostrar responsabilidade e compromisso (cumprir obrigações, deveres e normas, desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)” (M=3.47; DP=0.63); “aceitar e valorizar a diversidade multicultural” (M=3.37; DP=0.67); “ser autónomo na realização de tarefas, na resolução de problemas e tomada de decisões” (M=3.33; DP=0.61); “manter o empenho, persistência, interesse e curiosidade na realização de tarefas ou trabalhos” (M=3.33; DP=0.55); e “comunicar oralmente em língua portuguesa, de forma adequada a diferentes interlocutores (especialistas e não especialistas)” (M=3.23 DP=0.68).

Já as competências transversais percecionadas pelos alunos de 1º ano com menor domínio pessoal são: “comunicar numa segunda língua” (M=2.77; DP=0.97); “utilizar de forma avançada recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais” (M=2.83; DP=0.59); e “trabalhar

em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países” (M=2.83; DP=0.75).

Tabela 7 - Domínio pessoal das competências transversais, pelos estudantes em ensino

Itens/Competências	Estudantes 1º ano			Estagiários Ensino		
	M	DP	Min. Máx.	M	DP	Min. Máx.
It. 1 Organização/Planeamento	3.13	.629	2-4	3.36	.605	2-4
It. 2 Autonomia	3.33	.606	2-4	3.51	.547	2-4
It. 3 Comunicação escrita em Português	3.20	.610	2-4	3.38	.739	1-4
It. 4 Comunicação oral em Português	3.23	.679	2-4	3.34	.522	2-4
It. 5 Comunicação numa 2ª língua	2.77	.971	1-4	2.68	.887	1-4
It. 6 Leitura numa 2ª língua	3.03	.850	2-4	2.89	.667	2-4
It. 7 Escrever textos técnicos	2.83	.699	1-4	3.09	.686	1-4
It. 8 Autocritica	3.30	.651	2-4	3.51	.585	2-4
It. 9 Liderança	3.10	.607	2-4	3.36	.673	1-4
It. 10 Trabalho em contextos internacionais	2.83	.747	1-4	2.66	.962	1-4
It. 11 Valorização multicultural	3.37	.669	2-4	3.32	.663	2-4
It. 12 Gestão de situações adversas	2.97	.718	2-4	3.23	.729	2-4
It. 13 Relacionamento interpessoal	3.53	.507	3-4	3.49	.621	2-4
It. 14 Empenho, persistência e curiosidade	3.33	.547	2-4	3.49	.621	2-4
It. 15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	2.83	.592	1-4	3.36	.705	1-4
It. 16 Adaptação à mudança	3.03	.556	2-4	3.40	.577	2-4
It. 17 Empreendedorismo e Iniciativa	3.10	.548	2-4	3.26	.736	1-4
It. 18 Responsabilidade	3.47	.629	2-4	3.72	.452	3-4
It. 19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	3.13	.629	2-4	2.94	1.009	2-4
It. 20 Trabalho colaborativo	3.13	.571	2-4	3.45	.583	2-4
TOTAL	62.67	6.738	51-77	65.45	6.688	47-77

As competências transversais que os estagiários de ensino dizem dominar mais são: “demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir obrigações, deveres e normas, desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)” (M=3.72; DP=0.67); “ser autónomo na realização de tarefas, na resolução de problemas e tomada de decisões” (M=3.51; DP=0.55); “ser autocrítico, avaliar de forma ajustada os próprios compromissos, atitudes e desempenhos” (M=3.51; DP=0.59); “demonstrar uma postura e comportamentos adequados nos relacionamentos interpessoais (tais como empatia, assertividade, gestos, expressões,...)” (M=3.49; DP=0.62); e “manter o empenho, persistência, interesse e curiosidade na realização de tarefas ou trabalhos” (M=3.49; DP=0.62). Por sua vez, as

competências transversais que estes percecionam com menor domínio pessoal são: “trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países” (M=2.66; DP=0.96); “comunicar numa segunda língua” (M=2.68; DP=0.89); “dominar a leitura numa segunda língua” (M=2.89; DP=0.67); e “comunicar conhecimentos de forma rigorosa, recorrendo a uma adequada expressão oral e escrita da língua portuguesa” (M=2.94; DP=1).

Na tabela 8 podemos observar as competências técnicas com maior e menor domínio pessoal pelos alunos de 1º ano de ensino e estagiários de ensino.

Tabela 8 - Domínio pessoal das competências técnicas, pelos estudantes de ensino

Itens/Competências	Estudantes 1º ano			Estagiários Ensino		
	M	DP	Min. Máx.	M	DP	Min. Máx.
It.21 Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem	3.33	.479	3-4	3.70	.548	2-4
It.22 Desenvolver prática profissional	2.80	.551	2-4	3.23	.598	2-4
It.23 Ensino crítico	3.03	.809	1-4	3.36	.640	2-4
It.24 Aplicar conhecimentos de investigação	2.77	.728	1-4	3.13	.769	1-4
It.25 Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	3.07	.521	2-4	3.49	.585	2-4
It.26 Ética e deontologia	3.20	.664	1-4	3.66	.479	3-4
It.27 TIC	3.27	.583	2-4	3.62	.491	3-4
It.28 Profissionalidade reflexiva	2.83	.699	1-4	3.47	.747	1-4
TOTAL	24.30	2.984	18-30	27.66	3.024	20-32

Relativamente ao domínio pessoal das competências técnicas pelos alunos de 1º ano de mestrado em ensino, podemos constatar com base na tabela anterior que as competências com maior domínio pessoal são: “planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem no campo didático da sua área de especialidade” (M=3.33; DP=0.48); “utilizar de forma adequada as tecnologias da informação e comunicação no domínio da sua área curricular disciplinar” (M=3.27; DP=0.58); “respeitar as exigências éticas e deontológicas inerentes à docência” (M=3.20; DP=0.66); e “incorporar conhecimentos pedagógicos-didáticos e da área científica da especialidade numa prática profissional promotora de um ensino de qualidade, capaz de produzir aprendizagens significativas” (M=3.07; DP=0.52). As competências que estes consideram dominar menos são: “aplicar conhecimentos de investigação educacional na otimização do processo de ensino-aprendizagem” (M=2.77; DP=0.73); e “desenvolver uma prática profissional em consonância com as orientações da política educativa nacional” (M=2.80; DP=0.55).

Os estagiários de ensino consideram dominar mais as seguintes competências técnicas: “planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem no campo didático da sua área de especialidade” (M=3.70; DP=0.55); “respeitar as exigências éticas e

deontológicas inerentes à docência” (M=3.66; DP=0.48); “utilizar de forma adequada as tecnologias da informação e comunicação no domínio da sua área curricular disciplinar” (M=3.62; DP=0.50); e “incorporar conhecimentos pedagógicos-didáticos e da área científica da especialidade numa prática profissional promotora de um ensino de qualidade, capaz de produzir aprendizagens significativas” (M=3.49; DP=0.59). As competências técnicas que estes consideram possuir menor domínio, são iguais às dos alunos de 1º ano de mestrado em ensino.

Na tabela seguinte vão ser discriminadas as competências transversais percecionadas com maior e menos promoção no mestrado pelos alunos de mestrado em ensino.

Tabela 9 - Promoção de competências transversais no mestrado, de acordo com os estudantes de ensino

Itens/Competências	Alunos de 1º ano			Estagiários Ensino		
	M	DP	Min. Máx.	M	DP	Min. Máx.
It.1 Organização/Planeamento	2.53	.730	1-4	3.30	.720	2-4
It.2 Autonomia	2.73	.640	1-4	3.21	.720	1-4
It.3 Comunicação escrita em Português	3.07	.691	2-4	3.15	.807	1-4
It.4 Comunicação oral em Português	2.83	.747	2-4	3.28	.743	1-4
It.5 Comunicação numa 2ª língua	2.30	1.088	1-4	2.26	1.010	1-4
It.6 Leitura numa 2ª língua	2.60	1.003	1-4	2.43	.927	1-4
It.7 Escrever textos técnicos	3.20	.714	1-4	3.30	.749	1-4
It.8 Autocritica	2.77	.679	1-4	3.26	.765	1-4
It.9 Liderança	2.90	.759	1-4	3.30	.720	1-4
It.10 Trabalho internacional	2.13	.937	1-4	2.13	1.115	1-4
It.11 Valorização multicultural	2.73	.907	1-4	2.89	.914	1-4
It.12 Gestão de situações adversas	2.47	.900	1-4	2.72	.994	1-4
It.13 Relacionamento interpessoal	3.00	.525	2-4	2.96	1.021	1-4
It.14 Empenho, persistência e curiosidade	2.93	.691	1-4	3.09	.855	1-4
It.15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	2.50	.820	1-4	2.83	.963	1-4
It.16 Adaptação à mudança	2.27	.785	1-4	3.00	.885	1-4
It.17 Empreendedorismo e Iniciativa	2.57	.817	1-4	2.81	.970	1-4
It.18 Responsabilidade	3.13	.730	1-4	3.32	.755	2-4
It.19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	3.10	.759	1-4	2.77	.983	2-4
It.20 Trabalho colaborativo	2.90	.759	1-4	3.43	.617	2-4
TOTAL	54.67	8.592	34-74	59.40	11.29	37-78

Relativamente à promoção ou não das competências transversais no mestrado em ensino, podemos verificar na tabela 9 que os alunos de 1º ano de mestrado consideram que as competências mais promovidas são: “escrever textos técnicos ou científicos (artigos, relatórios, etc.)” (M=3.20; DP=0.71); “demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir obrigações, deveres e normas, desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)” (M=3.13; DP=0.73); “comunicar conhecimentos de forma rigorosa, recorrendo a uma adequada expressão oral e escrita da língua portuguesa” (M=3.10; DP=0.76); “comunicar corretamente de forma escrita, em língua portuguesa” (M=3.07; DP=0.69); e “demonstrar uma postura e comportamentos adequados nos relacionamentos interpessoais (tais como empatia, assertividade, gestos, expressões,...)” (M=3.00; DP=0.53). Por sua vez estes alunos dizem que as competências transversais menos promovidas no mestrado são: “trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países” (M=2.13; DP=0.94); “adaptar-se face à mudança ou a situações novas e pouco familiares” (M=2.27; DP=0.79); e “comunicar numa segunda língua” (M=2.30; DP=1.1).

No que concerne às respostas dadas pelos estagiários de ensino, podemos verificar que estes consideram as seguintes competências como as mais promovidas pelo mestrado: “perspetivar o trabalho colaborativo como fator enriquecedor e de comunicação” (M=3.43; DP=0.62); “demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir obrigações, deveres e normas, desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)” (M=3.32; DP=0.76); “organizar e planear tarefas ou trabalho de forma eficiente” (M=3.30; DP=0.72); “escrever textos técnicos ou científicos (artigos, relatórios, etc.)” (M=3.30; DP=0.75); e “liderar equipas de trabalho, incentivar a produção e o envolvimento de colegas de equipas” (M=3.30; DP=0.72). As competências transversais menos promovidas pelo mestrado segundo os estagiários de ensino são: “trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países” (M=2.13; DP=0.86); “comunicar numa segunda língua” (M=2.26; DP=1); e “dominar a leitura numa segunda língua” (M=2.43; DP=0.93).

Na tabela 10 podemos ver quais as competências técnicas mais e menos promovidas no mestrado em ensino. Assim para os alunos de 1º ano de mestrado em ensino as competências técnicas mais promovidas pelo mestrado são: “planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem no campo didático da sua área de especialidade” (M=3.07; DP=0.69); “incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos e da área científica da especialidade numa prática profissional promotora de um ensino de qualidade, capaz de produzir aprendizagens significativas” (M=3.03; DP=0.81); “desenvolver uma prática profissional em consonância com as orientações da política educativa nacional” (M=2.98; DP=0.72); e “aplicar conhecimentos de investigação educacional na otimização do processo de ensino-aprendizagem” (M=2.97; DP=0.67). As competências técnicas menos promovidas no ponto de vista destes alunos são: “conceber um ensino crítico adequado aos contextos locais, regionais e nacionais” (M=2.60; DP=0.81); e “utilizar de forma adequada as tecnologias da informação e comunicação no domínio da sua área curricular disciplinar” (M=2.73; DP=0.91).

Tabela 10 - Promoção de competências técnicas no mestrado, de acordo com estudantes de ensino

Itens/Competências	Alunos de 1º ano			Estagiários Ensino		
	M	DP	Min. Máx.	M	DP	Min. Máx.
It.21 Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem	3.07	.828	2-4	3.53	.804	1-4
It.22 Desenvolver prática profissional	2.97	.718	1-4	2.94	.895	1-4
It.23 Ensino crítico	2.60	.814	1-4	3.13	.875	1-4
It.24 Aplicar conhecimentos de investigação	2.97	.669	1-4	3.02	.944	1-4
It.25 Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	3.03	.809	1-4	3.47	.747	1-4
It.26 Ética e deontologia	2.93	.640	1-4	3.34	.731	1-4
It.27 TIC	2.73	.907	1-4	2.98	.967	1-4
It.28 Profissionalidade reflexiva	2.87	.937	1-4	3.26	.793	1-4
TOTAL	23.17	3.696	14-30	25.66	4.936	12-32

Para os estagiários de ensino, como podemos observar na tabela acima as competências técnicas percecionadas com maior promoção no mestrado são: “planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem no campo didático da sua área de especialidade” (M=3.53; DP=0.80); “incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos e da área científica da especialidade numa prática profissional promotora de um ensino de qualidade, capaz de produzir aprendizagens significativas” (M=3.47; DP=0.75); “respeitar as exigências éticas e deontológicas inerentes à docência” (M=3.34; DP=0.73); “desenvolver uma profissionalidade reflexiva, traduzida na implementação de um projeto de formação em atualização permanente” (M=3.26; DP=0.79). As competências técnicas menos promovidas no mestrado para os estagiários de ensino são: “desenvolver a prática profissional em consonância com as orientações da política educativa nacional” (M=2.94; DP=0.90); e “utilizar de forma adequada as tecnologias da informação e comunicação da sua área curricular disciplinar” (M=2.98; DP=0.97).

Na tabela 11 apresentamos as diferenças existentes entre estagiários e supervisores de ensino no que diz respeito ao grau de importância atribuído às competências transversais.

Como pode ser visto existem diferenças estatisticamente significativas entre estagiários e supervisores de ensino nas competências “ser autónomo na realização de tarefas, na resolução de problemas e tomada de decisões” ($U=236.50$; $p<.05$), “comunicar numa segunda língua” ($U=233,0$; $p<.05$), “escrever textos técnicos ou científicos (artigos, relatórios, etc,...)” ($U=236.50$; $p<.05$), “liderar equipas de trabalho, incentivar a produção e o desenvolvimento de colegas de equipa” ($U=233.0$; $p<.05$), “utilizar de forma avançada recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais” ($U=170.50$; $p<.001$) e “perspetivar o trabalho colaborativo como fator de enriquecimento e de comunicação” ($U=241.50$; $p<.05$).

Tabela 11 - Diferenças entre os estagiários e os supervisores de ensino quanto ao grau de importância das competências transversais

Itens/Competências	Grau de Importância	
	U	p
It. 1 Organização/Planeamento	337.5000	.755
It. 2 Autonomia	236.500	.022
It. 3 Comunicação escrita em Português	336.000	.710
It. 4 Comunicação oral em Português	352.500	1.000
It. 5 Comunicação numa 2ª língua	233.000	.040
It. 6 Leitura numa 2ª língua	276.000	.185
It. 7 Escrever textos técnicos	236.500	.037
It. 8 Autocritica	294.500	.208
It. 9 Liderança	233.000	.024
It. 10 Trabalho em contextos internacionais	309.500	.448
It. 11 Valorização multicultural	329.500	.666
It. 12 Gestão de situações adversas	340.000	.795
It. 13 Relacionamento interpessoal	335.500	.700
It. 14 Empenho, persistência e curiosidade	333.000	.666
It. 15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	170.500	.001
It. 16 Adaptação à mudança	315.500	.487
It. 17 Empreendedorismo e Iniciativa	320.000	.482
It. 18 Responsabilidade	335.500	.585
It. 19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	348.00	.893
It. 20 Trabalho colaborativo	241.500	.036

Na tabela 12 exibimos as diferenças existentes entre estagiários e supervisores de ensino no que diz respeito ao grau de importância atribuído às competências técnicas.

Tabela 12 - Diferenças entre os estagiários e os supervisores de ensino quanto ao grau de importância das competências técnicas

Itens/Competências	Grau de Importância	
	U	p
It. 21 Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem	280.000	.072
It. 22 Desenvolver prática profissional	215.000	.011
It. 23 Ensino crítico	281.5000	.165
It. 24 Aplicar conhecimentos de investigação	304.000	.368
It. 25 Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	290.000	.134
It. 26 Ética e deontologia	302.500	.256
It. 27 TIC	269.000	.118
It. 28 Profissionalidade reflexiva	255.000	.046

Assim, como podemos observar na tabela 12, existem diferenças estatisticamente significativas entre supervisores e estagiários de ensino no que diz respeito ao grau de

importância atribuído às seguintes competências técnicas: “desenvolver uma prática profissional em consonância com as orientações da política educativa nacional” ($U=215,0$; $p<.05$) e “desenvolver uma profissionalidade reflexiva, traduzida na implementação de um projeto de formação em atualização permanente” ($U=255,0$; $p<.05$).

A partir da análise das médias obtidas em cada grupo de participantes (estagiários e supervisores) nos dois tipos de competências (cf. tabelas 1 e 2 do anexo 2), podemos concluir que sempre que se verificam diferenças estatisticamente significativas na perceção sobre o grau de importância, é o grupo de estagiários que atribui maior relevância a cada uma das competências avaliadas.

Seguidamente, apresentamos (cf. tabela 13) as diferenças no grau de importância, domínio pessoal e promoção no mestrado das competências transversais, em função da formação académica anterior dos alunos de mestrado em ensino.

Tabela 13 - Diferenças no grau de importância, domínio pessoal e promoção no mestrado, das competências transversais em ensino, em função da formação anterior (pré ou pós-Bolonha)

Itens/Competências	Grau de Importância		Domínio Pessoal		Promoção no Mestrado	
	U	p	U	p	U	p
It.1 Organização/Planeamento	547.500	.761	545.500	.775	292,000	.000
It.2 Autonomia	555.000	.854	481.500	.253	309.000	.001
It.3 Comunicação escrita em Português	493.500	.212	550.000	.824	493.000	.341
It.4 Comunicação oral em Português	524.500	.459	531.000	.627	424.500	.070
It.5 Comunicação numa 2ª língua	515.500	.509	504.000	.435	494.500	.374
It.6 Leitura numa 2ª língua	564.000	.969	527.000	.612	459.500	.183
It.7 Escrever textos técnicos	555.500	.879	551.500	.835	488.000	.300
It.8 Autocrítica	561.000	.928	547.000	.791	459.000	.159
It.9 Liderança	501.000	.358	504.000	.408	495.500	.350
It.10 Trabalho em contextos internacionais	529.000	.628	502.000	.413	469.500	.229
It.11 Valorização multicultural	527.500	.588	463.500	.178	515.500	.508
It.12 Gestão de situações adversas	554.500	.846	539.000	.721	380.500	.021
It.13 Relacionamento interpessoal	512.000	.323	484.500	.264	455.500	.152
It.14 Empenho, persistência e curiosidade	501.000	.283	441.500	.095	382.000	.018
It.15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	533.000	.641	542.500	.745	370.500	.015
It.16 Adaptação à mudança	497.000	.332	466.500	.176	327.500	.003
It.17 Empreendedorismo e Iniciativa	550.000	.778	495.500	.345	353.500	.007
It.18 Responsabilidade	510.000	.232	536.000	.666	360.500	.008
It.19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	532.500	.508	494.500	.352	489.000	.321
It.20 Trabalho colaborativo	460.500	.144	44.500	.103	442.000	.101

Como podemos confirmar na tabela 13, não existem diferenças estatisticamente significativas entre a formação anterior e a grau de importância e domínio pessoal atribuído às competências transversais. Já relativamente à promoção das competências transversais no mestrado em ensino, podemos encontrar algumas diferenças estatisticamente significativas entre os alunos com formação pré ou pós-Bolonha, nomeadamente nas competências: “organizar e planear tarefas ou trabalhos de forma eficiente” ($U=292.0$; $p<.001$); “ser autónomo na realização de tarefas, na resolução de problemas e tomada de decisões” ($U=309.000$; $p<.001$); “gerir emocionalmente, e de forma eficiente, situações de adversidade, frustração, stress ou ansiedade” ($U=380.50$; $p<.05$); “manter o empenho, persistência, interesse e curiosidade na realização de tarefas ou trabalhos” ($U=382.0$; $p<.05$); “utilizar de forma avançada recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais” ($U=370.50$; $p<.05$); “adaptar-se face à mudança ou a situações novas e pouco familiares” ($U=327.50$; $p<.01$); “ser empreendedor e ter capacidade de iniciativa (gerar novas ideias ou soluções para os problemas, ser criativo)” ($U=353.50$; $p<.01$); e “demostrar responsabilidade e compromisso (cumprir obrigações, deveres e normas, desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)” ($U=360.50$; $p<.01$). Assim a partir da análise das médias obtidas em todas estas competências, estamos em ponto de concluir que sempre que se verificam diferenças estatisticamente significativas na perceção sobre a promoção no mestrado destas competências, são os estagiários com formação pós-Bolonha que as consideram com maior promoção (cf. Tabelas 5 do anexo 2).

Na tabela 14 encontram-se as diferenças no grau de importância, domínio pessoal e promoção no mestrado das competências técnicas dos alunos de ensino, em função da formação académica anterior.

Tabela 14 - Diferenças no grau de importância, domínio pessoal e promoção no mestrado, das competências técnicas em ensino, em função da formação anterior (pré ou pós-Bolonha)

Itens/Competências	Grau de Importância		Domínio Pessoal		Promoção no Mestrado	
	U	p	U	p	U	p
It.21 Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem	526.500	.435	434.500	.068	406.500	.034
It.22 Desenvolver prática profissional	558.500	.910	491.000	.392	397.500	.028
It.23 Ensino crítico	560.000	.920	532.500	.657	358.500	.009
It.24 Aplicar conhecimentos de investigação	510.000	.449	516.00	.505	426.500	.072
It.25 Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	550.500	.730	479.500	.244	378.500	.015
It.26 Ética e deontologia	539.500	.640	562.500	.952	472.00	.212
It.27 TIC	559.500	.918	547.000	.419	378.500	.019
It.28 Profissionalidade reflexiva	402.000	.019	466.500	.200	370.500	.013

Existem diferenças estatisticamente significativas entre a formação anterior (pré ou pós-Bolonha) e a promoção das competências técnicas no mestrado em ensino. Essas diferenças observam-se nas competências: “planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem no campo didático da sua área de especialidade” ($U=406.50$; $p<.05$); “desenvolver uma prática profissional em consonância com as orientações da política educativa nacional” ($U=397.50$; $p<.05$); “conceber um ensino crítico adequado aos contextos locais, regionais e nacionais” ($U=358.50$; $p<.01$); “incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos e da área de formação científica da especialidade numa prática profissional promotora de um ensino de qualidade, capaz de produzir aprendizagens significativas” ($U=378,50$; $p<.01$); “utilizar de forma adequada tecnologias da informação e da comunicação no domínio da sua área curricular disciplinar” ($U=378.50$; $p<.01$); e “desenvolver uma profissionalidade reflexiva, traduzida na implementação de um projeto de formação em atualização permanente” ($U= 370.50$; $p<.01$). A partir da análise das médias obtidas em cada grupo de participantes (pré e pós-Bolonha), podemos concluir que sempre que se verificam diferenças na perceção sobre a promoção no mestrado das competências técnicas, é o grupo de alunos pré-Bolonha que diz haver maior promoção (cf. Tabela 8 do anexo 2). No que compete ao domínio pessoal das competências técnicas, não existem diferenças entre a formação académica anterior e este domínio, mas relativamente ao grau de importância atribuído às competências técnicas, existem diferenças estatisticamente significativas na competência “desenvolver uma profissionalidade reflexiva, traduzida na implementação de um projeto de formação em atualização permanente” ($U=402.0$; $p<.05$). Aqui são os alunos pós-Bolonha que atribuem menor importância a esta competência (cf. Tabela 6 do anexo 2).

Na tabela 15 apresentamos as diferenças no grau de importância e domínio pessoal das competências técnicas, em função do sexo. Nessa mesma tabela, podemos verificar que não existem quaisquer diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 15 - Diferenças no grau de importância e domínio pessoal das competências técnicas em ensino, em função do sexo

Itens/Competências	Grau de Importância		Domínio Pessoal	
	U	p	U	p
It.21 Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem	637.000	.111	679.000	.506
It.22 Desenvolver prática profissional	692.500	.624	615.000	.154
It.23 Ensino crítico	730.000	.951	621.500	.204
It.24 Aplicar conhecimentos de investigação	625.000	.208	690.000	.613
It.25 Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	677.000	.309	718.500	.848
It.26 Ética e deontologia	711.000	.727	670.000	.447
It.27 TIC	679.000	.506	726.000	.921
It.28 Profissionalidade reflexiva	689.500	.577	705.500	.744

De seguida, serão apresentadas as diferenças no grau de importância e domínio pessoal das competências transversais, em função do sexo.

Tabela 16 - Diferenças no grau de importância e domínio pessoal das competências transversais em ensino, em função do sexo

Itens/Competências	Grau de Importância		Domínio Pessoal	
	U	p	U	p
It.1 Organização/Planeamento	594.000	.063	700.000	.687
It.2 Autonomia	682.000	.483	729.000	.945
It.3 Comunicação escrita em Português	629.000	.124	656.000	.372
It.4 Comunicação oral em Português	645.000	.181	727.000	.925
It.5 Comunicação numa 2ª língua	622.000	.210	707.500	.767
It.6 Leitura numa 2ª língua	546.500	.035	588.000	.106
It.7 Escrever textos técnicos	572.000	.062	590.500	.093
It.8 Autocritica	717.500	.821	685.000	.558
It.9 Liderança	700.500	.677	719.500	.858
It.10 Trabalho em contextos internacionais	543.500	.035	651.000	.358
It.11 Valorização multicultural	699.500	.672	703.000	.718
It.12 Gestão de situações adversas	680.000	.469	575.000	.077
It.13 Relacionamento interpessoal	669.000	.313	658.000	.368
It.14 Empenho, persistência e curiosidade	707.000	.690	721.500	.876
It.15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	706.000	.733	702.500	.709
It.16 Adaptação à mudança	572.500	.051	725.500	.911
It.17 Empreendedorismo e Iniciativa	691.000	.523	641.000	.279
It.18 Responsabilidade	735.000	1.000	580.500	.057
It.19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	711.000	.697	723.500	.900
It.20 Trabalho colaborativo	679.000	.506	623.00	.194

Como pode ser confirmado na tabela anterior não existem diferenças estatisticamente significativas entre ser do sexo feminino e masculino e o domínio pessoal das competências transversais. Podemos verificar somente uma diferença entre estes no grau de importância das competências “dominar a leitura numa segunda língua” ($U=546.50$; $p<.05$) e “trabalhar em contexto internacional, conhecer culturas e costumes de outros países” ($U=543.50$; $p<.05$), uma vez que são os alunos do sexo feminino a atribuir maior importância a estas duas competências (cf. tabela 9 do anexo 2). Por questão de espaço, as tabelas com a estatística descritiva nalgumas variáveis constam em anexo. O mesmo já aconteceu em resultados anteriores.

Na tabela 17 são apresentadas as relações entre a idade e o grau de importância atribuído às competências transversais, bem como a relação entre a idade e a perceção do

domínio pessoal dessas mesmas competências. Analisando essa tabela podemos concluir que existe uma correlação negativa significativa entre a idade dos alunos de ensino e a importância na competência “adaptar-se face à mudança ou a situações novas e pouco familiares” ($r=-0.0234$; $p<.05$). Este resultado é indicador de que, quando a idade aumenta a importância atribuída à competência transversal diminui. No que compete ao domínio pessoal verifica-se uma correlação positiva significativa na competência transversal “utilizar de forma avançada recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais” ($r=0.280$; $p<.05$). Isto é indicador de que, quando a idade aumenta o domínio pessoal dessa competência também aumenta. Nas restantes competências transversais não se verificam correlações entre a idade e o grau de importância ou de domínio pessoal avaliado das competências.

Tabela 17 - Relação entre o grau de importância e de domínio pessoal atribuído às competências transversais em ensino e a variável idade

Itens/Competências	Importância		Domínio Pessoal	
	r_s	p	r_s	p
It.1 Organização/Planeamento	-.076	.514	-.078	.502
It.2 Autonomia	.028	.808	.046	.688
It.3 Comunicação escrita em Português	-.124	.283	-.072	.533
It.4 Comunicação oral em Português	-.104	.370	-.017	.882
It.5 Comunicação numa 2ª língua	-.050	.663	.103	.373
It.6 Leitura numa 2ª língua	-.094	.414	.094	.418
It.7 Escrever textos técnicos	.001	.996	-.024	.836
It.8 Autocritica	.022	.847	.072	.536
It.9 Liderança	-.237	.038	.070	.543
It.10 Trabalho em contextos internacionais	-.047	.688	.083	.473
It.11 Valorização multicultural	-.116	.315	.048	.682
It.12 Gestão de situações adversas	-.079	.496	-.044	.704
It.13 Relacionamento interpessoal	-.201	.080	-.040	.727
It.14 Empenho, persistência e curiosidade	-.052	.656	.138	.231
It.15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	.184	.108	.280	.014
It.16 Adaptação à mudança	-.234	.040	.231	.043
It.17 Empreendedorismo e Iniciativa	-.083	.475	.008	.942
It.18 Responsabilidade	-.082	.478	-.009	.939
It.19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	.049	.669	-.126	.274
It.20 Trabalho colaborativo	-.036	.759	.189	.100

Na tabela 18 encontram-se as relações entre a idade no grau de importância e domínio pessoal das competências técnicas nos alunos de mestrado em ensino.

Assim, podemos verificar que não existe relações significativas entre a idade e o grau de importância das competências técnicas e a idade e o domínio pessoal das mesmas.

Tabela 18 - Relação entre o grau de importância e de domínio pessoal atribuído às competências técnicas em ensino e a variável idade

Itens/Competências	Importância		Domínio Pessoal	
	r_s	p	r_s	p
It.21 Planejar práticas de ensino-aprendizagem	-.013	.911	.166	.150
It.22 Desenvolver prática profissional	-.073	.529	.139	.228
It.23 Ensino crítico	.123	.288	.127	.271
It.24 Aplicar conhecimentos de investigação	.058	.614	.059	.613
It.25 Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	-.020	.862	.103	.373
It.26 Ética e deontologia	.067	.563	.070	.547
It.27 TIC	-.002	.987	-.063	.584
It.28 Profissionalidade reflexiva	.183	.111	.163	.156

Na tabela 19 apresentamos a relação entre o rendimento académico e o domínio pessoal das competências transversais.

Tabela 19 - Relação entre rendimento académico e o domínio pessoal nas competências transversais em estudantes de ensino

Itens/Competência	Rendimento Académico	
	r_s	p
It.1 Organização/Planeamento	.211	.066
It.2 Autonomia	.057	.621
It.3 Comunicação escrita em Português	.103	.371
It.4 Comunicação oral em Português	.187	.103
It.5 Comunicação numa 2ª língua	-.068	.559
It.6 Leitura numa 2ª língua	-.062	.590
It.7 Escrever textos técnicos	.221	.053
It.8 Autocritica	.084	.468
It.9 Liderança	-.095	.411
It.10 Trabalho em contextos internacionais	-.090	.436
It.11 Valorização multicultural	-.148	.200
It.12 Gestão de situações adversas	.231	.044
It.13 Relacionamento interpessoal	.152	.187
It.14 Empenho, persistência e curiosidade	.060	.605
It.15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	.051	.658
It.16 Adaptação à mudança	-.011	.924
It.17 Empreendedorismo e Iniciativa	.003	.978
It.18 Responsabilidade	.098	.396
It.19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	.089	.443
It.20 Trabalho colaborativo	.028	.809

Como podemos confirmar na tabela anterior existe uma relação positiva fraca entre o rendimento escolar e o domínio pessoal da competência transversal “gerir emocionalmente, e de forma eficaz, situações de adversidade, frustração, stress ou ansiedade” ($r_s=0.231$; $p<0.05$). Este resultado é indicador de que, quando o rendimento escolar aumenta o domínio pessoal da competência supramencionada também aumenta. Nas restantes competências transversais não se verificam relações.

Com a tabela 20 podemos verificar as relações entre o rendimento escolar e o domínio pessoal das competências técnicas.

Tabela 20 - Relação entre rendimento académico e o domínio pessoal nas competências técnicas em estudantes de ensino

Itens/Competência	Rendimento Académico	
	r_s	p
It.21 Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem	.082	.481
It.22 Desenvolver prática profissional	.096	.407
It.23 Ensino crítico	.033	.776
It.24 Aplicar conhecimentos de investigação	.156	.175
It.25 Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	.115	.319
It.26 Ética e deontologia	.081	.482
It.27 TIC	.204	.075
It.28 Profissionalidade reflexiva	.108	.348

Observando a tabela anterior, podemos concluir que não existem relações entre o rendimento académico e o domínio pessoal das competências técnicas. Este resultado é indicador que ter maior ou menor rendimento académico não altera o domínio pessoal das competências técnicas.

Na tabela 21 pode ser vista a relação entre a autoavaliação que os estagiários de ensino fazem do domínio pessoal das competências transversais e a hétero avaliação que os supervisores fazem dos estagiários nessas competências. Perante isto, podemos verificar que são poucas as competências que apresentam correlação significativa entre esta auto e hétero avaliação. Existe assim uma correlação positiva forte na competência “comunicar corretamente de forma escrita, em língua portuguesa” ($r_s=0.665$; $p<.05$); uma correlação negativa moderada na competência “comunicar numa segunda língua” ($r_s=-0.566$; $p<.05$); e uma correlação negativa moderada na competência “gerir emocionalmente, e de forma eficaz, situações de adversidade, frustração, stress ou ansiedade” ($r_s=-0.569$; $p<.05$).

Tabela 21 - Correlação entre a auto e hétero avaliação entre estagiários e supervisores de ensino
 (competências transversais)

Auto e Hétero Avaliação (Supervisores X Estagiários)	r_s	p
Organização/Planeamento	.550	.051
Autonomia	.185	.544
Comunicação escrita em Português	.665	.013
Comunicação oral em Português	.085	.783
Comunicação numa 2ª língua	-.392	.185
Leitura numa 2ª língua	-.566	.044
Escrever textos técnicos	.223	.464
Autocritica	.071	.817
Liderança	.117	.704
Trabalho em contextos internacionais	.011	.972
Valorização multicultural	.151	.623
Gestão de situações adversas	-.569	.042
Relacionamento interpessoal	-.071	.817
Empenho, persistência e curiosidade	-.130	.673
Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	.095	.758
Adaptação à mudança	-.238	.433
Empreendedorismo e Iniciativa	.194	.525
Responsabilidade	.329	.272
Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	.350	.241
Trabalho colaborativo	-.415	.159

Na tabela seguinte encontram-se as relações entre a auto e a hétero avaliação das competências técnicas nos estagiários de ensino.

Tabela 22 - Correlação entre auto e hétero avaliação entre estagiários e supervisores de ensino
 (competências técnicas)

Auto e Hétero Avaliação (Supervisores X Estagiários)	r_s	p
Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem	-.508	.077
Desenvolver prática profissional	.158	.606
Ensino crítico	-.297	.324
Aplicar conhecimentos de investigação	-.517	.070
Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	-.517	.070
Ética e deontologia	.158	.606
TIC	.386	.193
Profissionalidade reflexiva	-.117	.704

Assim, observando os resultados da tabela 22 podemos concluir que não existem correlações significativas entre a autoavaliação feita pelos estagiários de ensino e a hétero avaliação realizada pelos respetivos supervisores de estágio nas competências técnicas.

Na tabela 23 pode ser observada a relação entre o domínio pessoal das competências transversais e a promoção das mesmas pelo mestrado em ensino.

Tabela 23 - Correlação entre o domínio pessoal das competências transversais e a sua promoção no mestrado em ensino

Domínio Pessoal X Promoção no Mestrado	r_s	p
Organização/Planeamento	.312	.006
Autonomia	.179	.120
Comunicação escrita em Português	.420	.000
Comunicação oral em Português	.350	.002
Comunicação numa 2ª língua	.395	.000
Leitura numa 2ª língua	.390	.000
Escrever textos técnicos	.361	.001
Autocrítica	.410	.000
Liderança	.586	.000
Trabalho em contextos internacionais	.628	.000
Valorização multicultural	.470	.000
Gestão de situações adversas	.350	.002
Relacionamento interpessoal	.497	.000
Empenho, persistência e curiosidade	.397	.000
Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	.485	.000
Adaptação à mudança	.544	.000
Empreendedorismo e Iniciativa	.614	.000
Responsabilidade	.328	.004
Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	.230	.044
Trabalho colaborativo	.672	.000

Como podemos confirmar na tabelas 23, as correlações realizadas entre o domínio pessoal das competências transversais em alunos de ensino e a promoção das mesmas no mestrado, apresentam na sua maioria uma significância de $p < .001$, no entanto as correlações oscilam entre o positivo fraco e o positivo moderado. A única competência que não apresenta relação é a “comunicar de forma escrita, em língua portuguesa” ($r_s = 0.179$; $p > .05$), o que nos indica que não existe uma associação entre o domínio desta competência e a promoção da mesma no mestrado. A competência transversal com maior correlação sendo a mesma positiva moderada é a competência “perspetivar o trabalho colaborativo como fator enriquecedor e de comunicação” ($r_s = 0.672$; $p < .001$), seguido das correlações positivas moderadas: “trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países” ($r_s = 0.628$; $p < .001$); “escrever textos técnicos ou científicos (artigos, relatórios, etc.)” ($r = 0.586$; $p < .001$); “liderar equipas de trabalho, incentivar a produção e o envolvimento de colegas de equipa” ($r_s = 0.586$; $p < .001$); “ser empreendedor e ter capacidade de iniciativa (gerar novas ideias ou soluções para os problemas, ser criativo)” ($r_s = 0.614$; $p < .001$); e “adaptar-se face à mudança ou a situações novas e pouco familiares” ($r_s = 0.544$; $p < .001$).

Na tabela 24 apresentamos as relações entre o domínio pessoal das competências técnicas e a promoção das mesmas no mestrado em ensino.

Tabela 24 - Correlação entre o domínio pessoal das competências técnicas e a sua promoção no mestrado em ensino

Domínio Pessoal X Promoção no Mestrado	r_s	p
Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem	.489	.000
Desenvolver prática profissional	.529	.000
Ensino crítico	.342	.002
Aplicar conhecimentos de investigação	.538	.000
Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	.413	.000
Ética e deontologia	.401	.000
TIC	.391	.000
Profissionalidade reflexiva	.579	.000

Com os resultados da tabela anterior, podemos verificar que todas as competências técnicas apresentam uma relação entre o domínio pessoal das competências e a promoção das mesmas no mestrado. Assim sendo, podemos concluir que com o aumento da promoção das competências técnicas no mestrado em ensino também se verifica o aumento do domínio pessoal das mesmas.

Até agora estivemos a descrever os resultados dos participantes de ensino, posteriormente serão exibidos os resultados dos participantes de psicologia.

Seguidamente, apresentamos uma tabela com as competências com maior e menor importância para os estagiários e supervisores de psicologia. Assim, como conseguimos observar na tabela 26 as competências transversais percecionadas com maior importância para os estagiários de psicologia são: “trabalhar em equipa de forma construtiva e colaborativa” (M=3.85; DP=0.37); “comunicar oralmente em língua portuguesa, de forma correta e adequada a diferentes interlocutores (especialistas e não especialistas)” (M=3.77; DP=0.51); “ser autocrítico, avaliar de forma ajustada os próprios comportamentos, atitudes e desempenhos” (M=3.77; DP=0.51); “demonstrar uma postura e comportamentos adequados nos relacionamentos interpessoais (tais como empatia, assertividade, gestos, expressões,...)” (M=3.77; DP=0.43); e “demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir com obrigações, deveres e normas; desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)” (M=3.77; DP=0.43). As competências transversais menos importantes para o domínio da profissão para os estagiários de psicologia são: “trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países” (M=3.15; DP=0.78); “aceitar e valorizar a diversidade multicultural” (M=3.50; DP=0.76); e “liderar equipas de trabalho, incentivar a produção e o envolvimento de colegas de equipa” (M=3.50; DP=0.58).

Tabela 25 - Importância das competências transversais (estagiários e supervisores de psicologia)

Itens/Competências	Estagiários			Supervisores		
	M	DP	Min. Max.	M	DP	Min. Máx.
It.1 Análise crítica de informação científica	3.65	.562	2-4	3.67	.492	3-4
It.2 Consolidar aprendizagem auto-orientada	3.50	.583	2-4	3.50	.522	3-4
It.3 Organização/Planeamento	3.65	.689	1-4	3.75	.452	3-4
It.4 Autonomia	3.73	.452	3-4	3.83	.389	3-4
It.5 Comunicação rigorosa	3.73	.452	3-4	3.67	.492	3-4
It.6 Comunicação oral na língua Portuguesa	3.77	.514	2-4	3.58	.515	3-4
It.7 Comunicar uma 2ª língua	3.50	.762	1-4	2.75	.452	2-3
It.8 Leitura numa 2ª língua	3.58	.758	1-4	3.17	.577	2-4
It.9 Autocrítica	3.77	.514	2-4	3.92	.289	3-4
It.10 Trabalho em equipa	3.85	.368	3-4	3.67	.492	3-4
It.11 Liderança	3.50	.583	2-4	3.17	.718	2-4
It.12 Trabalhar em contextos internacionais	3.15	.784	1-4	2.75	.452	2-3
It.13 Valorização multicultural	3.50	.762	1-4	3.33	.492	3-4
It.14 Gestão de situações adversas	3.73	.667	1-4	3.67	.492	3-4
It.15 Relacionamento interpessoal	3.77	.430	3-4	3.67	.492	3-4
It.16 Empenho, persistência, interesse e curiosidade	3.65	.562	2-4	3.75	.452	3-4
It.17 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	3.54	.647	2-4	3.42	.515	3-4
It.18 Adaptação à mudança	3.62	.496	3-4	3.50	.522	3-4
It.19 Empreendedor e Iniciativa	3.73	.452	3-4	3.67	.492	3-4
It.20 Responsabilidade	3.77	.430	3-4	3.92	.289	3-4
It.21 TIC	3.62	.571	2-4	3.33	.492	3-4
TOTAL	76.31	8.876	43-84	73.667	5.263	63-81

Para os supervisores de estágio de psicologia as competências transversais mais importantes para o desempenho da função são: “ser autocrítico, avaliar de forma ajustada os próprios comportamentos, atitudes e desempenhos” (M=3.92; DP=0.29); “demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir com obrigações, deveres e normas; desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)” (M=3.92; DP=0.29); “ser autónomo e reflexivo na realização de tarefas, na resolução de problemas e tomada de decisões” (M=3.83; DP=0.39); “organizar e planear tarefas ou trabalhos, com uma eficiente gestão do tempo” (M=3.75; DP=0.45); e “manter o empenho, persistência, interesse e curiosidade na realização de tarefas ou trabalhos” (M=3.75; DP=0.45). As competências transversais que estes consideram menos importantes são: “comunicar numa segunda língua” (M=2.75; DP=0.45); “trabalhar em contexto internacional, conhecer culturas e costumes de outros países” (M=2.75; DP=0.45); e “liderar equipas de trabalho, incentivar a produção e o envolvimento de colegas de equipa” (M=3.17; DP=0.72).

Na tabela 26 podemos observar as competências técnicas com maior e menor importância para estagiários e supervisores de psicologia.

Tabela 26 - Importância das competências técnicas (estagiários e supervisores de psicologia)

Itens/Competências	Estagiários			Supervisores		
	M	DP	Min. Max.	M	DP	Min. Max.
It.22 Intervenção em situações complexas e não familiares	3.65	.485	3-4	3.33	.492	3-4
It.23 Avaliação psicológica	3.88	.326	3-4	3.83	.389	3-4
It.24 Intervenção psicológica	3.85	.464	2-4	3.83	.389	3-4
It.25 Investigação em psicologia	3.65	.562	2-4	3.33	.651	2-4
It.26 Aprofundar modelos teóricos	3.73	.452	3-4	3.33	.651	2-4
It.27 Ética e deontologia	3.88	.326	3-4	3.83	.389	3-4
It.28 Interpretação e comunicação científica	3.58	.643	2-4	3.42	.515	3-4
It.29 Interpretação crítica da produção científica	3.54	.706	2-4	3.25	.622	2-4
It.30 Interpretação e comunicação de avaliação e/ou intervenção	3.81	.491	2-4	3.58	.515	3-4
TOTAL	33.58	3.523	24-36	31.750	3.251	27-36

Como se vê na tabela 26 as competências técnicas que os estagiários de psicologia consideram ser mais importantes para a sua prática profissional são: “aplicar adequadamente métodos, técnicas e instrumentos de avaliação psicológica” (M=3.88; DP=0.33); “comprometer-se e cumprir com as obrigações deontológicas e éticas à prática psicológica” (M=3.88; DP=0.33); “aplicar adequadamente métodos, técnicas e estratégias de intervenção psicológica” (M=3.85; DP=0.46); “interpretar e comunicar os resultados de avaliação e/ou intervenção psicológica” (M=3.81; DP=0.49). Por sua vez as competências técnicas com menor importância para os estagiários de psicologia são: “interpretar e comunicar os resultados de investigação científica” (M=3.54; DP=0.71); e “interpretar criticamente a produção científica” (M=3.58; DP=0.64).

No que diz respeito aos supervisores de estágio, podemos observar na tabela anterior que as competências técnicas com maior importância pra estes são: “aplicar adequadamente métodos, técnicas e instrumentos de avaliação psicológica” (M=3.83; DP=0.39); “aplicar adequadamente métodos, técnicas e instrumentos de intervenção psicológica” (M=3.83; DP=0.39); “comprometer-se e cumprir com as obrigações éticas e deontológicas inerentes à prática psicológica” (M=3.83; DP=0.39); e “interpretar e comunicar os resultados de avaliação e/ou intervenção psicológica” (M=3.58; DP=0.52). As competências com menor importância são: “interpretar criticamente a produção científica” (M=3.25; DP=0.52); e “intervir, na área de especialidade, em situações complexas e não familiares” (M=3.33; DP=0.49).

Com a tabela 27 podemos verificar quais as competências transversais em que os estagiários de psicologia possuem maior e menor domínio pessoal.

Tabela 27 - Domínio pessoal das competências transversais, pelos estagiários de psicologia

Itens/Competências	M	DP	Min.-Máx.
It.1 Análise crítica de informação científica	3.04	.445	2-4
It.2 Consolidar aprendizagem auto-orientada	3.27	.533	2-4
It.3 Organização/Planeamento	3.15	.784	1-4
It.4 Autonomia	3.38	.637	2-4
It.5 Comunicação rigorosa	3.00	.632	2-4
It.6 Comunicação oral na língua Portuguesa	3.27	.533	2-4
It.7 Comunicar uma 2ª língua	2.50	.990	1-4
It.8 Leitura numa 2ª língua	2.81	.981	1-4
It.9 Autocrítica	3.46	.647	2-4
It.10 Trabalho em equipa	3.58	.643	2-4
It.11 Liderança	3.12	.516	2-4
It.12 Trabalhar em contextos internacionais	2.31	.884	1-4
It.13 Valorização multicultural	3.35	.797	1-4
It.14 Gestão de situações adversas	3.00	.632	1-4
It.15 Relacionamento interpessoal	3.46	.582	2-4
It.16 Empenho, persistência, interesse e curiosidade	3.35	.689	2-4
It.17 Utilização de recursos, instrumentais ou laboratoriais	2.88	.653	2-4
It.18 Adaptação à mudança	3.12	.711	2-4
It.19 Empreendedor e Iniciativa	3.15	.613	2-4
It.20 Responsabilidade	3.58	.578	2-4
It.21 TIC	3.27	.604	2-4
TOTAL	66.04	7.592	43-80

Como podemos confirmar na tabela 27 os estagiários de psicologia dizem possuir maior domínio pessoal nas seguintes competências: “demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir com obrigações, deveres e normas; desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)” (M=3.58; DP=0.58); “trabalhar em equipa de forma construtiva e colaborativa” (M=3.58; DP=0.64); “demonstrar uma postura e comportamentos adequados nos relacionamentos interpessoais (tais como empatia, assertividade, gestos, expressões,...)” (M=3.46; DP=0.58); “ser autocrítico, avaliar de forma ajustada os próprios comportamentos, atitudes e desempenhos” (M=3.46; DP=0.65); e “ser autónomo e reflexivo na realização de tarefas, na resolução de problemas e tomada de decisões ” (M=3.38; DP=0.64). Já as competências em que estes alunos referem ter menor domínio pessoal são: “trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países (M=2.31; DP=0.88); “comunicar uma segunda língua” (M=2.50; DP=0.99); e “dominar a leitura numa segunda língua (M=2.81; DP=0.98).

Na tabela 28 podemos verificar quais as competências técnicas com maior e menos domínio pessoal para os estagiários de psicologia.

Tabela 28 - Domínio pessoal das competências técnicas, pelos estagiários de psicologia

Itens/Competências	M	DP	Min.-Máx.
It.22 Intervenção em situações complexas e não familiares	3.08	.560	2-4
It.23 Avaliação psicológica	3.08	.560	2-4
It.24 Intervenção psicológica	3.00	.632	2-4
It.25 Investigação em psicologia	2.88	.588	2-4
It.26 Aprofundar modelos teóricos	3.12	.326	3-4
It.27 Ética e deontologia	3.69	.471	3-4
It.28 Interpretação e comunicação científica	2.92	.484	2-4
It.29 Interpretação crítica da produção científica	2.96	.662	2-4
It.30 Interpretação e comunicação de avaliação e/ou intervenção	3.08	.560	2-4
TOTAL	27.81	3.060	22-34

As competências técnicas que os estagiários de psicologia dizem dominar mais são: “comprometer-se e cumprir com as obrigações deontológicas e éticas inerentes à prática profissional” (M=3.69; DP=0.47); “aprofundar modelos teóricos, constructos e processos psicológicos” (M=3.12; DP=0.33); “intervir, na área de especialidade, em situações complexas e não familiares” (M=3.08; DP=0.56); “aplicar adequadamente métodos, técnicas e instrumentos de avaliação psicológica” (M=3.08; DP=0.56); e “interpretar e comunicar os resultados e/ou intervenção psicológica” (M=3.08; DP=0.56). As competências técnicas que estes consideram ter menor domínio pessoal são: “conhecer e aplicar adequadamente metodologias quantitativas e/ou qualitativas de investigação científica em psicologia” (M=2.88; DP=0.59); e “interpretar criticamente a produção científica” (M=2.92; DP=0.48).

Na tabela 29 apresentamos as competências transversais com maior e menor promoção no mestrado em psicologia, para os estagiários. Assim como podemos observar nessa tabela, para os estagiários de psicologia as competências transversais mais promovidas pelo mestrado são: “trabalhar em equipa de forma construtiva e colaborativa” (M=3.62; DP=0.57); “demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir com obrigações, deveres e normas; desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo) (M=3.54; DP=0.58); “demonstrar uma postura e comportamentos adequados nos relacionamentos interpessoais (tais como empatia, assertividade, gestos, expressões,...) (M=3.31; DP=0.63); “utilizar de forma avançada recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais” (M=3.38; DP=0.75); e “manter o empenho, persistência, interesse e curiosidade na realização de tarefas ou trabalhos” (M=3.27; DP=0.60). Por seu turno, as competências transversais que os estagiários de psicologia consideram ser menos promovidas no mestrado são: “trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países” (M=1.92; DP=0.89); “comunicar numa segunda língua” (M=2.08; DP=0.98); e “dominar a leitura numa segunda língua” (M= 2.65; DP= 0.94).

Tabela 29 - Promoção de competências transversais no mestrado, de acordo com os estagiários de psicologia

Itens/Competências	M	DP	Min.-Máx.
It.1 Análise crítica de informação científica	3.04	.599	2-4
It.2 Consolidar aprendizagem auto-orientada	3.19	.491	2-4
It.3 Organização/Planeamento	3.12	.653	1-4
It.4 Autonomia	3.27	.604	2-4
It.5 Comunicação rigorosa	3.23	.652	2-4
It.6 Comunicação oral na língua Portuguesa	3.15	.675	2-4
It.7 Comunicar uma 2ª língua	2.08	.977	1-4
It.8 Leitura numa 2ª língua	2.65	.936	1-4
It.9 Autocrítica	3.27	.724	2-4
It.10 Trabalho em equipa	3.62	.571	2-4
It.11 Liderança	3.08	.628	2-4
It.12 Trabalhar em contextos internacionais	1.92	.891	1-4
It.13 Valorização multicultural	2.88	.993	1-4
It.14 Gestão de situações adversas	2.88	.952	1-4
It.15 Relacionamento interpessoal	3.31	.618	2-4
It.16 Empenho, persistência, interesse e curiosidade	3.27	.604	2-4
It.17 Utilização de recursos instrumentais ou laboratoriais	2.38	.752	1-4
It.18 Adaptação à mudança	2.77	.908	1-4
It.19 Empreendedor e Iniciativa	2.88	.909	1-4
It.20 Responsabilidade	3.54	.582	2-4
It.21 TIC	3.15	.675	2-4
TOTAL	62.69	8.380	43-76

Com a observação da tabela 30 podemos verificar quais as competências técnicas com maior e menor promoção no mestrado em psicologia no ponto de vista dos estagiários.

Tabela 30 - Promoção de competências técnicas no mestrado, de acordo com os estagiários de psicologia

Itens/Competências	M	DP	Min.-Máx.
It.22 Intervenção em situações complexas e não familiares	2.77	.863	1-4
It.23 Avaliação psicológica	3.04	.774	1-4
It.24 Intervenção psicológica	3.12	.909	1-4
It.25 Investigação em psicologia	3.19	.694	2-4
It.26 Aprofundar modelos teóricos	3.38	.571	2-4
It.27 Ética e deontologia	3.54	.582	2-4
It.28 Interpretação e comunicação científica	3.00	.632	2-4
It.29 Interpretação crítica da produção científica	3.08	.744	2-4
It.30 Interpretação e comunicação de avaliação e/ou intervenção	3.19	.801	1-4
TOTAL	28.31	4.602	19-36

Para os estagiários de psicologia as competências técnicas com maior promoção do mestrado são: “comprometer-se e cumprir com as obrigações deontológicas e éticas inerentes à prática psicológica” (M=3.54; DP=0.58); “aprofundar modelos teóricos, constructos e processos psicológicos” (M=3.38; DP=0.57); “conhecer e aplicar adequadamente metodologias quantitativas e/ou qualitativas de investigação em psicológica” (M=3.19; DP=0.69); e “interpretar e comunicar os resultados de avaliação e/ou intervenção psicológica” (M=3.19; DP=0.80). As menos promovidas pelo mestrado no ponto de vista destes estagiários são: “intervir, na área de especialidade, em situações complexas e não familiares” (M=2.77; DP=0.86); e “aplicar adequadamente métodos e instrumentos de avaliação psicológica” (M=3.19; DP=0.69).

Na tabela 31 vão ser apresentadas as diferenças entre os estagiários e supervisores de psicologia no grau de importância atribuído às competências transversais. Algumas tabelas vão ser remetidas para anexo por questões de espaço.

Tabela 31 - Diferenças entre estagiários e supervisores de psicologia no grau de importância das competências transversais

Itens/Competências	Grau de Importância	
	U	p
It.1 Análise crítica de informação científica	154.000	.938
It.2 Consolidar aprendizagem auto-orientada	153.000	.914
It.3 Organização/Planeamento	151.500	.854
It.4 Autonomia	140.000	.495
It.5 Comunicação rigorosa	146.000	.689
It.6 Comunicação oral na língua Portuguesa	123.500	.183
It.7 Comunicar uma 2ª língua	58.500	.001
It.8 Leitura numa 2ª língua	92.500	.024
It.9 Autocrítica	138.500	.385
It.10 Trabalho em equipa	128.000	.213
It.11 Liderança	116.000	.161
It.12 Trabalhar em contextos internacionais	102.000	.056
It.13 Valorização multicultural	120.000	.201
It.14 Gestão de situações adversas	136.000	.396
It.15 Relacionamento interpessoal	140.000	.510
It.16 Empenho, persistência, interesse e curiosidade	145.500	.676
It.17 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	132.000	.390
It.18 Adaptação à mudança	138.000	.509
It.19 Empreendedor e Iniciativa	146.000	.689
It.20 Responsabilidade	133.000	.282
It.21 TIC	110.000	.097

Verifica-se na tabela 31 que existem diferenças estatisticamente significativas entre estagiários de psicologia e supervisores, no que concerne ao grau de importância atribuído às competências transversais. Assim verificamos diferenças na competência “comunicar numa segunda língua” ($U=58.50$; $p<.001$) e “dominar a leitura numa segunda língua” ($U=92.50$; $p<.05$). São os estagiários de psicologia que lhes atribuem maior importância, podemos verificar este resultado com a análise das médias descritivas da tabela 15 do anexo 2.

Com a observação da tabela 32 podemos verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre estagiários e supervisores de psicologia no que diz respeito ao grau de importância atribuído às competências técnicas.

Tabela 32 - Diferenças entre Estagiários e Supervisores de Psicologia Grau de Importância das Competências Técnicas

Itens/Competências	Grau de Importância	
	U	p
It.22 Intervenção em situações complexas e não familiares	106.000	.068
It.23 Avaliação psicológica	148.000	.668
It.24 Intervenção psicológica	149.000	.708
It.25 Investigação em psicologia	112.500	.112
It.26 Aprofundar modelos teóricos	103.500	.050
It.27 Ética e deontologia	148.000	.668
It.28 Interpretação e comunicação científica	126.000	.279
It.29 Interpretação crítica da produção científica	113.500	.133
It.30 Interpretação e comunicação de avaliação e/ou intervenção	117.500	.102

No seguimento da apresentação dos resultados de ensino, deveríamos contemplar de seguida as variáveis formação anterior (pré e pós-Bolonha) e o sexo, no entanto devido ao número muito reduzido de participantes para se obter um resultado conclusivo, estas análises não foram realizadas para os estudantes de psicologia.

Na tabela 33 podemos verificar as relações entre a idade dos alunos de psicologia e o grau de importância atribuído às competências transversais, bem como as relações entre a idade e o domínio pessoal das competências transversais. Assim, como podemos confirmar na tabela seguinte não existem relações entre a idade dos estagiários de psicologia, em função da importância atribuída às competências transversais. No que respeita ao domínio pessoal das competências transversais em função da idade, podemos verificar que existe uma relação negativa moderada na competência “consolidar a capacidade de aprendizagem auto-orientada” ($r_s=-0.561$; $p<.01$); uma relação negativa moderada na competência “comunicar oralmente em língua portuguesa, de forma correta e adequada a diferentes interlocutores (especialistas e não especialistas)” ($r_s=-0.561$; $p<.01$); uma correlação negativa fraca na competência “liderar equipas de trabalho, incentivar a promoção e o envolvimento de colegas de equipa” ($r_s=-0.393$; $p<.05$); e uma correlação negativa moderada na competência “manter empenho, persistência, interesse e curiosidade na realização de tarefas ou trabalhos” ($r_s=-$

0.493; $p < .05$). Estas relações são indicadoras de que, quando a idade aumenta o domínio pessoal destas competências transversais diminui.

Tabela 33 - Relação entre o grau de importância e de domínio pessoal atribuído às competências transversais em psicologia e a variável idade

Itens/Competências	Importância		Domínio Pessoal	
	r_s	p	r_s	p
It.1 Análise crítica de informação científica	0.011	.956	-.174	.396
It.2 Consolidar aprendizagem auto-orientada	-.297	.140	-.561	.003
It.3 Organização/Planeamento	-.272	.179	-.148	.441
It.4 Autonomia	-.198	.332	-.372	.061
It.5 Comunicação rigorosa	-.136	.507	-.075	.715
It.6 Comunicação oral na língua Portuguesa	-.200	.327	-.561	.003
It.7 Comunicar uma 2ª língua	.069	.739	-.62	.765
It.8 Leitura numa 2ª língua	.011	.956	-.184	.368
It.9 Autocrítica	-.200	.327	-.292	.148
It.10 Trabalho em equipa	-.228	.262	-.153	.454
It.11 Liderança	-.318	.113	-.393	.047
It.12 Trabalhar em contextos internacionais	-.116	.573	.036	.862
It.13 Valorização multicultural	-.016	.937	-.061	.768
It.14 Gestão de situações adversas	-.180	.378	-.271	.181
It.15 Relacionamento interpessoal	-.130	.526	-.142	.488
It.16 Empenho, persistência, interesse e curiosidade	-.199	.330	-.493	.010
It.17 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	.233	.251	-.205	.314
It.18 Adaptação à mudança	.017	.935	-.224	.271
It.19 Empreendedor e Iniciativa	-.074	.718	-.194	.343
It.20 Responsabilidade	-.241	.235	-.231	.256
It.21 TIC	-.061	.769	-.121	.555

Na tabela 34 são apresentadas as correlações entre a idade no grau de importância e domínio pessoal atribuído às competências técnicas.

Tabela 34 - Relação entre o grau de importância e de domínio pessoal atribuído às competências técnicas em psicologia e a variável idade

Itens/Competências	Importância		Domínio Pessoal	
	r_s	p	r_s	p
It.22 Intervenção em situações complexas e não familiares	-.012	.955	-.427	.030
It.23 Avaliação psicológica	-.129	.530	-.163	.427
It.24 Intervenção psicológica	-.119	.563	-.297	.141
It.25 Investigação em psicologia	-.218	.285	-.173	.397
It.26 Aprofundar modelos teóricos	-.149	.469	-.421	.032
It.27 Ética e deontologia	-.129	.530	-.161	.433
It.28 Interpretação e comunicação científica	-.018	.929	-.207	.309
It.29 Interpretação crítica da produção científica	-.146	.476	.049	.813
It.30 Interpretação e comunicação de avaliação e/ou intervenção	-.191	.349	-.339	.090

Como podemos confirmar na tabela 34 não existem relações entre a idade e ao grau de importância atribuído às competências técnicas nos estagiários de psicologia. No entanto, no que compete ao domínio pessoal das competências técnicas, em função da idade, existe uma correlação negativa moderada na competência “intervir, na área de especialidade, em situações complexas e não familiares” ($r_s = -0.427$; $p < .05$); e uma correlação negativa moderada na competência “aprofundar modelos teóricos, constructos e processos psicológicos” ($r_s = -0.421$; $p < .05$). Perante este resultado, podemos afirmar que quando a idade aumenta o domínio pessoal destas competências técnicas diminui.

Seguidamente, apresentamos (cf. tabela 35) as relações entre o rendimento académico dos estagiários de psicologia e o domínio pessoal das competências transversais.

Tabela 35 - Relação entre o rendimento académico anterior (pré ou pós-Bolonha) no que diz respeito ao domínio pessoal nas competências transversais em psicologia

Itens/Competências	Domínio Pessoal	
	r_s	p
It.1 Organização/Planeamento	.211	.066
It.2 Autonomia	.057	.621
It.3 Comunicação escrita em Português	.103	.371
It.4 Comunicação oral em Português	.187	.103
It.5 Comunicação numa 2ª língua	-.068	.559
It.6 Leitura numa 2ª língua	-.062	.590
It.7 Escrever textos técnicos	.413	.000
It.8 Autocritica	.027	.813
It.9 Liderança	.005	.964
It.10 Trabalho em contextos internacionais	-.061	.600
It.11 Valorização multicultural	-.208	.069
It.12 Gestão de situações adversas	-.046	.694
It.13 Relacionamento interpessoal	-.007	.951
It.14 Empenho, persistência e curiosidade	.171	.136
It.15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	.036	.756
It.16 Adaptação à mudança	.117	.312
It.17 Empreendedorismo e Iniciativa	.162	.161
It.18 Responsabilidade	.109	.347
It.19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	.024	.833
It.20 Trabalho colaborativo	.187	.104

Podemos verificar na tabela 35 que existe correlação positiva moderada na competência “comunicar numa segunda língua” ($r_s = 0.413$; $p < .001$), assim, podemos dizer que quanto maior o rendimento académico maior o domínio pessoal nesta competência transversal.

Na tabela 36 apresentamos as relações entre o rendimento académico dos estagiários de psicologia e o domínio pessoal das competências técnicas.

Tabela 36 - Relação entre o rendimento académico anterior (pré ou pós-Bolonha) no que diz respeito ao domínio pessoal nas competências técnicas em psicologia

Itens/Competências	Domínio Pessoal	
	r_s	p
It.21 Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem	.065	.574
It.22 Desenvolver prática profissional	-.143	.216
It.23 Ensino crítico	-.085	.465
It.24 Aplicar conhecimentos de investigação	.075	.518
It.25 Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	.162	.159
It.26 Ética e deontologia	.044	.704
It.27 TIC	.199	.082
It.28 Profissionalidade reflexiva	.200	.082

Assim, como podemos observar na tabela anterior não existem relações entre o rendimento académico dos estagiários de psicologia e o domínio pessoal das competências técnicas. Podemos comprovar então que ter maior ou menor rendimento não influencia o domínio pessoal das competências técnicas. Na tabela 37 serão expostas a auto e hétero avaliação das competências transversais nos estagiários e supervisores de psicologia.

Tabela 37 - Correlação entre a auto e hétero Avaliação entre estagiários e supervisores de psicologia (competências transversais)

Auto e Hétero Avaliação (Supervisores X Estagiários)	r_s	p
Análise crítica de informação científica	.465	.176
Consolidar aprendizagem auto-orientada	-.188	.602
Organização/Planeamento	-.224	.535
Autonomia	.269	.452
Comunicação rigorosa	-.171	.637
Comunicação oral na língua Portuguesa	.356	.312
Comunicar uma 2ª língua	.366	.299
Leitura numa 2ª língua	.689	.028
Autocrítica	-.220	.542
Trabalho em equipa	-.461	.180
Liderança	-.508	.134
Trabalhar em contextos internacionais	.199	.582
Valorização multicultural	-.133	.713
Gestão de situações adversas	.394	.260
Relacionamento interpessoal	-.121	.740
Empenho, persistência, interesse e curiosidade	.260	.468
Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	.000	1.000
Adaptação à mudança	.004	.992
Empreendedor e Iniciativa	-.115	.762
Responsabilidade	-.038	.917
TIC	-.043	.905

Na tabela 37 podemos verificar que existe uma correlação positiva forte entre a auto avaliação dos estagiários de psicologia e a hétero avaliação dos seus supervisores de estágio na competência “dominar a leitura numa segunda língua” ($r_s=0.689$; $p<.05$), isto indica que quando o estagiários se auto avalia positivamente nesta competência o supervisor também a avalia de forma positiva no estagiário.

Nas restantes competências transversais não se observam correlações, o que pode ser indicador de que os estagiários não possuem um conhecimento ajustado das suas competências transversais. Um outro fator que pode explicar este resultado é a opção 0 (sem possibilidade de observação) no questionário dos supervisores, uma vez que estes podem não ter tido possibilidade de verificar determinadas competências transversais.

Na tabela 38 apresentamos a diferença entre a auto e hétero avaliação das competências técnicas nos estagiários de psicologia.

Tabela 38 - Correlação entre a auto e hétero avaliação entre estagiários e supervisores de psicologia (competências técnicas)

Auto e Hétero Avaliação (Supervisores X Estagiários)	r_s	p
Intervenção em situações complexas e não familiares	-.433	.211
Avaliação psicológica	-.128	.724
Intervenção psicológica	-.543	.105
Investigação em psicologia	.037	.919
Aprofundar modelos teóricos	.	.
Ética e deontologia	-.423	.224
Interpretação e comunicação científica	-.473	.167
Interpretação crítica da produção científica	-.302	.396
Interpretação e comunicação de avaliação/intervenção	.211	.558

No que compete à auto e hétero avaliação das competências técnicas em estagiários de psicologia, podemos verificar na tabela 38 que não existem relações estatisticamente significativas entre esta auto e hétero avaliação.

Com a tabela 39 pode ser verificada a relação entre o domínio pessoal das competências transversais e a promoção das mesmas no mestrado em psicologia.

Tabela 39 - Correlação entre o domínio pessoal das competências transversais e a sua promoção no mestrado em psicologia

Domínio Pessoal X Promoção no Mestrado	r_s	p
Análise crítica de informação científica	.602	.001
Consolidar aprendizagem auto-orientada	.684	.000
Organização/Planeamento	.465	.017
Autonomia	.533	.005
Comunicação rigorosa	.342	.088
Comunicação oral na língua Portuguesa	.535	.005
Comunicar uma 2ª língua	.386	.051
Leitura numa 2ª língua	.279	.167
Autocrítica	.575	.002
Trabalho em equipa	.327	.102
Liderança	.469	.016
Trabalhar em contextos internacionais	.779	.000
Valorização multicultural	.748	.000
Gestão de situações adversas	.316	.115
Relacionamento interpessoal	.285	.159
Empenho, persistência, interesse e curiosidade	.564	.003
Utilização de recursos instrumentais ou laboratoriais	.285	.158
Adaptação à mudança	.528	.006
Empreendedor e Iniciativa	.658	.000
Responsabilidade	.553	.003
TIC	.567	.003

No que diz respeito à relação entre o domínio pessoal das competências transversais e à promoção das mesmas no mestrado em psicologia, podemos verificar na tabela 42 que as competências “comunicar conhecimentos técnicos e científicos de forma rigorosa, através de uma correta expressão escrita em língua portuguesa” ($r_s=0.342$; $p>.05$); “comunicar numa segunda língua” ($r_s=0.386$; $p>.05$); “dominar a leitura numa segunda língua” ($r_s=0.279$ $p>.05$); “trabalhar em equipa de forma construtiva e colaborativa” ($r_s=0.327$; $p>.05$); “gerir emocionalmente, e de forma eficaz, situações de adversidade, frustração, stress ou ansiedade” ($r_s=0.316$; $p>.05$); e “demostrar uma postura e comportamentos adequados nos relacionamentos interpessoais (tais como empatia, assertividade, gestos, expressões,...)” ($r_s=0.285$; $p>.05$), são as únicas que não apresentam uma relação, isto é, não se verifica maior domínio da competência devido á maior promoção destas no mestrado.

Nas restantes competências existem correlações entre o domínio pessoal e a promoção no mestrado, o que nos leva a crer que quanto maior a promoção no mestrado maior o domínio pessoal das competências transversais.

Na tabela seguinte encontram-se as correlações entre o domínio pessoal das competências técnicas e a promoção das mesmas no mestrado em psicologia.

Tabela 40 - Correlação entre o domínio pessoal das competências técnicas e a sua promoção no mestrado em psicologia

Domínio Pessoal X Promoção no Mestrado	r_s	p
Intervenção em situações complexas e não familiares	.620	.001
Avaliação psicológica	.512	.008
Intervenção psicológica	.604	.001
Investigação em psicologia	.243	.232
Aprofundar modelos teóricos	.412	.037
Ética e deontologia	.717	.000
Interpretação e comunicação científica	.652	.000
Interpretação crítica da produção científica	.817	.000
Interpretação e comunicação de avaliação e/ou intervenção	.464	.017

Como podemos confirmar na tabela anterior existem relações em quase todas as competências técnicas em função do domínio pessoal e da promoção no mestrado. A única competência que não possui relação é “aplicar adequadamente métodos, técnicas e estratégias de intervenção” ($r_s = 0.243$; $p = 0.232$).

Perante estes resultados podemos afirmar que quanto maior a promoção no mestrado das competências técnicas maior o domínio pessoal das mesmas.

Na tabela 41 podemos encontrar as diferenças entre estagiários de ensino e psicologia no que diz respeito ao grau de importância atribuído às competências transversais, ao domínio pessoal das mesmas e a promoção destas no mestrado.

Assim como podemos verificar, relativamente ao grau de importância das competências, apenas a competência “domínio da leitura numa segunda língua” ($U = 412.00$; $p < .05$) tem diferenças estatisticamente significativas entre os estagiários de psicologia e ensino. De facto os estagiários de ensino atribuem menor importância ($M = 3.06$; $DP = 0.91$) a esta competência do que os estagiários de psicologia ($M = 3.58$; $DP = 0.76$).

Relativamente ao domínio pessoal das competências, a competência “utilizar de forma avançada recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais” ($U = 379,000$; $p < .01$) apresenta diferenças estatisticamente significativas entre alunos de ensino e psicologia. Sendo que os alunos de ensino dizem ter maior domínio pessoal desta competência ($M = 3.38$; $DP = 0.71$) do que os alunos de psicologia ($M = 2.88$; $DP = 0.65$).

Tabela 41 - Diferenças entre os estagiários de Ensino e Psicologia no que diz respeito ao Grau de Importância, Domínio Pessoal e Promoção no Mestrado das Competências Transversais

Itens/Competências	Grau de Importância		Domínio Pessoal		Promoção no Mestrado	
	U	p	U	p	U	p
It.1 Organização/Planeamento	607.000	.953	532.500	.314	519.500	.244
It.2 Autonomia	603.000	.905	553.000	.449	598.500	.872
It.4 Autonomia	611.000	1.000	572.000	.594	541.000	.377
It.5 Comunicação rigorosa	454.000	0.50	543.500	.414	550.000	.463
It.6 Comunicação oral na língua Portuguesa	412.000	.013	584.500	.743	538.000	.373
It.8 Autocritica	553.500	.385	593.000	.814	610.000	.990
It.9 Liderança	547.500	.392	549.500	.425	490.000	.122
It.10 Trabalho em contextos internacionais	567.500	.591	479.500	.111	561.500	.549
It.11 Valorização multicultural	565.500	.549	576.000	.657	609.000	.980
It.12 Gestão de situações adversas	560.000	.435	500.000	.156	537.500	.537
It.13 Relacionamento interpessoal	603.000	.898	587.500	.759	517.000	.246
It.14 Empenho, persistência e curiosidade	573.000	.572	544.500	.391	555.000	.484
It.15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	583.000	.702	379.000	.003	438.500	.036
It.16 Adaptação à mudança	568.000	.565	479.000	.090	525.500	.294
It.17 Empreendedorismo e Iniciativa	593.000	.782	545.000	.399	591.000	.808
It.18 Responsabilidade	522.000	.085	538.500	.301	525.500	.274
It.19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	529.000	.143	579.500	.697	430.500	.025

No que diz respeito à promoção no mestrado das várias competências, existe diferenças estatisticamente significativas entre estagiários de ensino e psicologia na competência “utilizar de forma avançada recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais” ($U=438.500$; $p<.05$). Aqui os alunos de psicologia dizem que existe menor promoção ($M=2.38$; $DP=0.75$) desta competência no mestrado, do que os alunos de ensino ($M=2.83$; $DP=0.96$). Todos estes resultados podem ser verificados nas tabelas 17, 18 e 19 do anexo 2, nessas mesmas tabelas encontram-se as análises descritivas das médias dos dois grupos em questão (ensino e psicologia).

Nas restantes competências, não existem diferenças entre os estagiários de ensino e de psicologia no nível de importância domínio pessoal e promoção no mestrado.

Capítulo 7 - Discussão

O principal objetivo deste estudo era avaliar a perceção sobre a importância, aquisição e desenvolvimento das competências transversais e técnicas no Ensino Superior em cursos de formação via Ensino e de Psicologia.

O nosso interesse inicial com esta investigação era perceber se os participantes consideravam as competências transversais importantes para o domínio da função desempenhada, no entanto, também incluímos no questionário algumas competências técnicas referentes a cada um dos grupos de participantes (ensino e psicologia). Com o desenrolar da construção dos questionários pareceu-nos interessante avaliar igualmente a perceção dos alunos e estagiários quanto ao domínio pessoal das competências e a sua promoção no mestrado, surgindo assim o instrumento utilizado nesta investigação.

Mesmo sendo poucos os estudos nesta área e raras as investigações com este tipo de população, é consonante aos diversos autores, a importância do desenvolvimento de competências transversais para se dar uma melhor adaptação/integração no mercado de trabalho, bem como um melhor desempenho profissional. Acima de tudo, para um profissional se destacar perante os outros, de forma a manter o seu posto de trabalho e quem sabe, alcançar cargos mais elevados e de maior destaque e reconhecimento profissional (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006; Calisto, 2009; Crebert, Bates, Bell, Patrick & Cragolini, 2007; Direito, Azevedo, Pereira & Duarte, 2012; Silva, 2009). Neste sentido, torna-se importante que as instituições sejam sensíveis a estes factos e proporcionem aos alunos não só um ensino direcionado para as competências de carácter técnico, mas também transversal (Pereira, 2005; Silva, 2008). A implementação do processo de Bolonha nos Universidades como referido anteriormente, obriga a isso mesmo, mas será que este processo está a ser cumprido, ou a ser implementado de maneira eficaz (Decreto-Lei 230/2009). Não importa apenas incluir alguns dos parâmetros do projeto Tuning nos currículos dos cursos, é fundamental que esses sejam cumpridos. Mais fundamental ainda, é desenvolver as competências desde cedo, uma vez que estas requerem tempo para serem desenvolvidas, e para se dar a sua devida apropriação e integração (Araújo, 2004).

Com os resultados desta investigação tivemos a possibilidade de reunir um conjunto de observações/reflexões. Nomeadamente, alguns pontos comuns e díspares entre os vários participantes, como por exemplo, verificar se existe uma concordância entre as competências mais e menos importantes, relacionar o domínio pessoal das competências com a promoção das mesmas pelo mestrado. Observar diferenças nas várias competências mediante a idade, o género, o rendimento académico e a formação anterior. Neste sentido, de seguida serão realizadas uma série de reflexões sobre os resultados supramencionados. Num primeiro momento referimo-nos aos participantes de ensino, sendo estes seguidos pelos participantes de psicologia e terminamos com uma comparação entre ambos.

Verificamos que as competências transversais consideradas mais importantes pelos estagiários e supervisores de ensino, para o domínio da profissão docente são: “demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir obrigações, deveres e normas, desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo); “comunicar conhecimentos de forma rigorosa, recorrendo a uma adequada expressão oral e escrita da língua portuguesa”; e “comunicar oralmente em língua portuguesa, de forma adequada a diferentes interlocutores (especialistas e não especialistas)”. Estas duas últimas competências transversais, são as que adquirem maior importância para os alunos de 1º ano de mestrado em ensino, juntamente com as competências “demonstrar uma postura e comportamento adequados nos relacionamentos interpessoais (tais como empatia, assertividade, gestos, expressões,...)”; e “comunicar corretamente de forma escrita, em língua portuguesa”. No que concerne a outras competências transversais destacadas pelo seu grau de importância, mas não sendo comuns aos vários participantes de ensino, podemos destacar, as competências “ser autocrítico, avaliar de forma ajustada os próprios comportamentos, atitudes e desempenhos”; e “manter empenho, persistência, interesse e curiosidade na realização de tarefas ou trabalhos”.

No que diz respeito às competências transversais menos importantes, ou consideradas como tal, podemos salientar a competência “comunicar numa segunda língua”, por ser comum para o total de participantes de ensino. As competências transversais “trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países”; “dominar a leitura numa segunda língua”; e “escrever textos técnicos ou científicos” são as competências menos importantes no ponto de vista dos estagiários e supervisores de ensino.

Verificando as diferenças no grau de importância das competências transversais entre estagiários e supervisores, podemos referir que os estagiários atribuem maior importância às competências “ser autónomo na realização de tarefas, na resolução de problemas e tomada de decisões”; “comunicar numa segunda língua”, “escrever textos técnicos ou científicos (artigos, relatórios, etc,...)”; “liderar equipas de trabalho, incentivar a produção e o desenvolvimento de colegas de equipa”; “utilizar de forma avançada recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais”; e “perspetivar o trabalho colaborativo como um fator de enriquecimento e de comunicação”.

Relativamente à importância das competências técnicas, constatamos que para o total de participantes de ensino as competências “planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem no campo didático da sua área de especialidade”; “incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos e da área científica na especialidade numa prática profissional promotora de um ensino de qualidade, capaz de produzir aprendizagens significativas”; e “respeitar as exigências éticas e deontológicas inerentes à prática docente”, são as consideradas mais importantes para o domínio da profissão docente. Para estagiários e supervisores a competência técnica “desenvolver uma profissionalidade reflexiva, traduzida na implementação de um projeto de formação em atualização permanente” também é das mais importantes para o desempenho da profissão.

Por sua vez, a competência técnica destacada com menor importância pelos estagiários e supervisores de ensino é “desenvolver uma prática profissional em consonância com as orientações da política educativa nacional”. Para os alunos de primeiro ano e supervisores de estágio, uma competência técnica considerada com menor importância é “aplicar conhecimentos de investigação educacional na otimização do processo de ensino-aprendizagem”.

Relacionando as diferenças no grau de importância atribuído às competências técnicas por estagiários e supervisores de ensino, podemos mencionar que os estagiários atribuem uma maior importância às competências “desenvolver uma prática profissional em consonância com as orientações da política educativa nacional”; e “desenvolver uma profissionalidade reflexiva, traduzida na implementação de um projeto de formação em atualização permanente”.

O facto de a competência “desenvolver uma prática profissional em consonância com as orientações da política educativa nacional” ser pouco valorizada pelos estagiários e supervisores de ensino, remete-nos para a ideia de que para estes a aprendizagem ao longo da vida não é importante, o que vai contra a literatura, que nos indica, ser muito importante a constante atualização profissional. O próprio processo de Bolonha pretende que a formação seja percecionada como uma etapa ao longo da vida (Lima, Azevedo & Catani, 2008; Merlim, 2010). E sendo este grupo de participantes professores, esta era uma competência, que à partida se esperava ainda mais valorizada, o que não se verifica. Num estudo de Santana e Santana (2005), salienta-se a importância de os professores se atualizarem constantemente. Estando o mundo em constante mudança, no ensino não existe exceção e para um professor poder desempenhar as suas funções decentemente, necessita de reformular constantemente o seu currículo. Cursos complementares à formação, formações, conferências e afins são um exemplo de atividades que estes profissionais podem acrescer a formação inicial.

Fazendo agora alusão ao domínio pessoal das competências transversais, podemos verificar que os alunos de 1º ano de mestrado e estagiários de ensino dizem dominar mais as seguintes competências: “demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir obrigações, deveres e normas, desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)”; “ser autónomo na realização de tarefas, na resolução de problemas e tomada de decisões”; “demonstrar uma postura e comportamentos adequados nos relacionamentos interpessoais (tais como empatia, assertividade, gestos, expressões,...)”; e “manter o empenho, persistência e curiosidade na realização de tarefas ou trabalhos”. Por sua vez, as competências transversais que ambos consideram dominar menos são “comunicar numa segunda língua”; e “trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países.

No que compete ao domínio pessoal das competências técnicas pelos alunos e estagiários de ensino podemos verificar que estes consideram dominar mais as competências “planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem no campo didático da sua área de especialidade”; “respeitar as exigências éticas e deontológicas inerentes à docência”;

“utilizar de forma adequada as tecnologias da informação e da comunicação no domínio da sua área curricular disciplinar”; e “incorporar conhecimentos pedagógicos-didáticos e da área científica da especialidade numa prática profissional promotora de um ensino de qualidade, capaz de produzir aprendizagens significativas”. Por seu turno as competências técnicas que estes dizem dominar menos são “aplicar conhecimentos de investigação educacional na otimização do processo de ensino-aprendizagem”; e “desenvolver uma prática profissional em consonância com as orientações da política educativa nacional”.

Relativamente à promoção no mestrado das competências transversais podemos dizer que para os alunos de 1º ano e estagiários de ensino as competências mais promovidas no mestrado são “demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir obrigações, deveres e normas, desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)”; e “escrever textos técnicos ou científicos (artigos, relatórios, etc.)”. As competências transversais “trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países”; e “comunicar numa segunda língua”, são, no ponto de vista de ambos os participantes as competências menos desenvolvidas pelo mestrado em ensino.

Já competências técnicas com maior promoção no mestrado em ensino, segundo os estagiários e alunos de 1º ano são: “planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem no campo didático da sua área de especialidade”; e “incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos e da área científica da especialidade numa prática profissional promotora de um ensino de qualidade, capaz de produzir aprendizagens significativas”. A competência técnica menos promovida no mestrado em ensino no ponto de vista destes participantes é “utilizar de forma adequada as tecnologias da informação e comunicação no domínio da sua área curricular disciplinar”.

Existem bastantes diferenças no que diz respeito à promoção das competências no mestrado, em função da formação anterior (Pré e Pós-Bolonha). O que nos leva a crer que foram feitas algumas alterações com a implementação do processo de Bolonha nas Universidades. Passaram a ser desenvolvidas mais competências, tanto técnicas como transversais. Do conjunto de competências transversais onde se verificaram estas diferenças devemos salientar as seguintes: “organizar e planear tarefas ou trabalhos de forma eficiente”; “ser autónomo na realização de tarefas, na resolução de problemas e na tomada de decisões”; “adaptar-se face à mudança ou a situações novas e pouco familiares”; “ser empreendedor e ter capacidade de iniciativa (gerar novas ideias ou soluções para os problemas, ser criativo)”; e “demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir obrigações, deveres e normas, desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)”. Relativamente às diferenças mais significativas nas competências técnicas podemos indicar: “conceber um ensino crítico adequado aos contextos locais, regionais e nacionais”; “incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos e da área de formação científica da especialidade numa prática profissional promotora de um ensino de qualidade, capaz de produzir aprendizagens significativas”; e “desenvolver uma profissionalidade reflexiva, traduzida na implementação de um projeto de formação em atualização permanente”.

Os resultados relatados no parágrafo anterior fazem todo o sentido segundo a literatura referente à implementação do processo de Bolonha nas instituições do ensino superior. Com a implementação deste processo foram feitos ajustes no ensino superior Europeu, este processo definiu um conjunto de etapas e passos a dar pelos sistemas de ensino superior no sentido de construir, um espaço europeu de ensino globalmente harmonizado. Dentro do conjunto de alterações realizadas, a mudança de um paradigma de ensino centrado na aquisição de conhecimentos, passou para um modelo baseado no desenvolvimento de competências (Decreto-Lei 74/2006) tanto técnicas como transversais. Assim, sendo um dos principais objetivos do processo Bolonha é a abordagem por competências, faz assim todo o sentido que existam diferenças na promoção das competências pré e pós-Bolonha.

Analisando as diferenças entre o grau de importância e domínio pessoal nas competências tanto técnicas como transversais, em função do sexo, à a salientar duas diferenças nas competências transversais, em termos de importância, são elas: “dominar a leitura numa segunda língua”; e “trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países”. Aqui são os alunos de ensino do sexo feminino que lhes atribuem maior importância.

No que compete às relações entre o grau de importância e domínio pessoal das competências, em função da idade, não existem quaisquer relações entre estas e as competências técnicas. Já nas competências transversais encontramos uma relação no grau de importância da competência “adaptar-se face à mudança ou a situações novas e pouco familiares”, onde se verifica a diminuição do grau de importância da competência técnica com o aumento da idade. No que compete ao domínio pessoal da competência transversal “utilizar de forma avançada recursos, técnicos, instrumentais ou laboratoriais”, verifica-se que com o aumento da idade o domínio pessoal desta competência também aumenta. Nas restantes não existem quaisquer relações, isto é, a idade não influencia o maior ou menor grau de importância e domínio pessoal da competência.

Verificando as relações entre o grau de importância e domínio pessoal das competências tanto técnicas como transversais, em função do rendimento académico, podemos indicar uma única correlação, no que respeita ao domínio pessoal da competência transversal “gerir emocionalmente, e de forma eficaz, situações de adversidade, frustração, stress ou ansiedade”, aqui com o aumento do rendimento académico também se processa o aumento do domínio pessoal desta competência. Nas restantes competências tanto técnicas como transversais não se verificaram quaisquer correlações.

No que compete às relações entre o grau de importância e domínio pessoal, em função da formação académica anterior não se verificam nenhuma correlações. Podemos assim concluir que não existem grandes relações no grau de importância e domínio pessoal das competências, em função do rendimento académico e formação anterior, isto é indicador de que, ter maior ou menor rendimento ou formação anterior pré ou pós-Bolonha não altera o grau de importância e o domínio pessoal das competências transversais e técnicas.

Analisando agora a relação entre a autoavaliação que os estagiários fazem do seu domínio pessoal das competências transversais e a hetero avaliação que os supervisores de estágio fazem destas mesmas competências, nos respetivos orientandos, podemos ressaltar, as poucas correlações entre ambos. No que concerne às competências técnicas não se verificam nenhuma correlações. Este resultado é indicador de que, ou os estagiários não possuem uma percepção real das suas competências ou então os supervisores de estágio não tiveram oportunidade de observar muitas das competências nos orientandos (este fator é avaliado pela opção 0 (sem oportunidade de observação) do questionário).

Examinando agora as correlações entre o domínio pessoal das competências transversais e técnicas e a promoção das mesmas no mestrado em ensino, podemos verificar que quase todas as competências apresentam uma correlação com significância de $p < 0.001$, o que é nitidamente revelador de uma relação entre o domínio pessoal das competências e a sua promoção no mestrado, dito por outras palavras, uma maior promoção das competências pelo mestrado proporciona um maior domínio pessoal das mesmas. A única competência que não apresenta correlação é “comunicar de forma escrita, em língua portuguesa”. Assim, conclui-se que, não é o facto de esta competência ser promovida no mestrado que gera um maior domínio pessoal da mesma.

Relatando agora os resultados dos participantes de psicologia, para os supervisores e estagiários deste curso, as competências transversais com maior importância para o domínio profissional são: “ser autocrítico, avaliar de forma ajustada os próprios comportamentos, atitudes e desempenhos”; e “demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir com obrigações, deveres e normas; desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)”. Não sendo comuns a estes dois grupos, mas estando com algum grau de importância podemos salientar ainda as seguintes competências transversais: “trabalhar em equipa de forma construtiva e colaborativa”; “comunicar oralmente em língua portuguesa, de forma correta e adequada a diferentes interlocutores (especialistas e não especialistas)”; “demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir com obrigações, deveres e normas; desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)”; e “ser autónomo e reflexivo na realização de tarefas, na resolução de problemas e tomada de decisões”. Por sua vez as competências transversais com menor importância para estes participantes são: “trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países” e “liderar equipas de trabalho, incentivar a produção e o envolvimento de colegas de equipa”.

Verificando as diferenças entre estagiários e supervisores de psicologia, no que diz respeito à importância atribuída às competências transversais, podemos verificar que estas diferenças estão presentes nas competências: “comunicar numa segunda língua” e “domínio da leitura numa segunda língua”, sendo os estagiários a atribuir maior importância a estas. Já relativamente às diferenças entre supervisores e estagiários de psicologia nas competências técnicas não se verificam quaisquer diferenças, assim podemos concluir que os dois atribuem igual importância a estas competências.

As competências técnicas com maior importância para os supervisores e estagiários de psicologia são: “aplicar adequadamente métodos, técnicas e instrumentos de avaliação psicológica”; “comprometer-se e cumprir com as obrigações deontológicas e éticas à prática psicológica”; “aplicar adequadamente métodos técnicas e estratégias de intervenção psicológica”; e “interpretar e comunicar os resultados de avaliação e/ou intervenção psicológica”. A competência técnica que estes consideram possuir menor importância para o desempenho da profissão é “interpretar criticamente a produção científica”.

As competências transversais que os estagiários de psicologia consideram dominar mais são: “trabalhar em equipa de forma construtiva e colaborativa”; “demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir com obrigações, deveres e norma; desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)”; e “demonstrar uma postura e comportamentos adequados nos relacionamentos interpessoais (tais como empatia, assertividade, gestos, expressões,...)”. Estas são também as competências mais promovidas pelo mestrado em psicologia, segundo os estagiários. As competências transversais indicadas com menor domínio pessoal, por estes estagiários são: “trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países”; “comunicar numa segunda língua”; e “dominar a leitura numa segunda língua”.

Para os estagiários de psicologia, as competências técnicas com maior domínio pessoal e maior promoção no mestrado são: “comprometer-se e cumprir com as obrigações deontológicas e éticas inerentes à prática psicológica”; “aprofundar modelos teóricos, constructos e processos psicológicos”; e “interpretar e comunicar os resultados e/ou intervenção psicológica”. Para estes estagiários são competências técnicas com menor domínio pessoal: “conhecer e aplicar adequadamente metodologias quantitativas e/ou qualitativas de investigação científica em psicologia”; e “interpretar criticamente a produção científica”. Já as competências técnicas menos promovidas no mestrado segundo estes participantes são: “intervir, na área de especialidade, em situações complexas e não familiares”; e “aplicar adequadamente métodos e instrumentos de avaliação psicológica”.

No que respeita à relação entre a idade e o grau de importância atribuído às competências transversais e técnicas, não se verificam quaisquer correlações. Já relativamente a relação entre a idade e o domínio pessoal das competências transversais, podemos encontrar algumas correlações negativas fracas e moderadas, nas competências: “consolidar a capacidade de aprendizagem auto-orientada”; “comunicar oralmente em língua portuguesa, de forma correta e adequada a diferentes interlocutores (especialistas e não especialistas)”; “liderar equipas de trabalho, incentivar a promoção e o envolvimento de colegas de equipa”; e “manter empenho, persistência, interesse e curiosidade na realização de tarefas ou trabalhos”. Estas correlações são indicadoras de que quando a idade aumenta o domínio pessoal destas competências transversais diminui. Na relação estabelecida entre a idade e o domínio pessoal das competências técnicas, encontramos duas correlações negativas moderadas nas competências “intervir, na área de especialidade, em situações complexas e não familiares” e “aprofundar modelos teóricos, constructos e processos

psicológicos”. O que é revelador de um menor domínio destas competências técnicas com o aumento da idade.

Analisando as relações entre o rendimento académico e o grau de importância atribuído às competências transversais, podemos encontrar correlações positivas nas competências: “analisar criticamente, integrar e aplicar com proficiência informações científicas” e “trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países”, isto, no que diz respeito ao grau de importância. Já no que compete ao domínio pessoal das competências transversais encontramos uma correlação positiva entre o rendimento académico e o domínio pessoal na competência “comunicar numa segunda língua”. Estes resultados são indicadores de que, quanto maior o rendimento académico maior a importância e o domínio pessoal das competências supramencionadas. No que concerne as relações entre o rendimento académico e o grau de importância e domínio pessoal das competências técnicas não se verificam quaisquer correlações, este facto é indicador de que ter maior ou menor rendimento académico não influencia a importância e o domínio destas competências.

Com a relação entre a autoavaliação dos estagiários de psicologia nas competências transversais e a hetero avaliação dos seus supervisores de estágio nessas mesmas competências, podemos encontrar uma única correlação positiva forte na competência “dominar a leitura numa segunda língua”, nas restantes não se verificam relações o que pode ser indicador de que os estagiários não possuem uma autoavaliação consonante com a realidade ou os supervisores não tiveram oportunidade de verificar se os estagiários dominam essa competência. Já relativamente às competências técnicas não se verificam correlações entre estagiários e supervisores.

O resultado anterior pode dever-se ao facto de os supervisores não terem tido possibilidade de observar algumas das competências nos estagiários que orientavam, uma vez que para se conseguir avaliar uma competência tem de haver possibilidade de a observar. Pois para se demonstrar domínio de uma competência não é só necessário possuí-la, é também fundamental ter possibilidades de a demonstrar (Merlim, 2012), e dependendo da situação e do contexto onde estamos inseridos, podemos ou não ter possibilidade de a manietar. Por outro lado as competências nem sempre se manifestam da mesma forma e com a mesma intensidade, compete a cada pessoa seleccionar e gerir as competências que melhor se adequam ao problema em questão (Araújo, 2003, 2004; Araújo & Rebelo, 2012; Dias 2008). O mesmo se aplica para os estagiários de ensino.

Na relação entre o domínio pessoal das competências transversais e a promoção das mesmas no mestrado em psicologia, podemos verificar que as únicas competências onde não se verifica um maior domínio pessoal das competências relacionado com uma maior promoção dessas competências no mestrado são: “comunicar conhecimentos técnicos e científicos de forma rigorosa, através de uma correta expressão escrita em língua portuguesa”; “comunicar numa segunda língua”; “dominar a leitura numa segunda língua”; “trabalhar em equipa de forma construtiva e colaborativa”; “gerir emocionalmente, e de forma eficaz, situações de

adversidade, frustração, stress ou ansiedade”; e “demostrar uma postura e comportamentos adequados nos relacionamentos interpessoais (tais como empatia, assertividade, gestos, expressões,...)”. Nas competências técnicas verificamos que não existe relação entre o domínio pessoal da competência transversal “aplicar adequadamente métodos, técnicas e estratégias de intervenção”, e a promoção desta no mestrado, isto é, esta competência é dominada pelos estagiários, mas não é muito promovida no mestrado. Este resultado demonstra que nas restantes competências técnicas a maior promoção no mestrado gera maior domínio pessoal.

Até aqui, estivemos a estabelecer uma relação das competências entre os participantes do mesmo curso. Agora pretendemos realizar uma comparação entre os participantes de psicologia e de ensino, no que concerne ao grau de importância, domínio pessoal e promoção no mestrado das competências.

Podemos assim verificar que as competências menos importantes comuns aos vários participantes (estagiários e supervisores) são: “comunicar numa segunda língua”, “trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países” e “dominar a leitura numa segunda língua”. Estas três competências são igualmente consideradas com menor domínio pessoal e menor promoção no mestrado. Existe assim uma relação entre a importância, o domínio pessoal e a promoção no mestrado para estas competências.

As competências “demostrar responsabilidade e compromisso (cumprir obrigações, deveres e normas; desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)” e “respeitar as exigências éticas e deontológicas inerentes à prática profissional”, são comuns aos estagiários de ensino e de psicologia, no que concerne ao domínio pessoal das mesmas e à promoção destas no mestrado, isto é, estas são as competências que os estagiários dizem mais dominar, bem como são as mais promovidas no mestrado, no ponto de vista dos estagiários. Relativamente à importância das competências para os estagiários, a competência “respeitar as exigências éticas e deontológicas inerentes à prática profissional” é a única comum a estes participantes.

Para os supervisores de estágio a competência comum a ambos, no que compete à importância é “demostrar responsabilidade e compromisso (cumprir obrigações, deveres e normas; desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)”. No entanto podemos concluir que as competências “respeitar as exigências éticas e deontológicas inerentes à prática profissional” e “demostrar responsabilidade e compromisso (cumprir obrigações, deveres e normas; desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo)” são as duas consideradas com maior importância, domínio pessoal e promoção no mestrado para todos os participantes do estudo. Estas competências vão de encontro com o que diz a literatura sobre o desempenho da profissão. Os psicólogos por exemplo são obrigados a seguir um código de ética e deontologia, sendo a responsabilidade um dos parâmetros desse código (Decreto-lei nº 258/2011), os estagiários de ensino têm como principal objetivo, na sua formação, a interiorização de atitudes e valores deontológicos para o desempenho da profissão docente

(Santana & Santana, 2005). No questionário incluímos a responsabilidade no grupo das competências transversais e a ética e deontologia no grupo de competências técnicas, no entanto, ambas são transversais no sentido que se aplicam em varias situação, isto é são transferíveis de função para função e são técnicas, visto que cada uma das profissões requer determinados tipos de responsabilidade, bem como possui ética e deontologia própria para o desempenho da função. No ponto de vista de Perrenoud (2009), pensar em transversalidade total é, uma falacia, pois a insistência exclusiva no transversal, no sentido de interdisciplinar ou de não-disciplinar empobrece a abordagem por competências.

Por sua vez, as competências percecionadas por todos os participantes deste estudo com menor importância, menor domínio pessoal e menor promoção no mestrado são “trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países”, “comunicar numa segunda língua” e “dominar a leitura numa segunda língua”. Este resultado pode ser indicador de que não havendo promoção pelo mestrado destas competências, estas também não são adquiridas, daí não se dar o domínio pessoal das mesmas, nem lhe ser atribuído grande importância.

Sabendo que estas competências são contempladas no projeto Tuning, e que com a conjectura atual do país muitos licenciados podem recorrer ao trabalho no estrangeiro para desempenhar as funções para que se formou, desenvolver estas competências torna-se fundamental. O projeto Tuning procura comparar métodos e conteúdos de ensino europeus e aposta na convergência e na sintonia, procurando definir perfis profissionais comparáveis e contribuir, através da possibilidade de tornar os diplomas mais facilmente legíveis em termos dos seus conteúdos, para a empregabilidade no mercado de emprego europeu (Decreto-Lei n.º 369/2007). Neste sentido possuir competências de língua estrangeira e competências de trabalho em contexto internacional é fundamental. Algumas das coisas que as instituições de ensino superior podem fazer para contornar estes resultados são promover cursos de línguas, estimular a importância deste tipo de competências, incentivar ao desenvolvimento da língua estrangeira, criar formas de contacto com trabalho internacional, bem como criar laboratórios de desenvolvimento de competências, com intuito de promover competências transversais nos alunos, onde cada um possa inscrever-se nos laboratórios pretendidos, de modo a desenvolver as competências onde manifesta maior défice, como acontece já no ISCTE desde 2009. Não obstante, estas competências são as que no estudo a nível Europeu, para a construção do projeto Tuning revelaram menor importância, sendo um resultado “surpreendente” nesta altura.

Em suma, podemos verificar que existe uma certa concordância entre as competências com maior e menor importância, domínio pessoal e promoção no mestrado, relativamente aos vários participantes do estudo.

Comparando os resultados da presente investigação com os resultados do estudo de Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006) conseguimos apurar que a competência “comunicação numa segunda língua” também se apresenta como a menos importante e a de menor domínio pessoal. Já o compromisso ético aparece como uma das competências mais dominadas,

seguida do relacionamento interpessoal. Noutros estudos podemos verificar que a responsabilidade é das competências consideradas com maior importância para o desempenho da profissão (Crebert, Bates, Bell, Patrick & Cragolini, 2007; Direito, Azevedo, Pereira & Duarte, 2012; Melin, 2010). Já a comunicação numa segunda língua é das consideradas mais importantes contrariamente ao resultado do nosso estudo e ao de Cardoso, Estêvão e Silva (2006).

Existem diferenças estatisticamente significativas entre estagiários de ensino e de psicologia no que diz respeito à competência “utilizar de forma avançada recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais”. Estas diferenças verificam-se para a mesma competência tanto no domínio pessoal como na promoção no mestrado, sendo que os alunos de psicologia dizem domina-la menos, bem como a consideram menos desenvolvida pelo mestrado. Tal diferença, tanto no domínio pessoal como na promoção no mestrado podem fazer sentido, já que ao haver uma maior promoção desta competência no mestrado é natural que se dê um maior desenvolvimento da mesma pelos estudantes. No entanto para ambos os estagiários esta não é a competência onde se verifica maior domínio e maior promoção no mestrado, sendo para os estagiários de psicologia, uma das competências com menor promoção no mestrado e domínio pessoal.

Existem diferenças entre a importância atribuída às competências para estagiários e supervisores. Podemos verificar que tanto para o grupo de ensino como para o grupo de psicologia a competência “comunicar numa segunda língua” é alvo de diferenças estatisticamente significativas, sendo que para os estagiários esta competência apresenta maior importância que para os supervisores. Se relacionarmos este resultado com os resultados verificados anteriormente, em que nos deparamos, com a classificação desta competência como de menor importância para todos os participantes, estamos em ponto de concluir que, sendo uma competência pouco importante para os estagiários, ainda é menos importante para os supervisores, no que diz respeito ao desempenho da profissão. Este resultado leva-nos para a ideia de que os participantes não leem trabalhos/estudos internacionais com o intuito de uma maior atualização profissional, nem demonstram interesse por intercâmbios culturais.

Para finalizar esta reflexão, importa ressaltar a ideia de que desenvolver competências transversais nas universidades torna-se fundamental, uma vez que em diversos estudos se comprovou que os recém-licenciados não possuem as competências necessárias para o desempenho efetivo da profissão (Binks, 1996). Outros estudos também revelaram que possuir apenas competências técnicas não é suficiente para um bom desempenho profissional (Silva & Teixeira, 2012; Talavera e Pérez-González, 2007). Parece assim haver um consenso na literatura para a necessidade de promover junto dos estudantes competências transversais que facilitem a transição para o mercado de trabalho (Direito, Azevedo & Duarte, 2012; Rocha, Gonçalves & Vieira, 2012).

Conclusão

Nos últimos anos tem-se dado, uma grande importância à abordagem por competências, tanto no contexto educacional como profissional. Tal alteração deve-se ao facto das organizações começarem a valorizar competências que estão para lá dos saberes técnicos ou específicos associados a uma área profissional. Tem-se verificado que muitos dos formados não possuem as competências necessárias para o desempenho da profissão, neste seguimento desenvolver competências transversais nos alunos é uma forma de colmatar estas falhas a nível profissional. Sabendo que atualmente nem todas as pessoas têm o mesmo trabalho/função durante toda a vida, ter capacidades de adaptação a contextos diferentes é crucial. Assim, para todos os profissionais dotados com algum domínio de competências transversais esta adaptação torna-se mais rápida e viável, o que facilita a empregabilidade e a manutenção do trabalho a longo prazo.

Muito genericamente, podemos tomar por competência a capacidade de uma pessoa mobilizar conhecimentos para a resolução de uma situação problemática; as competências técnicas referem-se aos conhecimentos técnicos, específicos e necessários para um determinado trabalho; já as competências transversais são comuns a diversas atividades, por serem transferíveis de função para função e por serem aplicadas em contextos diferentes ao longo da vida. Estas últimas são importantes por facilitarem a empregabilidade de quem as possui, bem como, por permitirem aos indivíduos ter sucesso numa ampla gama de tarefas e ocupações. O desenvolvimento das mesmas não se processa única e exclusivamente na escola, mas também na família e nas vivências diárias.

Parece ser consensual entre vários autores e no nosso próprio estudo, a importância das competências transversais, para o desempenho da profissão. As competências transversais destacadas nesta investigação, pela sua importância, domínio pessoal e promoção no mestrado são a responsabilidade e compromisso (cumprir obrigações, deveres e normas; desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo), o respeito pelas exigências éticas e deontológicas inerentes à prática profissional, a autonomia na realização de tarefas, na resolução de problemas e tomada de decisões, e o adequado relacionamento interpessoal (tais como empatia, assertividade, gestos, expressões,...). Contrariamente, as competências transversais menos salientes no estudo, ou consideradas menos importantes para o desempenho profissional, com menor domínio pessoal e menor promoção no mestrado são a comunicação e leitura numa segunda língua e o trabalho em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países.

Com o presente estudo conseguimos perceber que foram realizadas algumas alterações no ensino pós-Bolonha, nos cursos de ensino, pois encontramos bastantes diferenças na perceção acerca da promoção das competências transversais nos alunos com formação pré-Bolonha. Outro resultado relevante neste estudo é a relação entre o domínio das competências transversais e técnicas e a promoção das mesmas pelo mestrado. Conseguimos assim verificar que quanto maior a promoção das competências, maior é o

domínio pessoal destas. Um resultado sobre o qual seria interessante aprofundar futuros desenvolvimentos foi a falta de relação entre a autoavaliação que os estagiários fazem do domínio pessoal das competências e a hetero avaliação que os supervisores fazem dessas mesmas competências nos orientandos. Aqui poder-se-ia questionar se os estagiários possuem uma percepção real das suas competências em função das experiências vividas ao longo da sua formação e atuação no estágio, no entanto, este resultado deve ser analisado com cautela, pois foram várias as situações em que os supervisores consideraram não ter informação suficiente ou oportunidade de observar determinada competência.

O nosso estudo teria sido muito mais conclusivo e poderia ser mais abrangente se tivesse um maior número de participantes, nomeadamente a inclusão de alunos do 1º ano do 2º Ciclo de Psicologia, de forma a poder também fazer uma análise comparativa no desenvolvimento de competências ao longo da formação neste curso. A recolha dos dados foi morosa, uma vez que a aderência por parte dos alunos e supervisores foi particularmente difícil. Outra limitação do estudo assenta nas diferenças entre os itens das competências transversais entre os questionários de ensino e psicologia. Se os questionários tivessem sido construídos com o mesmo molde em termos de competências transversais, as comparações entre os dois cursos teria sido mais rica, e as conclusões mais abrangentes. A escassez de estudos nesta área também tornou mais complexo o trabalho desenvolvido, seja ao nível da própria formulação das hipóteses de investigação, seja nas opções metodológicas tomadas e na reflexão crítica acerca dos resultados obtidos. No entanto, acreditamos na pertinência do trabalho realizado, uma vez que nos possibilitou constatar quais as competências com maior e menor grau de importância, domínio pessoal e promoção no mestrado, neste sentido, chegamos à conclusão de que é importante as Universidades investirem na promoção de algumas competências transversais, nos seus alunos, de forma, a que estes saiam com maiores habilitações, para uma melhor adaptação ao mercado de trabalho, que se encontra cada vez mais competitivo.

Para futuras investigações era interessante perceber quais as percepções dos alunos de licenciatura, para fazer uma comparação entre ambos os graus de formação académica. Igualmente importante, era abranger num mesmo estudo alunos de licenciatura, de mestrado e profissionais a exercer funções, juntamente com supervisores e empregadores. Ter a percepção dos docentes, também poderia ser interessante para poder perceber se os objetivos estabelecidos pelos mesmos eram percebidos pelos alunos, porque, os professores podem estar a incluir na suas aulas a promoção de competências transversais, mas estas não estarem a ser captadas pelos alunos. Com os resultados deste estudo poder-se-á refletir sobre algumas formas de promoção de competências transversais, mais eficazes, assim como a necessidade de os estudantes estarem mais sensibilizados para a importância de determinado tipo de competências e, da mesma forma, efetuarem uma melhor autoavaliação sobre o domínio das mesmas e de como melhorar o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento para uma prática profissional mais eficaz e atualizada face a um mercado de trabalho cada vez mais desafiante e a uma sociedade em constante mudança.

Referências Bibliográficas

- Almeida, P. & Rebelo, G. (2004). *A Era da Competência: Um Novo Paradigma para a Gestão de Recursos Humanos e o Direito do Trabalho*. Lisboa: Editora RH.
- Alves, M. G. (2003). *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspetiva educativa: O caso da faculdade de ciências e tecnologias*. Dissertação de doutoramento não publicada. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Alves, P. (2005). Dos objetivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores. In J. C. Morgado & M. P. Alves (Org.). *Mudanças educativas e curriculares...e os educadores/professores?. Atas do Colóquio sobre Formação de professores* (pp. 29-42). Braga: Universidade do Minho
- Allen, J. & Van der Velden, R. (2005). *The Role of Self-Assessment in Measuring Skills*. Research Centre for Education and the Labour Market Maastricht University: Paper for the Transition in Youth Workshop.
- Allen, J., Ramaekers, G. & Van der Velden, R. (2005). Measuring competencies of higher education graduates. *New direction for institutional research*, 126 (1), 48-59.
- Alpay, E., & Walsh, E. (2008). A skills perception inventory for evaluating postgraduate transferable skills development. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (6), 581-598.
- Araujo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: Uma opção para a capacitação continuada*. Dissertação de doutoramento não publicada. Universidade de Brasília, Brasília.
- Araujo, C. M. M. (2004). O desenvolvimento de competências no ENADE: A mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional. *Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 9 (4), 77-97.
- Araujo, R. M. L. (1999). Competências e qualificação: Duas noções em confronto, duas perspetivas de formação dos trabalhadores em jogo. *Trabalho aprovado pelo Comitê Científico da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - Trabalho e Educação*. Caxambu-MG.
- Araujo, R. M. L. (2010). As referências da pedagogia das competências. Retirado a 12 de Dezembro de 2012 do Web site <http://www.ufpa.br/ce/gepte/imagens/artigos/as%20inspiracoes%20do%20uso%20da%20nacao%20de%20cpt%20-%20ufsc.pdf>.
- Araújo, C. M. M., Polidori, M. M., Fonseca, D. G., Oliveira, C. B., Oliveira, G., Soares, P. G., Curço, S., Rodrigues, C. & Reis, J. (2010). Processos avaliativos e o desenvolvimento de competências. *Actas do VII Simpósio de Intervenção em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- Araújo, C. M. M. & Rebelo, M. L. (2012). Avaliação educacional: A abordagem por competências. *Perspetiva Florianópolis*, 22, (2), 497-524.
- Bloom, B. (1964). *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: Wiley.

- Bloom, B. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Bloom, B. S. (1973). *Taxionomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo.
- Bloom, M. (1996). *Primary Prevention Practices*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: Wiley.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Binks, M. (1996). Enterprise in higher education and the graduate labour market. *Education & Training*, 28 (2), 26-29.
- Calisto, M. L. S. (2009). *A importância das competências genéricas no recrutamento de diplomados do ensino superior: Estudos de caso em hotelaria e restauração*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Cardoso, C. C., Estevão, C.V. & Silva, P. (2006). *Competências transversais dos diplomados do ensino superior: Perspetivas dos empregadores e diplomados*. Guimarães: TecMinho.
- Cascão, F. (2004). *Entre a Gestão de Competências e a Gestão do Conhecimento: Um estudo exploratório de inovações na gestão das pessoas*. Lisboa: Editora RH.
- Ceitel, M. (2006). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Sílabo.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar*, 1 (27), 87-101.
- Cox, S., & King, D. (2006). Skill sets: an approach to embed employability in course design. *Education + Training*, 48 (4), 262-274.
- Crebert, G. Bates, M., Bell, B., Patrick, C. & Cragnolini, V. (2007). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 23 (2), 147-165.
- Cruz, C. (2001). *Competências e habilidades: da proposta à prática*. São Paulo: Edições Loyola.
- Cruz, I., Branco, A., Leite, C., Ferreira, I., Ponte, J. P. & Trindade, V. (2003). *A Declaração de Bolonha e a formação inicial de professores nas Universidades Portuguesas*. Retirado a 12 de julho de 2013 do Web site http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_Forma%C3%A7%C3%A3o_Professores_Documento%20Grupo%20Ad-hoc%20do%20CRU..pdf
- Cruz, R. M. & Schultz, V. (2009). Avaliação de competências profissionais e formação de Psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61 (3), 117- 127.
- Decreto-Lei 74/2006 de 24 de Março. *Diário da República nº 50/24 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República nº 201 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

- Decreto-Lei nº 230/2009 de 14 de Setembro. *Diário da República nº 178 - I Série A*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 258/2011 de 20 de Abril. *Diário da República nº 78 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 369/2007 de 5 de Novembro. *Diário da República nº 212 - I Série A*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.
- De Ketele, J. M. (2006). Caminhos para a Avaliação de Competências. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 175-147.
- Deluiz, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: Implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, 27 (3), 2947-2962.
- DeVellis, R.F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- Dias, M. I. P. S. (2008). *Promoção de promoção de competências pessoais e sociais: Um estudo no Ensino Superior*. Dissertação de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Dias, M. I. P. S. (2010). Intervenção no ensino superior: Promoção de competências com jovens adultos. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 5 (2), 4-14.
- Depover, C. & Noël, B. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Paris: De Boeck.
- Direito, I., Azevedo, G., Pereira, A. & Duarte, A. M. O. (2012). Competências transversais nas engenharias: Comparação de estudantes do Brasil e Portugal. *XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*.
- Drummond, I., Nixon I. & Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education the problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, 6 (1), 19-27.
- Evequoz, G. (2004). *Les compétences-clés: Pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun*. Paris: Editions Liaisons.
- Fallows, S. & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: A university-wide initiative. *Education & Training*, 42 (2), 75-82.
- Franco, J. E. & Jardim, J. (2008). Para um projeto de educação integral segundo Manuel Antunes, SJ e um novo programa de competências. *Linhas, Florianópolis*, 9 (2), 24 - 43.
- Galeão, R. F. B. C. (2005). *Desenvolvimento curricular: Análise de projetos curriculares*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Guedes, M. F. (2012). *Avaliação do processo e das competências no sistema de RVCC de nível secundário*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Harvey, L., Moon, S. & Bower, R. (1997). *Graduate's Work: Organisation change and student's attributes*. Birmingham: Centre for Research into quality together with the association of graduate recruiters.

- Hoffmann, T. (1999). The Meanings of Competency. *Journal of European Industrial Training*, 23 (6), 275-285.
- Hortale, V. A. & Mora, J. (2004). Tendências das reformas da educação superior na europa no contexto do Processo de Bolonha. *Educação e Sociedade*, 25 (88), 937-960.
- Isambert-Jamati, V. (1997). *O apelo à noção de competência na revista L'orientation scolaire et professionnelle - Sua criação aos dias de hoje*. In. F. Ropé & L. Tanguy (Orgs.) Saberes e competências, 5-20. Campinas: Papirus.
- Jardim, J. (2003). *O Método da Animação: Manual Para o Formador*. Porto: AVE.
- Jardim, M. J. A. (2007). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: Estudo para a promoção do sucesso académico*. Dissertação de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Jardim, J & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais: Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: ASA.
- Jardim, J.& Pereira, A. M. S. (2004). *Manual do Programa de Desenvolvimento de Competências - PDCIIP*. Coimbra: GAP-SAS Universidade de Coimbra.
- Jardim, J. & Pereira, A. M. S. (2005). Sucesso na Vida Académica: Um Programa de Desenvolvimento de Competências com Estudantes nas Residências. In A.S. Pereira, & E. D. Motta, (Eds.) *Ação Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior - Investigação e Intervenção*, 415-424. Coimbra: SASUC.
- Kearns, P. (2001). *Generic Skills for the New Economy*. National Center for Vocational Education Research (NCVER): Austrália. Retirado a 20 de Dezembro de 2012 do Web site www.ncver.au/research/proj/nr0024.pdf?PHPSESSID=59288cdf445e78bbff4d826dfad7e8c4.
- Klink, M., Boom, J. & Schlusmans, K. (2007) Competências e ensino superior profissional: presente e futuro. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40 (1), 72- 89.
- Laureano, R. M. S. (2011). *Teste de hipóteses com o SPSS: O meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo..
- Lawrence, T. (2000). *Teaching and Assessing Employability Skills Through SkillsUSA*. Quality Congress. *AsQ's Annual Quality Congress Proceedings*. Leesburg: SkillsUSA.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les Compétences: Quels Jugements? Quels Critères? Quelles Instances?. *Education Permanente*, 135 (1) 143-151.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Edition d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas: Resposta a 80 questões*. Porto: ASA.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4 (1), 43-59.

- Lima, L. C., Azevedo, M. L. N. & Catani, A. M. (2008). O Processo de Bolonha, A avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, 13 (1), 7-36.
- Lopes, H. & Suleman, F. (Coords.) (2000). *Estratégias Empresariais e Competências- Chave*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Lucas, U., Cox, P., Croudace, C., & Milford, P. (2004). 'Who writes this stuff?': student's perceptions of their skills development. *Teaching in Higher Education*, 9 (1), 55-68.
- Macedo, L. (2005). *Ensaio Pedagógico. Como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed.
- Mager, R.F. (1977). *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Paris: Bordas.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística: Com utilização do SPSS (2ª Ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, C. (2011). *Manual de análises de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios.
- McClelland, D.C. (1976). Testing for competence rather for "intelligence". *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- McClelland, D.C. & Burnham, D.H. (2000). Power Is the Great Motivator. *Harvard Business Review*, 54 (2) 100-110.
- Melim, H. T. R. C. (2010). *Competências transversais*. Retirado a 12 de dezembro de 2012 do Web site <http://helder1953.files.wordpress.com/2010/06/competencias-transversais-congresso-minho-redux-3-2.pdf>.
- Melim, H. T. R. C. (2012). *Influencia de las Competencias Transversales Sobre las Exigencias del Mercado de Trabajo en el Turismo*. Dissertação de doutoramento não publicada. Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Mesquita, D. I. A., Flores, M. A. & Lima, R. M. (2011). Contributos para uma análise dos planos curriculares de formação no ensino superior. O caso da engenharia e gestão industrial em Portugal. *Pedagogia para a Autonomia. Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA*, 511-522. Universidade do Minho, Braga.
- Moreno, M. L. R. (2006). De la Evaluación a la Formación de Competencias Genéricas: Aproximación a un Modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7 (2), 33 - 48.
- Moreno, M. L. R. (2005). Las demandas sociales y el mundo laboral ante la integración europea de conocimiento universitario. *Cuadernos de Integración Europea*, 2 (1), 54-68.
- Morgado, L. M. A. (2004). *Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional*. Retirado a 10 de Setembro de 2013 do Web site http://www.mctes.pt/archive/doc/ProcessoBolonha_Psicologia.pdf
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes da educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Murteira, B. J. F. & Black, G. H. J. (1983). *Estatística descritiva*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Nabi, G. R., & Bagley, D. (1999). Graduates' perceptions of transferable personal skills and future career preparation in the UK. *Education + Training*, 41(4), 184-193.
- Nunes, S.C. & Siqueira (2010). O projeto pedagógico e a orientação para a formação por competências: Um estudo em curso superior de uma universidade brasileira. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60 (2), 1-11.
- Nogueira & Lamas (2009). *O Portfolio de docência como estratégia para a mudança cultural e de paradigma educacional no Processo de Bolonha*. Retirado a 20 de julho de 2013 do Web site http://www.gulbenkian.pt/media/files/agenda/eventos_2009/Futuro%20de%20Bologna/Artigo_Nogueira.pdf
- Nyhan, B. (1991). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: Perspetivas europeias sobre a competência de auto-aprendizagem e mudança tecnológica*. Bruxelas: Interuniversidades Europeias.
- Pacheco, J. A. (2001) Competências curriculares: As práticas ocultas nos discursos das reformas. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (1), 57-75.
- Pedrosa, A & Gama, S. (2004). *Introdução computacional à probabilidade e estatística*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, D. A. R. (2011). *A avaliação das aprendizagens no ensino superior na perspetiva dos estudantes: Um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Perrenoud, P. (2009). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14 (1), 19-36.
- Ponte, J. P., Fialho, G., Marques, A. P., Marçal, M., Lemos, F., Rocheta, I., Esteves, M., & Estrela, T. (1999). *A formação inicial de professores na Universidade de Lisboa*. Retirado a 1 de Setembro de 2013 da web site [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/99%20Ponte-etc\(GTFPUL\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/99%20Ponte-etc(GTFPUL).doc).
- Ponte, J. P., Januário, C., Ferreira, I. C., & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade. (Documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas)*. Retido a 30 de julho de 2013 do Web site <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Inicio>
- Raposo, M. E. S. (2004). *A construção da pessoa: Educação artística e competências transversais*. Dissertação de doutoramento não publicada. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. São Paulo: Artmed Editora.
- Ribeiro, E. C. (2005). *Os discursos sobre competências e a competência profissional do professor*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade federal de Goiás, Goiânia.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Rocha, J., Gonçalves, C. & Vieira, D. A. (2012). Competências Transversais: Perceção de estudantes do 1º ano do ensino superior. Retirado a 2 de Setembro de 2013 do Web site http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/677/1/A_DianaVieira_2012.pdf.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roque, G. O. B., Ellia, M. F., Motta, C. L. R. (2004). *Uma visão sistêmica do uso da noção de competências na avaliação de aprendizagem em cursos a distância*. Retirado a 12 de Dezembro de 201 do Web site <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/173-TC-D4.htm>.
- Santos, G. C. V., Kienen, N., Viecili, J., Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2009). “Habilidades” e “Competências ” a desenvolver na capacitação de psicólogos: Uma contribuição da análise do comportamento para o exame das diretrizes curriculares. *Interação em Psicologia*, 13 (1), 131-145.
- Santos, L. N., Vinha, E. & Rodrigues, S. (2010). Educação e formação de adultos (EFA): Das questões conceptuais à proposta de um referencial de competências. In. L. B. Almeida & S. Caires (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional, Contributos da Psicologia em Contexto Educativo* (pp. 355-364). Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, Braga.
- Sequeira, J. M. P. S. R. (2005). *Competências Psicológicas e Treino Mental*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Seixas, J., Pascoal, J., Coelho, M. C., Grosso, M. J. & Loureiro, M. L. S. (s.d.). Programa de Língua Portuguesa de 10.º ano: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos. Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário, Lisboa.
- Séron, A. G. (1999). “El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo”. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 335-360.
- Silva, A. C. R. (2006). *Abordagem curricular por competência no ensino superior: um estudo exploratório nos cursos de administração, ciências contábeis e economia no estado da Bahia-Brasil*. Dissertação de doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Silva, A. M. A. (2007). *Educação em Ciências no 1º CEB: Desenvolvimento de Competências em Contextos CTSA*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Silva, B. M. B. (2009). *Elaboração de um instrumento de autopercepção de competências transversais de trabalho em universitários*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- Silva, B. M. B. & Teixeira, M. A. P. (2012). Autopercepção de competências transversais de trabalho em universitários: Construção de um instrumento. *Estudos de Psicologia*, 17 (2), 199-206.

- Silva, P. A. G. (2008). *Competências transversais dos licenciados e sua integração no mercado de trabalho*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Minho, Braga.
- Skinner, B.F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton.
- Skinner, B.F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Knopf.
- Spencer, S. M. & Spencer, L. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Nova Iorque: John Wiley & Sons.
- Stewart, J. & Knowles, V. (1999). The changing nature of graduate careers. *Development International*, 4 (7), 370-383.
- Suleman, F. (2000). Empregabilidade e Competências-chave: do conceito de competência às competências chave. In H. Lopes, & F. Suleman (Eds.), *Estratégias Empresariais e Competências-Chave* (pp. 79-115). Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Santana, R. & Santana, H. (2003). Currículo e competências: A transversalidade-uma mais valia para a sua definição. Retirado a 15 de Janeiro de 2013 do web site <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/5680/1/curriculos%20e%20competencias%20UA2003.pdf>
- Talavera, E. & Pérez-González, J. (2007) Formação em competências sócio-emocionais através de estágios em empresas. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40 (1), 90-113.
- Tien, C., Ven, J. & Chou, S. (2003). Using the problem-based learning to enhance student's key competencies. *Journal of American Academy of Business*, 2 (2), 454-459.
- Van der Klink, M., Boon, J., & Schlusmans, K. (2007). Competências e ensino superior profissional: presente e futuro. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40 (1), 72-89.
- Villa, A., González, J., Auzmendi, E., Bezanilla, M. J., & Laka, J. P. (2007). Retirado a 20 de Janeiro de 2013 da web site www.tuning.unideusto.org: http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_final_version.pdf.
- Zabala, A. & ARNAU, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalta, M. A. (2004). *O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M. A. (2009). "Retos de la escuela del siglo XXI: desarrollo del trabajo por competencias". *Revista História, Sociedade e Educação no Brasil*, 34 (1), 3-18.
- Zacarias, M. & Vieira, C. (2013). O Processo de Bolonha. *Essentia, Sobral*, 14 (2), 135-147.
- Wesselink, R., Biemans, H. J., Mulder, M., & Van der Elsen, E. R. (2007). Ensino e Formação Profissional (EFP) baseados nas competências, na óptica de investigadores neerlandeses. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40 (1), 41-56.
- Wittorski, R. (1998). La compétence au travail. *Education Permanente*, 135 (1), 57-69.
- Woodruffe, C. (1991). Competent by Other Name. *Personnel Management*, 23 (9), 30-33.

Anexos

Anexo 1

Questionários

(Ensino e Psicologia)

**Questionário sobre a Aquisição e o Desenvolvimento de Competências nos Cursos
de Mestrado em Ensino | Perceções dos estagiários**

Rosa Pinto & Ema Patrícia Oliveira (Departamento de Psicologia e Educação, UBI)

Vimos solicitar a sua colaboração numa dissertação de mestrado em Psicologia da Universidade da Beira Interior, na qual se pretende analisar a perceção que os estudantes e os supervisores de estágio têm, face à aquisição e desenvolvimento de competências em diferentes áreas de formação da UBI.

Assegurando-lhe a **confidencialidade das respostas**, pedimos-lhe que responda ao seguinte questionário de forma honesta e sincera, de acordo com o momento atual. Estes dados serão tratados de forma global, utilizados apenas no âmbito da investigação científica, nunca sendo revelados a terceiros (por isso não terão qualquer implicação na sua avaliação enquanto estudante).

Antes de responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende. Por favor, não deixe nenhuma questão por responder. A sua colaboração é voluntária, mas fundamental para a concretização deste estudo.

Código de identificação [necessário, caso aceite colaborar em estudos futuros no âmbito deste projeto]:

Letra inicial do seu 1º e último nome: _____, _____ Dia e mês de nascimento: _____, _____

Letra inicial do 1º e último nome da sua mãe: _____, _____

I. DADOS SOCIO DEMOGRÁFICOS E ACADÉMICOS

1. Nome: _____ 2. Idade: _____ anos

3. Género: feminino masculino 4. Localidade onde reside: _____

5. Estado civil: _____ 6. Mestrado que frequenta: _____

7. Formação académica anterior no Ensino Superior:

- Curso [especifique qual]: _____ Instituição: _____

Data [ano] de conclusão: _____ Tipologia [selecione uma das opções]: Pré-Bolonha Pós-Bolonha

- Curso [especifique qual]: _____ Instituição: _____

Data [ano] de conclusão: _____ Tipologia [selecione uma das opções]: Pré-Bolonha Pós-Bolonha

8. Caso seja trabalhador-estudante, por favor especifique a sua profissão: _____

9. Caso já tenha tido oportunidade de exercer a docência, especifique durante quanto tempo: _____

10. Caso frequente com regularidade alguma atividade de tempos livres (e.g. desporto, voluntariado, etc.), por favor especifique qual ou quais:

11. Média atual no Mestrado [se não souber a média exata, indique um valor aproximado]: _____ valores

12. Local de estágio [designação da instituição]:

13. Número de horas semanais de estágio [média aproximada]: _____ horas/semana

II. AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Em seguida apresenta-se um conjunto de competências, sobre as quais deverá indicar a sua opinião quanto ao seu nível de:

- **importância**, ou seja, em que medida considera essa competência relevante para o exercício da função docente na especialidade da sua área de mestrado;
- **domínio pessoal**, ou seja, em que medida considera possuir essa competência, e;
- **promoção no mestrado**, ou seja, em que medida considera que o mestrado lhe proporcionou o desenvolvimento dessa competência.

Assim, para cada item apresentado deve manifestar a sua opinião nestas três vertentes (assinalando com um “X”), numa escala de 1 (= muito baixo) a 4 (= muito alto). Caso se engane nalgum item, assinale com um parêntesis a resposta onde se enganou.

COMPETÊNCIAS	NÍVEL DE...	
1. Organizar e planear tarefas ou trabalhos de forma eficiente.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
2. Ser autónomo na realização de tarefas, na resolução de problemas e tomada de decisões.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
3. Comunicar corretamente de forma escrita, em língua portuguesa.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
4. Comunicar oralmente em língua portuguesa, de forma adequada a diferentes interlocutores (especialistas e não especialistas).	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
5. Comunicar numa segunda língua.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
6. Dominar a leitura numa segunda língua.	importância:	① ② ③ ④

	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
7. Escrever textos técnicos ou científicos (artigos, relatórios, etc.).	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
8. Ser autocrítico, avaliar de forma ajustada os próprios comportamentos, atitudes e desempenhos.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
9. Liderar equipas de trabalho, incentivar a produção e o envolvimento de colegas de equipa.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
10. Trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
11. Aceitar e valorizar a diversidade multicultural.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
12. Gerir emocionalmente, e de forma eficaz, situações de adversidade, frustração, stress ou ansiedade.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
13. Demonstrar uma postura e comportamentos adequados nos relacionamentos interpessoais (tais como empatia, assertividade, gestos, expressões,...).	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
14. Manter o empenho, persistência, interesse e curiosidade na realização de tarefas ou trabalhos.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
15. Utilizar de forma avançada recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
16. Adaptar-se face à mudança ou a situações novas e pouco familiares.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
17. Ser empreendedor e ter capacidade de iniciativa (gerar novas ideias ou soluções para os problemas, ser criativo).	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
18. Demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir obrigações, deveres e normas, desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo).	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
19. Comunicar conhecimentos de forma rigorosa, recorrendo a uma adequada expressão oral e escrita da língua portuguesa.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④

20. Perspetivar o trabalho colaborativo como fator de enriquecimento e de comunicação.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
21. Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem no campo didático da sua área de especialidade.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
22. Desenvolver uma prática profissional em consonância com as orientações da política educativa nacional.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
23. Conceber um ensino crítico adequado aos contextos locais, regionais e nacionais.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
24. Aplicar conhecimentos de investigação educacional na otimização do processo de ensino-aprendizagem.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
25. Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos e da área científica da especialidade numa prática profissional promotora de um ensino de qualidade, capaz de produzir aprendizagens significativas.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
26. Respeitar as exigências éticas e deontológicas inerentes à docência.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
27. Utilizar de forma adequada as TIC no domínio da sua área curricular disciplinar.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
28. Desenvolver uma profissionalidade reflexiva, traduzida na implementação de um projeto de formação em atualização permanente.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④

Antes de devolver o questionário, **por favor verifique se não deixou nenhuma questão por responder.**

Agradecemos a sua colaboração!

**Questionário sobre a Aquisição e o Desenvolvimento de Competências
no Mestrado em Psicologia | Perceções dos estagiários**

Rosa Pinto & Ema Patrícia Oliveira (Departamento de Psicologia e Educação, UBI)

Vimos solicitar a sua colaboração numa dissertação de mestrado em Psicologia da Universidade da Beira Interior, na qual se pretende analisar a perceção que os estudantes e os supervisores de estágio têm, face à aquisição e desenvolvimento de competências em diferentes áreas de formação da UBI.

Assegurando-lhe a **confidencialidade das respostas**, pedimos-lhe que responda ao seguinte questionário de forma honesta e sincera, de acordo com o momento atual. Estes dados serão tratados de forma global, utilizados apenas no âmbito da investigação científica, nunca sendo revelados a terceiros (por isso não terão qualquer implicação na sua avaliação enquanto estudante).

Antes de responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende. Por favor, não deixe nenhuma questão por responder. A sua colaboração é voluntária, mas fundamental para a concretização deste estudo.

Código de identificação [necessário, caso aceite colaborar em estudos futuros no âmbito deste projeto]:

Letra inicial do seu 1º e último nome: _____, _____ Dia e mês de nascimento: _____, _____

Letra inicial do 1º e último nome da sua mãe: _____, _____

I. DADOS SOCIO DEMOGRÁFICOS E ACADÉMICOS

1. Nome: _____ 2. Idade: _____ anos

3. Género: feminino masculino 4. Localidade onde reside: _____

5. Estado civil: _____ 6. Mestrado que frequenta: _____

7. Formação académica anterior no Ensino Superior:

- Curso [especifique qual]: _____ Instituição: _____

Data [ano] de conclusão: _____ Tipologia [selecione uma das opções]: Pré-Bolonha Pós-Bolonha

- Curso [especifique qual]: _____ Instituição: _____

Data [ano] de conclusão: _____ Tipologia [selecione uma das opções]: Pré-Bolonha Pós-Bolonha

8. Caso seja trabalhador-estudante, por favor especifique a sua profissão:

9. Caso já tenha tido oportunidade de exercer, especifique durante quanto tempo:

10. Caso frequente com regularidade alguma atividade de tempos livres (e.g. desporto, voluntariado, etc.), por favor especifique qual ou quais:

11. Média atual no Mestrado [se não souber a média exata, indique um valor aproximado]: _____ valores

II. AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Em seguida apresenta-se um conjunto de competências, sobre as quais deverá indicar a sua opinião quanto ao seu nível de:

- **importância**, ou seja, em que medida considera essa competência relevante para o exercício da função de especialidade da sua área de mestrado;
- **domínio pessoal**, ou seja, em que medida considera possuir essa competência, e;
- **promoção no mestrado**, ou seja, em que medida considera que o mestrado lhe proporcionou o desenvolvimento dessa competência.

Assim, para cada item apresentado deve manifestar a sua opinião nestas três vertentes (assinalando com um "X"), numa escala de 1 (= muito baixo) a 4 (= muito alto). Caso se engane nalgum item, assinale com um parêntesis a resposta onde se enganou.

COMPETÊNCIAS	NÍVEL DE...	
1. Analisar criticamente, integrar e aplicar com proficiência informação científica.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
2. Consolidar a capacidade de aprendizagem auto-orientada	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
3. Organizar e planejar tarefas ou trabalhos, com uma eficiente gestão do tempo.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
4. Ser autónomo e reflexivo na realização de tarefas, na resolução de problemas e tomada de decisões.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
5. Comunicar conhecimentos técnicos e científicos de forma rigorosa, através de uma correta expressão escrita em língua portuguesa.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
6. Comunicar oralmente em língua portuguesa, de forma correta e adequada a diferentes	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④

interlocutores (especialistas e não especialistas).	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
7. Comunicar numa segunda língua.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
8. Dominar a leitura numa segunda língua.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
9. Ser autocrítico, avaliar de forma ajustada os próprios comportamentos, atitudes e desempenhos.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
10. Trabalhar em equipa de forma construtiva e colaborativa.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
11. Liderar equipas de trabalho, incentivar a produção e o envolvimento de colegas de equipa.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
12. Trabalhar em contextos internacionais, conhecer culturas e costumes de outros países.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
13. Aceitar e valorizar a diversidade multicultural.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
14. Gerir emocionalmente, e de forma eficaz, situações de adversidade, frustração, stress ou ansiedade.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
15. Demonstrar uma postura e comportamentos adequados nos relacionamentos interpessoais (tais como empatia, assertividade, gestos, expressões,...).	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
16. Manter o empenho, persistência, interesse e curiosidade na realização de tarefas ou trabalhos.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
17. Utilizar de forma avançada recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
18. Adaptar-se face à mudança ou a situações novas e pouco estruturadas	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
19. Ser empreendedor e ter capacidade de iniciativa (gerar novas ideias ou soluções para os	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④

problemas, ser criativo).	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
20. Demonstrar responsabilidade e compromisso (cumprir com obrigações, deveres e normas; desempenhar tarefas ou funções com rigor e profissionalismo).	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
21. Utilizar de forma autónoma Tecnologias de Informação e Comunicação.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
22. Intervir, na área de especialidade, em situações complexas e não familiares.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
23. Aplicar adequadamente métodos, técnicas e instrumentos de avaliação psicológica.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
24. Aplicar adequadamente métodos, técnicas e estratégias de intervenção psicológica.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
25. Conhecer e aplicar adequadamente metodologias quantitativas e/ou qualitativas de investigação científica em psicologia.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
26. Aprofundar modelos teóricos, constructos e processos psicológicos.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
27. Comprometer-se e cumprir com as obrigações deontológicas e éticas inerentes à prática psicológica.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
28. Interpretar criticamente a produção científica.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
29. Interpretar e comunicar os resultados de investigação científica	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④
30. Interpretar e comunicar os resultados de avaliação e/ou intervenção psicológica.	importância:	① ② ③ ④
	domínio pessoal:	① ② ③ ④
	promoção no mestrado:	① ② ③ ④

Antes de devolver o questionário, **por favor verifique se não deixou nenhuma questão por responder.**

Agradecemos a sua colaboração!

Anexo 2

Tabelas

(valores médios do teste Mann-Whitney)

Tabela 1 - Valores médios das diferenças entre os estagiários e os supervisores de ensino quanto ao grau de importância das competências transversais

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It. 1 Organização/Planeamento	Estagiários	31.82	1495.50
	Supervisores	30.50	457.50
It. 2 Autonomia	Estagiários	33.97	1596.50
	Supervisores	23.77	356.50
It. 3 Comunicação escrita em Português	Estagiários	31.15	1464.00
	Supervisores	32.60	489.00
It. 4 Comunicação oral em Português	Estagiários	31.50	1480.50
	Supervisores	31.50	472.50
It. 5 Comunicação numa 2ª língua	Estagiários	34.04	1600.00
	Supervisores	23.53	353.00
It. 6 Leitura numa 2ª língua	Estagiários	33.13	1557.00
	Supervisores	26.40	396.00
It. 7 Escrever textos técnicos	Estagiários	33.97	1596.50
	Supervisores	23.77	356.50
It. 8 Autocritica	Estagiários	30.27	1422.50
	Supervisores	35.37	530.50
It. 9 Liderança	Estagiários	34.04	1600.00
	Supervisores	23.53	353.00
It. 10 Trabalho em contextos internacionais	Estagiários	32.41	1523.50
	Supervisores	28.63	429.50
It. 11 Valorização multicultural	Estagiários	31.01	1457.50
	Supervisores	33.03	495.50
It. 12 Gestão de situações adversas	Estagiários	31.77	1493.00
	Supervisores	30.67	460.00
It. 13 Relacionamento interpessoal	Estagiários	31.86	1497.50
	Supervisores	30.37	455.50
It. 14 Empenho, persistência e curiosidade	Estagiários	31.09	1461.00
	Supervisores	32.80	492.00
It. 15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	Estagiários	35.37	1662.50
	Supervisores	19.37	290.50
It. 16 Adaptação à mudança	Estagiários	32.29	1517.50
	Supervisores	29.03	435.50
It. 17 Empreendedorismo e Iniciativa	Estagiários	32.19	1513.00
	Supervisores	29.33	440.00
It. 18 Responsabilidade	Estagiários	31.86	1497.50
	Supervisores	30.37	455.50
It. 19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	Estagiários	31.60	1485.00
	Supervisores	31.20	468.00
It. 20 Trabalho colaborativo	Estagiários	33.86	1591.50
	Supervisores	24.10	361.50

Tabela 2 - Valores médios das diferenças entre os estagiários e os supervisores de ensino quanto ao grau de importância das competências técnicas

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It.21 Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem	Estagiários	33.04	1553.00
	Supervisores	26.67	400.00
It.22 Desenvolver prática profissional	Estagiários	34.43	1618.00
	Supervisores	22.33	335.00
It.23 Ensino crítico	Estagiários	33.01	1551.50
	Supervisores	26.77	401.50
It.24 Aplicar conhecimentos de investigação	Estagiários	32.53	1529.00
	Supervisores	28.27	424.00
It.25 Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	Estagiários	32.83	1543.00
	Supervisores	27.33	410.00
It.26 Ética e deontologia	Estagiários	32.56	1530.50
	Supervisores	28.17	422.50
It.27 TIC	Estagiários	33.28	1564.00
	Supervisores	25.93	389.00
It.28 Profissionalidade reflexiva	Estagiários	33.57	1578.00
	Supervisores	25.00	375.00

Tabela 3 - Valores médios nas diferenças no grau de importância das competências transversais em ensino, em função da formação anterior (pré ou pós-Bolonha)

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It.1 Organização/Planeamento	Pós-Bolonha	38.36	2071.50
	Pré-Bolonha	37.07	778.50
It.2 Autonomia	Pós-Bolonha	38.22	2064.00
	Pré-Bolonha	37.43	786.00
It.3 Comunicação escrita em Português	Pós-Bolonha	39.36	2125.50
	Pré-Bolonha	34.50	724.50
It.4 Comunicação oral em Português	Pós-Bolonha	38.79	2094.50
	Pré-Bolonha	35.98	755.50
It.5 Comunicação numa 2ª língua	Pós-Bolonha	38.95	2103.50
	Pré-Bolonha	35.55	746.50
It.6 Leitura numa 2ª língua	Pós-Bolonha	38.06	2055.00
	Pré-Bolonha	37.86	795.00
It.7 Escrever textos técnicos	Pós-Bolonha	38.21	2063.50
	Pré-Bolonha	37.45	786.50
It.8 Autocritica	Pós-Bolonha	37.89	2046.00
	Pré-Bolonha	38.29	804.00

Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no Ensino Superior:
Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de estágio

It.9 Liderança	Pós-Bolonha	39.22	2118.00
	Pré-Bolonha	34.86	732.00
It.10 Trabalho em contextos internacionais	Pós-Bolonha	38.70	2090.00
	Pré-Bolonha	36.19	760.00
It.11 Valorização multicultural	Pós-Bolonha	38.73	2091.50
	Pré-Bolonha	36.12	758.50
It.12 Gestão de situações adversas	Pós-Bolonha	37.77	2039.50
	Pré-Bolonha	38.60	810.50
It.13 Relacionamento interpessoal	Pós-Bolonha	39.02	2107.00
	Pré-Bolonha	35.38	743.00
It.14 Empenho, persistência e curiosidade	Pós-Bolonha	36.78	1986.00
	Pré-Bolonha	41.14	864.00
It.15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	Pós-Bolonha	37.37	2018.00
	Pré-Bolonha	39.62	832.00
It.16 Adaptação à mudança	Pós-Bolonha	39.30	2122.00
	Pré-Bolonha	34.67	728.00
It.17 Empreendedorismo e Iniciativa	Pós-Bolonha	38.31	2069.00
	Pré-Bolonha	37.19	781.00
It.18 Responsabilidade	Pós-Bolonha	36.94	1995.00
	Pré-Bolonha	40.71	855.00
It.19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	Pós-Bolonha	37.36	2017.50
	Pré-Bolonha	39.64	832.50
It.20 Trabalho colaborativo	Pós-Bolonha	36.03	1945.50
	Pré-Bolonha	43.07	904.50

Tabela 4 - Valores médios nas diferenças no domínio pessoal das competências transversais em ensino, em função da formação anterior (pré ou pós-Bolonha)

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It.1 Organização/Planeamento	Pós-Bolonha	37.60	2030.50
	Pré-Bolonha	39.02	819.50
It.2 Autonomia	Pós-Bolonha	36.42	1966.50
	Pré-Bolonha	42.07	883.50
It.3 Comunicação escrita em Português	Pós-Bolonha	37.69	2035.00
	Pré-Bolonha	38.81	815.00
It.4 Comunicação oral em Português	Pós-Bolonha	37.33	2016.00
	Pré-Bolonha	39.71	834.00
It.5 Comunicação numa 2ª língua	Pós-Bolonha	39.17	2115.00
	Pré-Bolonha	35.00	735.00
It.6 Leitura numa 2ª língua	Pós-Bolonha	37.26	2012.00
	Pré-Bolonha	39.90	838.00
It.7 Escrever textos técnicos	Pós-Bolonha	37.71	2036.50
	Pré-Bolonha	38.74	813.50
It.8 Autocritica	Pós-Bolonha	37.63	2032.00

Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no Ensino Superior:
Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de estágio

	Pré-Bolonha	38.95	818.00
It.9 Liderança	Pós-Bolonha	36.84	1989.50
	Pré-Bolonha	40.98	860.50
It.10 Trabalho em contextos internacionais	Pós-Bolonha	39.20	2117.00
	Pré-Bolonha	34.90	733.00
It.11 Valorização multicultural	Pós-Bolonha	39.92	2155.50
	Pré-Bolonha	33.07	694.50
It.12 Gestão de situações adversas	Pós-Bolonha	38.52	2080.00
	Pré-Bolonha	36.67	770.00
It.13 Relacionamento interpessoal	Pós-Bolonha	39.53	2134.50
	Pré-Bolonha	34.07	715.50
It.14 Empenho, persistência e curiosidade	Pós-Bolonha	35.68	1926.50
	Pré-Bolonha	43.98	923.50
It.15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	Pós-Bolonha	37.55	2027.50
	Pré-Bolonha	39.17	822.50
It.16 Adaptação à mudança	Pós-Bolonha	36.14	1951.50
	Pré-Bolonha	42.79	898.50
It.17 Empreendedorismo e Iniciativa	Pós-Bolonha	36.68	1980.50
	Pré-Bolonha	41.40	869.50
It.18 Responsabilidade	Pós-Bolonha	37.43	2021.00
	Pré-Bolonha	39.48	829.00
It.19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	Pós-Bolonha	39.36	2125.50
	Pré-Bolonha	34.50	724.50
It.20 Trabalho colaborativo	Pós-Bolonha	35.73	1929.50
	Pré-Bolonha	43.83	920.50

Tabela 5 - Valores médios nas diferenças na promoção no mestrado, das competências transversais em ensino, em função da formação anterior (pré ou pós-Bolonha)

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It.1 Organização/Planeamento	Pós-Bolonha	32.91	1777.00
	Pré-Bolonha	51.10	1073.00
It.2 Autonomia	Pós-Bolonha	33.22	1794.00
	Pré-Bolonha	50.29	1056.00
It.3 Comunicação escrita em Português	Pós-Bolonha	36.63	1978.00
	Pré-Bolonha	41.52	872.00
It.4 Comunicação oral em Português	Pós-Bolonha	35.36	1909.50
	Pré-Bolonha	44.79	940.50
It.5 Comunicação numa 2ª língua	Pós-Bolonha	36.66	1979.50
	Pré-Bolonha	41.45	870.50
It.6 Leitura numa 2ª língua	Pós-Bolonha	36.01	1944.50
	Pré-Bolonha	43.12	905.50
It.7 Escrever textos técnicos	Pós-Bolonha	36.54	1973.00
	Pré-Bolonha	41.76	877.00

Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no Ensino Superior:
 Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de estágio

It.8 Autocritica	Pós-Bolonha	36.00	1944.00
	Pré-Bolonha	43.14	906.00
It.9 Liderança	Pós-Bolonha	36.68	1980.50
	Pré-Bolonha	41.40	869.50
It.10 Trabalho em contextos internacionais	Pós-Bolonha	36.19	1954.50
	Pré-Bolonha	42.64	895.50
It.11 Valorização multicultural	Pós-Bolonha	37.05	2000.50
	Pré-Bolonha	40.45	849.50
It.12 Gestão de situações adversas	Pós-Bolonha	34.55	1865.50
	Pré-Bolonha	46.88	984.50
It.13 Relacionamento interpessoal	Pós-Bolonha	35.94	1940.50
	Pré-Bolonha	43.31	909.50
It.14 Empenho, persistência e curiosidade	Pós-Bolonha	34.57	1867.00
	Pré-Bolonha	46.81	983.00
It.15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	Pós-Bolonha	34.36	1855.50
	Pré-Bolonha	47.36	994.50
It.16 Adaptação à mudança	Pós-Bolonha	33.56	1812.50
	Pré-Bolonha	49.40	1037.50
It.17 Empreendedorismo e Iniciativa	Pós-Bolonha	34.05	1838.50
	Pré-Bolonha	48.17	1011.50
It.18 Responsabilidade	Pós-Bolonha	34.18	1845.50
	Pré-Bolonha	47.83	1004.50
It.19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	Pós-Bolonha	36.56	1974.00
	Pré-Bolonha	41.71	876.00
It.20 Trabalho colaborativo	Pós-Bolonha	35.69	1927.00
	Pré-Bolonha	43.95	923.00

Tabela 6 - Valores médios nas diferenças no grau de importância das competências técnicas em ensino, em função da formação anterior (pré ou pós-Bolonha)

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It.21 Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem	Pós-Bolonha	37.25	2011.50
	Pré-Bolonha	39.93	838.50
It.22 Desenvolver prática profissional	Pós-Bolonha	37.84	2043.50
	Pré-Bolonha	38.40	806.50
It.23 Ensino crítico	Pós-Bolonha	37.87	2045.00
	Pré-Bolonha	38.33	805.00
It.24 Aplicar conhecimentos de investigação	Pós-Bolonha	36.94	1995.00
	Pré-Bolonha	40.71	855.00
It.25 Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	Pós-Bolonha	38.31	2068.50
	Pré-Bolonha	37.21	781.50
It.26 Ética e deontologia	Pós-Bolonha	38.51	2079.50
	Pré-Bolonha	36.69	770.50
It.27 TIC	Pós-Bolonha	38.14	2059.50

	Pré-Bolonha	37.64	790.50
It.28 Profissionalidade reflexiva	Pós-Bolonha	34.94	1887.00
	Pré-Bolonha	45.86	963.00

Tabela 7 - Valores médios nas diferenças no domínio pessoal das competências técnicas em ensino em função da formação anterior (pré ou pós-Bolonha)

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It.21 Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem	Pós-Bolonha	35.55	1919.50
	Pré-Bolonha	44.31	930.50
It.22 Desenvolver prática profissional	Pós-Bolonha	36.59	1976.00
	Pré-Bolonha	41.62	874.00
It.23 Ensino crítico	Pós-Bolonha	37.36	2017.50
	Pré-Bolonha	39.64	832.50
It.24 Aplicar conhecimentos de investigação	Pós-Bolonha	37.06	2001.00
	Pré-Bolonha	40.43	849.00
It.25 Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	Pós-Bolonha	36.38	1964.50
	Pré-Bolonha	42.17	885.50
It.26 Ética e deontologia	Pós-Bolonha	38.08	2056.50
	Pré-Bolonha	37.79	793.50
It.27 TIC	Pós-Bolonha	39.11	2112.00
	Pré-Bolonha	35.14	738.00
It.28 Profissionalidade reflexiva	Pós-Bolonha	36.14	1951.50
	Pré-Bolonha	42.79	898.50

Tabela 8 - Valores médios nas diferenças na promoção no mestrado, das competências técnicas em ensino, em função da formação anterior (pré ou pós-Bolonha)

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It.21 Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem	Pós-Bolonha	35.03	1891.50
	Pré-Bolonha	45.64	958.50
It.22 Desenvolver prática profissional	Pós-Bolonha	34.86	1882.50
	Pré-Bolonha	46.07	967.50
It.23 Ensino crítico	Pós-Bolonha	34.14	1843.50
	Pré-Bolonha	47.93	1006.50
It.24 Aplicar conhecimentos de investigação	Pós-Bolonha	35.40	1911.50
	Pré-Bolonha	44.69	938.50
It.25 Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	Pós-Bolonha	34.51	1863.50
	Pré-Bolonha	46.98	986.50
It.26 Ética e deontologia	Pós-Bolonha	36.24	1957.00
	Pré-Bolonha	42.52	893.00
It.27 TIC	Pós-Bolonha	34.53	1864.50
	Pré-Bolonha	46.93	985.50

Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no Ensino Superior:
Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de estágio

It.28 Profissionalidade reflexiva	Pós-Bolonha	34.36	1855.50
	Pré-Bolonha	47.36	994.50

Tabela 9 - Valores médios nas diferenças no grau de importância transversais em ensino, em função do sexo

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It.1 Organização/Planeamento	Feminino	42.36	1779.00
	Masculino	34.97	1224.00
It.2 Autonomia	Feminino	37.74	1585.00
	Masculino	40.51	1418.00
It.3 Comunicação escrita em Português	Feminino	41.52	1744.00
	Masculino	35.97	1259.00
It.4 Comunicação oral em Português	Feminino	41.14	1728.00
	Masculino	36.43	1275.00
It.5 Comunicação numa 2ª língua	Feminino	41.69	1751.00
	Masculino	35.77	1252.00
It.6 Leitura numa 2ª língua	Feminino	43.49	1826.50
	Masculino	33.61	1176.50
It.7 Escrever textos técnicos	Feminino	42.88	1801.00
	Masculino	34.34	1202.00
It.8 Autocritica	Feminino	38.58	1620.50
	Masculino	39.50	1382.50
It.9 Liderança	Feminino	38.18	1603.50
	Masculino	39.99	1399.50
It.10 Trabalho em contextos internacionais	Feminino	43.56	1829.50
	Masculino	33.53	1173.50
It.11 Valorização multicultural	Feminino	39.85	1673.50
	Masculino	37.99	1329.50
It.12 Gestão de situações adversas	Feminino	40.31	1693.00
	Masculino	37.43	1310.00
It.13 Relacionamento interpessoal	Feminino	40.57	1704.00
	Masculino	37.11	1299.00
It.14 Empenho, persistência e curiosidade	Feminino	38.33	1610.00
	Masculino	39.80	1393.00
It.15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	Feminino	39.69	1667.00
	Masculino	38.17	1336.00
It.16 Adaptação à mudança	Feminino	35.13	1475.50
	Masculino	43.64	1527.50
It.17 Empreendedorismo e Iniciativa	Feminino	37.95	1594.00
	Masculino	40.26	1409.00
It.18 Responsabilidade	Feminino	39.00	1638.00
	Masculino	39.00	1365.00

Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no Ensino Superior:
Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de estágio

It. 19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	Feminino	39.57	1662.00
	Masculino	38.31	1341.00
It. 20 Trabalho colaborativo	Feminino	40.33	1694.00
	Masculino	37.40	1309.00

Tabela 10 - Valores médios nas diferenças no domínio pessoal das competências transversais em ensino, em função do sexo

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It. 1 Organização/Planeamento	Feminino	39.83	1673.00
	Masculino	38.00	1330.00
It. 2 Autonomia	Feminino	39.14	1644.00
	Masculino	38.83	1359.00
It. 3 Comunicação escrita em Português	Feminino	40.88	1717.00
	Masculino	36.74	1286.00
It. 4 Comunicação oral em Português	Feminino	39.19	1646.00
	Masculino	38.77	1357.00
It. 5 Comunicação numa 2ª língua	Feminino	39.65	1665.50
	Masculino	38.21	1337.50
It. 6 Leitura numa 2ª língua	Feminino	42.50	1785.00
	Masculino	34.80	1218.00
It. 7 Escrever textos técnicos	Feminino	42.44	1782.50
	Masculino	34.87	1220.50
It. 8 Autocritica	Feminino	37.79	1587.00
	Masculino	40.46	1416.00
It. 9 Liderança	Feminino	38.63	1622.50
	Masculino	39.44	1380.50
It. 10 Trabalho em contextos internacionais	Feminino	41.00	1722.00
	Masculino	36.60	1281.00
It. 11 Valorização multicultural	Feminino	39.76	1670.00
	Masculino	38.09	1333.00
It. 12 Gestão de situações adversas	Feminino	35.19	1478.00
	Masculino	43.57	1525.00
It. 13 Relacionamento interpessoal	Feminino	37.17	1561.00
	Masculino	41.20	1442.00
It. 14 Empenho, persistência e curiosidade	Feminino	39.32	1651.50
	Masculino	38.61	1351.50
It. 15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	Feminino	38.23	1605.50
	Masculino	39.93	1397.50
It. 16 Adaptação à mudança	Feminino	38.77	1628.50
	Masculino	39.27	1374.50
It. 17 Empreendedorismo e Iniciativa	Feminino	36.76	1544.00
	Masculino	41.69	1459.00
It. 18 Responsabilidade	Feminino	42.68	1792.50

Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no Ensino Superior:
Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de estágio

	Masculino	34.59	1210.50
It.19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	Feminino	39.27	1649.50
	Masculino	38.67	1353.50
It.20 Trabalho colaborativo	Feminino	41.67	1750.00
	Masculino	35.80	1253.00

Tabela 11 - Valores médios nas diferenças na promoção no mestrado das competências transversais em ensino, em função do sexo

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It.1 Organização/Planeamento	Feminino	35.61	1495.50
	Masculino	43.07	1507.50
It.2 Autonomia	Feminino	40.02	1681.00
	Masculino	37.77	1322.00
It.3 Comunicação escrita em Português	Feminino	38.46	1615.50
	Masculino	39.64	1387.50
It.4 Comunicação oral em Português	Feminino	40.01	1680.50
	Masculino	37.79	1322.50
It.5 Comunicação numa 2ª língua	Feminino	41.08	1725.50
	Masculino	36.50	1277.50
It.6 Leitura numa 2ª língua	Feminino	42.69	1793.00
	Masculino	34.57	1210.00
It.7 Escrever textos técnicos	Feminino	39.95	1678.00
	Masculino	37.86	1325.00
It.8 Autocritica	Feminino	37.21	1563.00
	Masculino	41.14	1440.00
It.9 Liderança	Feminino	39.82	1672.50
	Masculino	38.01	1330.50
It.10 Trabalho em contextos internacionais	Feminino	40.82	1714.50
	Masculino	36.81	1288.50
It.11 Valorização multicultural	Feminino	39.99	1679.50
	Masculino	37.81	1323.50
It.12 Gestão de situações adversas	Feminino	37.51	1575.50
	Masculino	40.79	1427.50
It.13Relacionamento interpessoal	Feminino	39.40	1655.00
	Masculino	38.51	1348.00
It.14 Empenho, persistência e curiosidade	Feminino	39.81	1672.00
	Masculino	38.03	1331.00
It.15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	Feminino	40.75	1711.50
	Masculino	36.90	1291.50
It.16Adaptação à mudança	Feminino	36.49	1532.50
	Masculino	42.01	1470.50
It.17 Empreendedorismo e Iniciativa	Feminino	39.51	1659.50
	Masculino	38.39	1343.50

It. 18 Responsabilidade	Feminino	42.21	1773.00
	Masculino	35.14	1230.00
It. 19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	Feminino	38.44	1614.50
	Masculino	39.67	1388.50
It. 20 Trabalho colaborativo	Feminino	39.65	1665.50
	Masculino	38.21	1337.50

Tabela 12 - Valores médios nas diferenças no grau de importância e domínio pessoal das competências técnicas em ensino, em função do sexo

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It. 21 Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem	Feminino	41.33	1736.00
	Masculino	36.20	1267.00
It. 22 Desenvolver prática profissional	Feminino	37.99	1595.50
	Masculino	40.21	1407.50
It. 23 Ensino crítico	Feminino	38.88	1633.00
	Masculino	39.14	1370.00
It. 24 Aplicar conhecimentos de investigação	Feminino	41.62	1748.00
	Masculino	35.86	1255.00
It. 25 Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	Feminino	40.38	1696.00
	Masculino	37.34	1307.00
It. 26 Ética e deontologia	Feminino	39.57	1662.00
	Masculino	38.31	1341.00
It. 27 TIC	Feminino	40.33	1694.00
	Masculino	37.40	1309.00
It. 28 Profissionalidade reflexiva	Feminino	40.08	1683.50
	Masculino	37.70	1319.50

Tabela 13 - Valores médios nas diferenças no domínio pessoal das competências técnicas em ensino, em função do sexo

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It. 21 Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem	Feminino	40.33	1694.00
	Masculino	37.40	1309.00
It. 22 Desenvolver prática profissional	Feminino	36.14	1518.00
	Masculino	42.43	1485.00
It. 23 Ensino crítico	Feminino	36.30	1524.50
	Masculino	42.24	1478.50
It. 24 Aplicar conhecimentos de investigação	Feminino	37.93	1593.00
	Masculino	40.29	1410.00
It. 25 Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	Feminino	39.39	1654.50
	Masculino	38.53	1348.50
It. 26 Ética e deontologia	Feminino	40.55	1703.00
	Masculino	37.14	1300.00

Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no Ensino Superior:
Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de estágio

It.27 TIC	Feminino	38.80	1629.50
	Masculino	39.24	1373.50
It.28 Profissionalidade reflexiva	Feminino	38.30	1608.50
	Masculino	39.84	1394.50

Tabela 14 - Valores médios nas diferenças na promoção no mestrado das competências técnicas em ensino, em função do sexo

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It.21 Planear, implementar e avaliar práticas de ensino-aprendizagem	Feminino	40.25	1690.50
	Masculino	37.50	1312.50
It.22 Desenvolver prática profissional	Feminino	38.93	1635.00
	Masculino	39.09	1368.00
It.23 Ensino crítico	Feminino	40.39	1696.50
	Masculino	37.33	1306.50
It.24 Aplicar conhecimentos de investigação	Feminino	40.42	1697.50
	Masculino	37.30	1305.50
It.25 Incorporar conhecimentos pedagógico-didáticos	Feminino	40.54	1702.50
	Masculino	37.16	1300.50
It.26 Ética e deontologia	Feminino	37.96	1594.50
	Masculino	40.24	1408.50
It.27 TIC	Feminino	38.57	1620.00
	Masculino	39.51	1383.00
It.28 Profissionalidade reflexiva	Feminino	39.30	1650.50
	Masculino	38.64	1352.50

Tabela 15 - Valores médios das diferenças entre estagiários e supervisores de psicologia no grau de importância das competências transversais

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It.1 Análise crítica de informação científica	Estagiários	19.58	509.00
	Supervisores	19.33	232.00
It.2 Consolidar aprendizagem auto-orientada	Estagiários	19.62	510.00
	Supervisores	19.25	231.00
It.3 Organização/Planeamento	Estagiários	19.33	502.50
	Supervisores	19.88	238.50
It.4 Autonomia	Estagiários	18.88	491.00
	Supervisores	20.83	250.00
It.5 Comunicação rigorosa	Estagiários	19.88	517.00
	Supervisores	18.67	224.00
It.6 Comunicação oral na língua Portuguesa	Estagiários	20.75	539.50
	Supervisores	16.79	201.50
It.7 Comunicar uma 2ª língua	Estagiários	23.25	604.50
	Supervisores	11.38	136.50

Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no Ensino Superior:
Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de estágio

It.8 Leitura numa 2ª língua	Estagiários	21.94	570.50
	Supervisores	14.21	170.50
It.9 Autocrítica	Estagiários	18.83	489.50
	Supervisores	20.96	251.50
It.10 Trabalho em equipa	Estagiários	20.58	535.00
	Supervisores	17.17	206.00
It.11 Liderança	Estagiários	21.04	547.00
	Supervisores	16.17	194.00
It.12 Trabalhar em contextos internacionais	Estagiários	21.58	561.00
	Supervisores	15.00	180.00
It.13 Valorização multicultural	Estagiários	20.88	543.00
	Supervisores	16.50	198.00
It.14 Gestão de situações adversas	Estagiários	20.27	527.00
	Supervisores	17.83	214.00
It.15 Relacionamento interpessoal	Estagiários	20.12	523.00
	Supervisores	18.17	218.00
It.16 Empenho, persistência, interesse e curiosidade	Estagiários	19.10	496.50
	Supervisores	20.38	244.50
It.17 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	Estagiários	20.42	531.00
	Supervisores	17.50	210.00
It.18 Adaptação à mudança	Estagiários	20.19	525.00
	Supervisores	18.00	216.00
It.19 Empreendedor e Iniciativa	Estagiários	19.88	517.00
	Supervisores	18.67	224.00
It.20 Responsabilidade	Estagiários	18.62	484.00
	Supervisores	21.42	257.00
It.21 TIC	Estagiários	21.27	553.00
	Supervisores	15.67	188.00

Tabela 16 - Valores médios das diferenças entre os estagiários e os supervisores de psicologia quanto ao grau de importância das competências técnicas

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It.22 Intervenção em situações complexas e não familiares	Estagiários	21.42	557.00
	Supervisores	15.33	184.00
It.23 Avaliação psicológica	Estagiários	19.81	515.00
	Supervisores	18.83	226.00
It.24 Intervenção psicológica	Estagiários	19.77	514.00
	Supervisores	18.92	227.00
It.25 Investigação em psicologia	Estagiários	21.17	550.50
	Supervisores	15.88	190.50
It.26 Aprofundar modelos teóricos	Estagiários	21.52	559.50
	Supervisores	15.13	181.50
It.27 Ética e deontologia	Estagiários	19.81	515.00

Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no Ensino Superior:
Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de estágio

	Supervisores	18.83	226.00
It.28 Interpretação e comunicação científica	Estagiários	20.65	537.00
	Supervisores	17.00	204.00
It.29 Interpretação crítica da produção científica	Estagiários	21.13	549.50
	Supervisores	15.96	191.50
It.30 Interpretação e comunicação de avaliação e/ou intervenção	Estagiários	20.98	545.50
	Supervisores	16.29	195.50

Tabela 17 - Valores médios nas diferenças entre os estagiários de ensino e psicologia no que diz respeito ao grau de importância das competências transversais

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It.1 Organização/Planeamento	Ensino	36.91	1735.00
	Psicologia	37.15	966.00
It.2 Autonomia	Ensino	36.83	1731.00
	Psicologia	37.31	970.00
It.4 Autonomia	Ensino	37.00	1739.00
	Psicologia	37.00	962.00
It.5 Comunicação rigorosa	Ensino	33.66	1582.00
	Psicologia	43.04	1119.00
It.6 Comunicação oral na língua Portuguesa	Ensino	32.77	1540.00
	Psicologia	44.65	1161.00
It.8 Autocrítica	Ensino	35.78	1681.50
	Psicologia	39.21	1019.50
It.9 Liderança	Ensino	38.35	1802.50
	Psicologia	34.56	898.50
It.10 Trabalho em contextos internacionais	Ensino	36.07	1695.50
	Psicologia	38.67	1005.50
It.11 Valorização multicultural	Ensino	36.03	1693.50
	Psicologia	38.75	1007.50
It.12 Gestão de situações adversas	Ensino	35.91	1688.00
	Psicologia	38.96	1013.00
It.13 Relacionamento interpessoal	Ensino	37.17	1747.00
	Psicologia	36.69	954.00
It.14 Empenho, persistência e curiosidade	Ensino	37.81	1777.00
	Psicologia	35.54	924.00
It.15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	Ensino	37.60	1767.00
	Psicologia	35.92	934.00
It.16 Adaptação à mudança	Ensino	36.09	1696.00
	Psicologia	38.65	1005.00
It.17 Empreendedorismo e Iniciativa	Ensino	37.38	1757.00
	Psicologia	36.31	944.00
It.18 Responsabilidade	Ensino	38.89	1828.00
	Psicologia	33.58	873.00

It. 19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	Ensino	38.74	1821.00
	Psicologia	33.85	880.00

Tabela 18 - Valores médios nas diferenças entre os estagiários de ensino e psicologia no que diz respeito ao domínio pessoal das competências transversais

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It. 1 Organização/Planeamento	Ensino	38.67	1817.50
	Psicologia	33.98	883.50
It. 2 Autonomia	Ensino	38.23	1797.00
	Psicologia	34.77	904.00
It. 4 Autonomia	Ensino	37.83	1778.00
	Psicologia	35.50	923.00
It. 5 Comunicação rigorosa	Ensino	38.44	1806.50
	Psicologia	34.40	894.50
It. 6 Comunicação oral na língua Portuguesa	Ensino	37.56	1765.50
	Psicologia	35.98	935.50
It. 8 Autocritica	Ensino	37.38	1757.00
	Psicologia	36.31	944.00
It. 9 Liderança	Ensino	35.69	1677.50
	Psicologia	39.37	1023.50
It. 10 Trabalho em contextos internacionais	Ensino	39.80	1870.50
	Psicologia	31.94	830.50
It. 11 Valorização multicultural	Ensino	36.26	1704.00
	Psicologia	38.35	997.00
It. 12 Gestão de situações adversas	Ensino	39.36	1850.00
	Psicologia	32.73	851.00
It. 13 Relacionamento interpessoal	Ensino	37.50	1762.50
	Psicologia	36.10	938.50
It. 14 Empenho, persistência e curiosidade	Ensino	38.41	1805.50
	Psicologia	34.44	895.50
It. 15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	Ensino	41.94	1971.00
	Psicologia	28.08	730.00
It. 16 Adaptação à mudança	Ensino	39.81	1871.00
	Psicologia	31.92	830.00
It. 17 Empreendedorismo e Iniciativa	Ensino	38.40	1805.00
	Psicologia	34.46	896.00
It. 18 Responsabilidade	Ensino	38.54	1811.50
	Psicologia	34.21	889.50
It. 19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	Ensino	36.33	1707.50
	Psicologia	38.21	993.50

Tabela 19 - Valores médios nas diferenças entre os estagiários de ensino e psicologia no que diz respeito à promoção no mestrado das competências transversais

Itens/Competências	Grupo	Mean Rank	Sum of Ranks
It. 1 Organização/Planeamento	Ensino	38.95	1830.50
	Psicologia	33.48	870.50
It. 2 Autonomia	Ensino	36.73	1726.50
	Psicologia	37.48	974.50
It. 4 Autonomia	Ensino	38.49	1809.00
	Psicologia	34.31	892.00
It. 5 Comunicação rigorosa	Ensino	38.30	1800.00
	Psicologia	34.65	901.00
It. 6 Comunicação oral na língua Portuguesa	Ensino	35.45	1666.00
	Psicologia	39.81	1035.00
It. 8 Autocrítica	Ensino	37.02	1740.00
	Psicologia	36.96	961.00
It. 9 Liderança	Ensino	39.57	1860.00
	Psicologia	32.35	841.00
It. 10 Trabalho em contextos internacionais	Ensino	38.05	1788.50
	Psicologia	35.10	912.50
It. 11 Valorização multicultural	Ensino	36.96	1737.00
	Psicologia	37.08	964.00
It. 12 Gestão de situações adversas	Ensino	35.44	1665.50
	Psicologia	38.50	962.50
It. 13 Relacionamento interpessoal	Ensino	35.00	1645.00
	Psicologia	40.62	1056.00
It. 14 Empenho, persistência e curiosidade	Ensino	35.81	1683.00
	Psicologia	39.15	1018.00
It. 15 Utilização de recursos técnicos, instrumentais ou laboratoriais	Ensino	40.67	1911.50
	Psicologia	30.37	789.50
It. 16 Adaptação à mudança	Ensino	38.82	1824.50
	Psicologia	33.71	876.50
It. 17 Empreendedorismo e Iniciativa	Ensino	36.57	1719.00
	Psicologia	37.77	982.00
It. 18 Responsabilidade	Ensino	35.18	1653.50
	Psicologia	40.29	1047.50
It. 19 Comunicação de conhecimentos de forma rigorosa	Ensino	33.16	1558.50
	Psicologia	43.94	1142.50