

Tânia Raquel Matos Silva

**A Construção das Competências Transversais no
Ensino Superior
(Estudo de Caso)**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica

Orientador científico

Prof. Doutor Rui Trindade

Universidade Lusófona do Porto

Instituto de Educação

Porto

2013



DEDICATÓRIA

Ao meu bebé, João Pedro,
pelas horas infinitas em que estive ausente,
e pelo amor despertado em mim, jamais desconhecido!



AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que de alguma forma colaboraram e me incentivaram a realizar este trabalho:

- em primeiro lugar à Fundação Terras de Santa Maria, entidade que titula a Instituição para o qual trabalho pelos recursos que dispuseram;
- à diretora da Instituição, Professora Doutora Teresa Leão, pelas palavras de incentivo e pelo crescimento profissional proporcionado;
- ao Professor Doutor Rui Trindade que aceitou a orientação desta dissertação, facilitou informação e acompanhou este processo de concretização pessoal;
- à prima Joana e aos docentes do ISVOUGA que tiveram participação nos ensinamentos e esclarecimentos em estatística;
- aos estudantes do ISVOUGA que acederam participar neste estudo, respondendo ao questionário;
- aos docentes do 3º ano de LGE que para as reuniões se disponibilizaram;
- à minha família pelo apoio recebido e, em particular, ao meu marido, pela compreensão da minha ausência enquanto esposa e pela sabedoria que designa.



RESUMO

As mudanças de paradigma e as alterações que decorreram do Processo de Bolonha, contribuíram para que as Instituições de Ensino Superior sentissem a necessidade de proporcionar aos estudantes uma formação científica e técnica de qualidade, através da qual se pudesse garantir o seu sucesso pessoal, social, académico e profissional. Um objetivo que depende, entre outras coisas, da afirmação de projetos de formação preocupados com o desenvolvimento de competências e de competências transversais, por parte desses estudantes, nas mais diversas áreas do saber.

Por isso, é que nesta dissertação procuramos refletir sobre o último tipo de competências atrás referido, destacando-se, neste âmbito, a abordagem referente ao papel a assumir pelos docentes, o modo como a construção e o desenvolvimento de tais competências afeta e é percebido pelos estudantes e a abordagem relativa ao processo de operacionalização do projeto de formação subordinado a tais pressupostos.

Assim, discute-se uma abordagem de um modelo de ensino-aprendizagem vocacionado para promover o desenvolvimento das competências dos estudantes, o qual conduz a uma reflexão sobre os saberes como recursos a serem mobilizados, sobre o trabalho por meio de problemas e de projectos de carácter interdisciplinar, sobre a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem ativas e, ainda, sobre o enquadramento de uma avaliação formativa e certificativa que considere as necessidades dos estudantes.

Foi a partir do quadro acabado de descrever que, no projeto de pesquisa desenvolvido, se discutiram e confrontaram os dados obtidos tanto através dos questionários respondidos pelos estudantes como dos suplementos da Ficha de Unidade Curricular que os docentes preencheram. Dados estes que permitiram compreender e refletir sobre o desenvolvimento das competências transversais que foram mais e menos exercitadas no curso de Licenciatura em Gestão de Empresas, bem como sobre a importância das mesmas como objetivo de formação.

Palavras-Chave: Processo de Bolonha; competências transversais; autonomia do estudante; construção/desenvolvimento das competências transversais



ABSTRACT

Paradigm shifts and changes elapsed with the Bologna Process, have contributed to Education Institutions to feel the need to provide the students with a scientific and technical qualities, and also empower them with soft skills that enhance their personal, social, academic and professional success.

A goal that depends, among other things, on assertion training projects concerned with the development of skills and transversal skills by these students, in the most diverse areas of knowledge.

Thus, we discuss an approach to a model of teaching and learning designed to promote the development of students' skills, which leads to a reflection on the knowledge and resources to be deployed on the work through problems and projects interdisciplinary, concerning the use of active teaching methodologies and apprenticeship, and also on the framework of a formative evaluation and certificativa which considers the needs of students.

It was from the picture just described that, in the developed project of research, were discussed and confronted the data obtained from questionnaires answered by the students, as well from the supplements of Curricular Unit's data sheet, filled by the docents. These Stats allowed us to understand and reflect on the development of transversal skills that were more or less exercised in the Bachelor's Degree in Business Management, as well as their importance as a training goal.

Keywords: Bologna Process; soft skills; student's autonomy; construction / development of transversal skills



SIGLAS E ABREVIATURAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CT	Competência Transversal
ECTS	European Credit Transfer System - Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos
ES	Ensino Superior
FUC	Ficha Unidade Curricular
IES	Instituições de Ensino Superior
LGE	Licenciatura em Gestão de Empresas
PB	Processo de Bolonha
UC	Unidade Curricular



ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	1	
AGRADECIMENTOS.....	2	
RESUMO	3	
ABSTRACT	4	
SIGLAS E ABREVIATURAS	5	
ÍNDICE GERAL	6	
ÍNDICE DE GRÁFICOS	9	
ÍNDICE DE TABELAS.....	10	
ÍNDICE DE QUADROS.....	10	
INTRODUÇÃO.....	11	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA		
CAPÍTULO I – BOLONHA E A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO EUROPEU DO ENSINO SUPERIOR: UMA LEITURA PEDAGÓGICA		13
1. Bolonha e a Transformação do Modelo Pedagógico	14	
2. Institucionalização do Sistema de Créditos - ECTS.....	16	
3. O papel dos professores: Contributo para uma reflexão.....	17	
4. Ação Tutorial no Ensino Superior	22	
5. Considerações finais	25	
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO MODELO PEDAGÓGICO DE ENSINO – APRENDIZAGEM BASEADO EM COMPETÊNCIAS.....		28
1. Abordagem ao Conceito de Competência e Competência Transversal	28	
2. Caracterizar a Pedagogia das Competências.....	33	
3. Avaliar Aquisição de Competências	39	
4. Considerações Finais.....	41	
FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA		
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E PROBLEMATIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS.....		44
1. Contextualização do Estudo e Metodologia.....	44	
1.1. Enquadramento do estudo	44	
1.2. Caracterização do questionário	45	
1.3. Teste dos instrumentos	46	
1.4. Caracterização da amostra.....	46	
1.5. Tratamento de dados	46	



2. Apresentação e Análise dos Dados.....	47
2.1. Caracterização da amostra.....	47
3. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem	49
3.1. Comportamento dos docentes no processo ensino-aprendizagem.....	49
3.2. Nível de desenvolvimento da autonomia do estudante pelo próprio	52
4. Domínio e Importância das Competências Transversais	55
4.1. Posse/Domínio das competências transversais aquando do ingresso no ensino superior	55
4.2. Posse/Domínio das competências transversais apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou.....	57
4.3. Comparação entre o nível de concordância no domínio das competências transversais aquando do ingresso no ensino superior e no domínio das competências apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou.....	58
4.4. Relação entre funções e domínio das competências transversais	60
4.5. Relação entre as variáveis idade e domínio das competências transversais aquando do ingresso no ensino superior e as variáveis idade e domínio das competências transversais apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou.....	61
4.6. Comparação entre grupo das variáveis idade e domínio das competências transversais aquando do ingresso no ensino superior e grupo das variáveis idade e domínio das competências transversais apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou	63
4.7. Posse/domínio das competências transversais por via de experiência profissional... ..	65
4.8. Importância das competências transversais para o desempenho das funções atuais enquanto profissional	67
4.9. Importância das competências transversais para o desempenho das funções futuras no mercado profissional	69
4.10. Comparação da importância relativa das competências transversais face à competências técnicas/ específicas	71
5. O papel das Instituições de Ensino Superior Relativamente às Competências Transversais.....	72
5.1. Contributo da Instituição para o desenvolvimento de competências transversais (para estudantes que exercem uma atividade profissional)	72
5.2. Contributo da Instituição para o desenvolvimento de competências transversais (para estudantes a exercer funções futuras).....	74
5.3. Correlações das variáveis relacionadas com o desenvolvimento de competências transversais na Instituição	76
5.4. Contributos para a aquisição/reforço de competências transversais	78
5.5. O papel do ensino superior na aquisição de competências transversais	80
6. Discussão dos Resultados	83
6.1. Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita.....	84



6.2. Capacidade de análise e sentido crítico	86
6.3. Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa	87
6.4. Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa	88
6.5. Capacidade de recolher, selecionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante	90
6.6. Capacidade de planeamento, coordenação e organização	91
6.7. Capacidade para assumir responsabilidade e tomar decisões	92
6.8. Conhecimento sobre organizações	93
6.9. Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa	94
6.10. Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas	95
6.11. Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida	96
6.12. Gestão do processo de ensino-aprendizagem.....	98
6.13. Papel do ensino superior	100
Conclusão	102
Bibliografia	107
APÊNDICE	
ANEXOS	



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comportamento dos docentes no processo ensino-aprendizagem (%)	50
Gráfico 2 – Promoção da autonomia pelo próprio estudante (%)	53
Gráfico 3 – Posse/Domínio das competências transversais aquando do ingresso no ensino superior (%)	55
Gráfico 4 – Posse/Domínio das competências transversais apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou (%).....	57
Gráfico 5 - Diferencial relativo ao nível de concordância entre o domínio das CT's aquando do ingresso no ensino superior e o domínio das mesmas apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou (%).....	59
Gráfico 6 – Posse/domínio das competências transversais por via de experiência profissional (%).....	65
Gráfico 7 – Importância das competências transversais para o desempenho das atuais funções enquanto profissional (%).....	67
Gráfico 8 – Importância das competências transversais para o desempenho das futuras funções no mercado profissional	69
Gráfico 9 – Comparação da importância relativa das competências transversais face à competências técnicas/ específicas (%).....	71
Gráfico 10 – Contributos para a aquisição/reforço de competências transversais (%)	78
Gráfico 11 – O papel do ensino superior na aquisição de competências transversais	80
Gráfico 12 – Formas da escola potenciar a aquisição de competências (%).....	82



ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização da amostra de estudantes.....	47
Tabela 2 - Contributo da Instituição para o desenvolvimento de competências transversais (para estudantes que exercem uma atividade profissional)	72
Tabela 3 - Contributo da Instituição para o desenvolvimento de competências transversais (para estudantes a exercer futuras funções).....	74
Tabela 4 – Correlações das variáveis relacionadas com o desenvolvimento de competências transversais na Instituição	76

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Competências Transversais.....	33
---	----

INTRODUÇÃO

A introdução do Processo de Bolonha no Ensino Superior confrontou-nos com a necessidade de se transitar de um modelo educativo de caráter instrucionista para um modelo de ensino baseado na atividade e protagonismo intelectuais dos estudantes e no desenvolvimento, por parte destes, de um determinado conjunto de competências. Foi tendo como referência aquela transição e estas finalidades que, nesta dissertação, decidimos abordar a problemática das competências transversais como objeto de estudo, na medida em que permitiam refletir sobre aquele protagonismo e, igualmente, sobre o papel das competências no âmbito da transição do modelo educativo que o Processo de Bolonha preconiza. Um modelo que deverá conduzir a uma transformação das práticas pedagógicas aos mais diversos níveis, sendo de salientar, entre outras transformações possíveis: a prática de aulas com um processo de orientação tutorial; a criação de novas situações de aprendizagem que favoreçam o ensino fora do contexto de sala de aula e em ambiente real de trabalho (a título de exemplo: estudos de casos, resolução de problemas, trabalhos de campo); a valorização de um sistema de avaliação diversificado, contínuo e empoderador, capaz de possibilitar a promoção de uma maior autonomia dos estudantes ao nível das aprendizagens a realizar; a valorização de modelos de avaliação capazes de aferir o desenvolvimento das competências desses estudantes e, ainda, o fomento de uma aprendizagem fundada na partilha de responsabilidades entre docentes e estudantes.

Foi tendo como pano de fundo as preocupações conceituais acabadas de enunciar que se poderá compreender a organização deste trabalho, o qual se encontra estruturado em três capítulos cujos conteúdos se passam a apresentar.

Assim, é no primeiro capítulo que se abordam as mudanças que ocorreram com a introdução do Processo de Bolonha, enfatizando-se a mudança de um paradigma focalizado no ensino para um paradigma focalizado, agora, na aprendizagem e no desenvolvimento de competências. Trata-se de uma transição onde os estudantes passam a ser vistos como elementos centrais dos projetos de formação que lhes dizem respeito, o que implica que a sua atividade e a sua autonomia passam a ser reconhecidas quer como uma preocupação quer como finalidades a perseguir. Deste modo, o papel que se atribui aos professores é objeto, igualmente, de um processo de reconceitualização, deixando estes de serem vistos como transmissores de conhecimentos para passarem a ser abordados como interlocutores qualificados (Cosme, 2009), enquanto elementos decisivos do processo de mediação e comunicação entre os estudantes e o património de informações, instrumentos e procedimentos validados nas mais diversas áreas do saber.

O segundo capítulo, foi dedicado à caracterização da pedagogia das competências, incidindo primordialmente sobre as competências transversais, objeto de estudo desta dissertação. Assim, enunciou-se um conjunto de definições possíveis para competência e competência transversal, dado que a literatura revela que não existe uma definição única acerca das mesmas. Logo a seguir, avançou-se para uma caracterização da pedagogia de competências, sua operacionalização e avaliação, explicando-se e refletindo-se sobre as implicações educativas de uma tal abordagem pedagógica. Implicações estas que, dado o facto da construção das competências dos estudantes se construírem no decurso de atividades significativas ação, justificam quer o recurso ao trabalho por projetos e por problemas, quer o recurso a atividades de aprendizagem e tarefas complexas que permitam potenciar o desenvolvimento de competências transversais, quer as experiências relacionadas com atividades de tutoria por parte dos professores, quer, finalmente, a utilização de modelos e procedimentos de avaliação formativos.

Por fim, é no terceiro capítulo que se publicita o projeto de pesquisa desenvolvido. Trata-se de um capítulo onde se apresentam os dados recolhidos e analisados, os quais são objeto de discussão através da comparação entre os resultados obtidos por via da administração do inquérito por questionário sobre as competências transversais que os estudantes do 3º ano do curso de Licenciatura em Gestão de Empresas responderam e os resultados obtidos através da análise dos suplementos das fichas de unidade curricular que os docentes, do 1º ao 3º ano do mesmo curso, elaboraram. No sentido de complementar a fundamentação na discussão de resultados estatísticos, consultamos ainda os docentes do 3º ano do curso de Licenciatura de Gestão de Empresas, com o propósito de obter informação quer sobre os procedimentos adotados para desenvolver as competências transversais, quer sobre as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas nas aulas para o desenvolvimento das referidas competências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – BOLONHA E A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO EUROPEU DO ENSINO SUPERIOR: UMA LEITURA PEDAGÓGICA

Com a Declaração de Bolonha desencadeou-se o denominado Processo de Bolonha (PB), através do qual se pretendia construir, ao nível da União Europeia, um espaço comum em termos de Ensino Superior (ES) que, por um lado, contribuísse para uma qualificação capaz de suportar uma maior competitividade no plano internacional e, por outro, para uma maior mobilidade no espaço europeu (Flores & Veiga Simão, 2007). Assim, considerando estes objetivos, a formação no ES deveria valorizar a importância da qualificação técnica e profissional e o desenvolvimento de um *gap* de competências transversais (CT's) (Seco, Pereira, Alves & Filipe, 2011), que possibilitará aos “estudantes do ensino superior também contribuir para que os mesmos as utilizem durante o seu percurso académico, tornando-os mais capazes e mais adaptáveis e, por conseguinte, melhores alunos” (Drummond et al, 1998; Whittle & Eaton, 2001 in Silva, 2008, p.29). Por isso, o PB caracteriza-se pela introdução de um modelo de organização pedagógica que consiste na construção e desenvolvimento de competências por parte dos estudantes, com particular destaque na transição do ensino para aprendizagem e consequente implicação dos estudantes no desenvolvimento de uma atitude pró-ativa, autónoma e (re)construtora do percurso de aprendizagem e também pelo papel desempenhado pelo docente como facilitador de aprendizagens (Almeida & Soares, 2004; Carapinha, 2008; Huet, 2011; Huet & Tavares, 2005; Lourtie, 2008; Melo & Pereira, 2008; Seco et al., 2010 citado por Seco, Pereira, Alves & Filipe, 2011).

A respeitar-se os objetivos do PB e as expectativas criadas pela aprovação da respetiva declaração, os estudantes deverão desenvolver quer competências de estudo, quer um elevado grau de autonomia, um maior nível de participação e envolvimento no processo ensino-aprendizagem e, consequentemente, uma atitude pró-ativa e autorregulada no âmbito deste processo (Almeida, Gonçalves, Soares, Marques, Fernandes & Machado, 2004; Almeida & Soares, 2004; Lourtie, 2008; Seco, Alves, Filipe, Pereira & Santos, 2008; Seco, Alves, Filipe & Pereira, 2010 citado por Seco, Pereira, Alves & Filipe, 2011).

A implementação do PB nas escolas requereu planeamento minucioso na medida em que este processo emerge como “símbolo da mudança anunciada na estrutura de graus e na organização de planos de estudos e metodologias de ensino e aprendizagem” (Saraiva, Casas-Novas, Roberto & Reis, 2008). No caso concreto das escolas de Portugal, para cumprir com os objetivos acima elencados, houve a necessidade de reformas curriculares

que implicaram a reformulação dos antigos cursos de licenciatura, bem como o estabelecimento de três ciclos de estudos (Vieira, 2011).

O Decreto-Lei n.º 74/2006 (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior [MCTES], 2006) alude para o novo paradigma educacional, o qual é destacado da seguinte forma:

“... mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica — instrumentais, interpessoais e sistémicas — quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante.” (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, Preâmbulo, p.2243).

Esta mudança de paradigma educativo tenderia a privilegiar a aprendizagem como um processo criativo, cognitivo, construtivo e autorregulado (Beltran, 1996) e fomentaria no mercado de trabalho europeu, diplomados com outro tipo de atitude, formação e competências, quer técnicas quer transversais. Esta temática sobre as CT's é o âmago deste trabalho, pelo que merecerá um espaço de reflexão sobre esta questão no capítulo II.

1. Bolonha e a Transformação do Modelo Pedagógico

Com o PB as aulas tradicionais de um sistema educacional baseado na transmissão de conhecimentos teriam que dar origem a projetos de educação/formação centrados nos estudantes, privilegiando-se, assim, o papel dos estudantes como reguladores das suas aprendizagens e a sua participação ativa na construção dos conhecimentos e competências a adquirir e a desenvolver. No dizer de Morgado (2009) o anterior modelo de educação afirmou-se como um modelo em que se transmitiam informações e se reproduziam saberes, não preparando adequadamente os estudantes para desenvolverem e utilizarem as competências necessárias à sua “realização pessoal, social e profissional” (2009, p. 55), não incentivava os estudantes a prosseguirem aprendizagem ao longo da vida e, sobretudo, desprovia-os de capacidades de construção do seu próprio conhecimento. Assim sendo, este modelo revela-se completamente desfasado do atual modelo de Bolonha. Para além do ensino transitar de um modelo de aprendizagem passivo para um modelo onde os estudantes são os protagonistas das suas próprias aprendizagens, os autores Fonseca, Manso, Vasconcelos & Tuna (2009) sustentam haver alterações ao nível da reorganização dos planos de estudo, concebidos agora em função dos ECTS, da reorganização dos tempos letivos e de estudo/trabalho e da alteração dos modelos de avaliação.

Os autores Saraiva, Casas-Novas, Roberto & Reis (2008, p. 46) defendem que “Bolonha abarca novas perspetivas de qualificação, gera mudanças de ênfase (do ensino

para a aprendizagem, da educação para a formação)”, e apoiam-se também na ideia de que “as instituições de ensino superior não pretendem oferecer aos estudantes simplesmente um sistema de formação/educação, mas antes um leque de aprendizagens e um conjunto de competências que permitem mais facilidade na sua inserção no mercado de trabalho”. E, no âmbito das competências, nomeadamente as CT’s, o desenvolvimento das mesmas nos estudantes, pressupõem modelos de organização curricular e métodos de ensino-aprendizagem e de avaliação que as fomentem e avaliem (Parecer da Comissão Executiva do Conselho Pedagógico, 2005).

A componente avaliativa, por sua vez, no modelo pedagógico proposto pelo PB teria de se revelar de forma diferente do anterior modelo. A avaliação caracterizar-se-ia por uma avaliação contínua e por uma nota final que resultaria do esforço/trabalho do estudante dentro e fora de sala de aula, laboratório, atividades escolares, participação nas tutorias, trabalhos individuais ou em grupo. Aponta-se também, para a existência de uma relação entre objetivos de aprendizagem (*learning outcomes*), métodos de ensino-aprendizagem e avaliação. Esta relação resulta num alinhamento, que Houghton (2004), retomando a expressão utilizada pelo John Biggs (2003), designá-lo-ia como *alinhamento construtivo*, que consiste no alinhamento entre as atividades de aprendizagem e as tarefas de avaliação com os objetivos de aprendizagem definidos pelo docente para a UC que leciona. O docente deveria apresentar os objetivos de aprendizagem para os conteúdos programáticos que pretende lecionar e, deveria ainda, expor de forma direta aos seus discentes. Os estudantes terão de refletir sobre o que farão (tarefas/atividades) para atingir um determinado objetivo de aprendizagem e qual a metodologia de aprendizagem a empregar. Aplicação dos critérios de avaliação, previamente definidos e conhecidos pelos estudantes, devem aferir se o aluno atingiu ou não esse objetivo de aprendizagem. Se os docentes avaliarem os estudantes através de critérios diferentes dos definidos, as expectativas destes últimos acabam por ser defraudadas e a adoção de metodologias de aprendizagem acabaria também por ser de outro âmbito. Para Houghton (2004) o alinhamento construtivo constitui razão para uma aprendizagem em profundidade.

Como referido, as implicações do PB passam, de acordo com o parecer do CNE (Conselho Nacional de Educação, 2002), por uma autêntica reorientação pedagógica:

“A problemática pedagógica é, com efeito, inevitavelmente central ao Processo de Bolonha. Na verdade, tanto a preocupação com a relevância das formações como a adoção do sistema ECTS pressupõem uma clara definição prévia dos saberes (conhecimentos, competências e atitudes) que se espera que os formandos adquiram e privilegia metodologias de aprendizagem ativa, cooperativa e participativa, rompendo com o ensino magistral e a mera transmissão de conhecimentos. Por isso mesmo, envolve uma reorientação pedagógica e não só uma reorganização pedagógica.”

Em suma, aos estudantes é exigido uma atitude ativa, participativa e aos docentes o papel de interlocutores, a partir do qual contribuem para se apropriarem de um dado património de informações, instrumentos e procedimentos e, concomitantemente, fomentar o desenvolvimento de um conjunto diversificado de competências relacionadas com a apropriação de um tal património. Neste caso, o docente “sai do estrado para o espaço comum” (Crespo, p. 131). Trata-se de uma problemática que terá que ser objeto de uma discussão mais detalhada que, por um lado, tem a ver com o novo tipo de papel que se atribui aos estudantes, aqui sumariamente abordado, e, por outro, com algumas das transformações estruturantes proposta pelo PB no domínio do tempo e do espaço dedicado ao trabalho de formação. Neste sentido, abordar-se-á no ponto seguinte a institucionalização do Sistema de Créditos (ECTS) que, de algum modo, corporiza um desafio e um conjunto de exigências que terão que ser tidas em conta para se abordar o papel e a função dos professores no âmbito do ES.

2. Institucionalização do Sistema de Créditos - ECTS

ECTS é o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos - em inglês designa-se por *European Credit Transfer System* -, usado na Área Europeia de Ensino Superior e que se destina a criar transparência¹ e facilitar o reconhecimento académico que é uma condição essencial para a mobilidade dos estudantes. Os créditos ECTS consistem num “conjunto de valores numéricos atribuídos aos módulos ou disciplinas para descreverem a quantidade global de trabalho a efetuar pelo estudante para as completar com êxito” (Figueira, 2000, p.1).

Nesta linha, Vítor Crespo (2003, p.130) aponta que “o ensino e formação que se propõem são baseados não em horas de contacto na sala de aula mas antes numa perspetiva de acumulação de conhecimentos, medidos em unidades de créditos ECTS.” O número de créditos atribuídos a cada componente - tais como: módulos, unidades curriculares, dissertação, oportunidades de estágios e trabalho de laboratório - é baseado na

¹ O ECTS - Sistema Europeu de Transferência de Créditos, foi desenvolvido pela Comissão Europeia ao abrigo do Programa Erasmus, como meio de estabelecer um conjunto de procedimentos comuns para facilitar o reconhecimento académico dos períodos de estudos no estrangeiro. (Artigo de Ana Cristina Figueira (2000), “ECTS: o Euro dos Créditos”). Os créditos ECTS consistem em medir o volume de trabalho do estudante para aquisição de um certo número de conhecimentos (o que deve saber), competências (o que é que o estudante é capaz de ou sabe fazer) e resultados de aprendizagem (o que o estudante deve ser capaz de fazer). O ECTS é um instrumento que confere transparência aos processos de reconhecimento académico e estabelece um meio de comparação entre condições de ensino e a sua transferência de uma instituição para outra. Este sistema de transferência de créditos baseia-se em três pilares fundamentais: a informação (sobre os programas de estudo disponíveis e os resultados académicos do estudante), o acordo/reconhecimento mútuo (entre as instituições participantes e o estudante) e os créditos ECTS (indicação do volume de trabalho dos estudantes) (DGES; MCTES - ECTS).

carga de trabalho que o estudante precisa para atingir os resultados de aprendizagem (ECTS Users' Guide, 2009, p.11). Segundo o documento ECTS Users' Guide² (2009, p.13), o resultado de aprendizagem é descrito como o que um estudante deve conhecer, compreender e ser capaz de fazer após um processo de aprendizagem bem-sucedido. Como tal, enfatizam o vínculo entre ensino, aprendizagem e avaliação. Os créditos ECTS serão obtidos depois de concluir com êxito o trabalho requerido e a avaliação dos resultados de aprendizagem que, por sua vez, estes últimos, são expressos em competências. Aliás, Catalán³ (2005) frisa que o ECTS é basicamente um sistema centrado na carga horária do estudante necessária para a aquisição de competências.

Em suma, o ECTS é um sistema centrado no estudante, sendo que o crédito é a unidade de medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, a destacar, sessões de ensino de natureza coletiva e tutorial, estágios, projetos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação. Este modelo coloca a aprendizagem dos estudantes no âmago do desenho e distribuição do currículo, possibilitando que estes escolham o conteúdo, o modo, o ritmo e o local de aprendizagem (ECTS Users' Guide, 2009). Esta ideia é complementada com a de Vítor Crespo (2003) quando refere que o estudante trabalha individualmente, discute experiências, casos, textos, exemplos, permitindo assim estimular o pensamento e desenvolver-se cognitivamente. É por isso que a Escola tem o dever de apoiar os estudantes na modelação dos seus caminhos de aprendizagem, isto é, colaborar na construção das suas experiências e estilos de aprendizagem (idem).

3. O papel dos professores: Contributo para uma reflexão

O ES contemporâneo desafia à necessidade de repensar em estratégias de intervenção pedagógica - em resultado das mudanças que ocorrem na esfera social e política - para responder à massificação e heterogeneidade que se tem vindo a caracterizar (Pinto, 2008). Assim sendo, Estrela inspirada em Giles Ferry (Estrela, 2010), caracteriza a evolução da profissão docente aos tipos professor carismático, professor técnico e professor recurso, manifestando-se ao primeiro como aquele docente que qualificava a profissão docente como missão e que apenas mergulhava nessa profissão o que tinha vocação; reporta-se ao segundo tipo, como aquele que é dotado de competências específicas, especialista do desenvolvimento no estudante e da organização da aprendizagem e, ainda, aquele que opera para o sucesso escolar, ultrapassando a questão da heterogeneidade e da desmotivação dos estudantes. As competências técnicas por parte do docente afiguram-

² O documento foi traduzido, pelo que o que se apresenta neste trabalho, encontra-se próximo do original.

³ Idem.

se ao saber ensinar e à “afectividade controlada por competências de ensino, como, por exemplo, corrigir um erro de forma não punitiva ou saber dosear elogios de forma proporcional ao comportamento elogiado” (Estrela, 2010, p. 12).

Os docentes devem responder aos desafios a que uma sociedade do conhecimento em evolução está sujeita, participar ativamente na mesma e preparar os estudantes para uma aprendizagem autónoma ao longo da vida. A este propósito, Shavelson (1992, pp.33-34, citado por Esteves, 2008, p. 106) reportando-se ao papel do professor na sociedade do conhecimento, reconhece que este passa de “um distribuidor de informação para o de um orquestrador de tarefas que possibilitem uma construção criteriosa de conhecimento”. Os docentes devem, por um lado, ser capazes de refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, através de um envolvimento contínuo com conhecimento, conteúdo curricular, conhecimentos de pedagogias, investigação e de competências necessárias para orientar estudantes (European Commission, 2005), por outro, “facilitar e sustentar a emergência de capacidades dos estudantes para pensarem criticamente” (Esteves, 2008, 106).

Cross (2001, citado por Pinto, 2008, p.113) “chama a atenção para este ensino superior “novo”, onde se vive uma mudança de paradigma e em que o objetivo da universidade passou a ser mais o de produzir aprendizagem e menos o de dar instrução.” Assim, o professor universitário para além de detentor de competências científicas, é também possuidor de competências de natureza “pedagógica, relacional e de gestão” já que são estas “que ganham grande visibilidade e demonstram a natureza compósita das competências profissionais que hoje se exigem nesse nível de ensino” (Morgado, 2009, p. 56).

Aliás, no âmbito da docência e no caso em particular do ES, o docente confronta-se com desafios diversos, o qual passa também pela recusa do paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010) como paradigma pedagógico de referência do trabalho docente. Este trabalho não se constrói em torno da ideia de que compete aos professores “redimir os alunos da sua ignorância e incompetência” (Trindade & Cosme, 2010, p.31), desvalorizando a possibilidade destes construírem o saber (Coimbra, 1991 citado por Trindade & Cosme, 2010). Falta discutir, contudo, se a obrigação de se criarem as condições para que os estudantes possam procurar e aprender a procurar soluções para os problemas, envolvendo-os na construção de teorias que lhes permitam enfrentar a realidade sustentadamente e construir o seu conhecimento, disponibilizando recursos por forma a realizar as tarefas autonomamente (Trindade & Cosme, 2010), implica a subalternização do papel do professor como docente. Trata-se de uma reflexão que está na origem da proposta de Trindade & Cosme (2010) que valorizam o paradigma da comunicação, e não o

paradigma da aprendizagem, como o paradigma pedagógico alternativo ao paradigma da instrução. Um paradigma que, segundo os autores em causa, aborda a relação entre os estudantes, os professores e o saber em função de uma perspectiva que não minoriza nenhum dos três polos da relação pedagógica acabados de enunciar. Neste caso, defende-se que os professores, mais do que facilitadores de aprendizagens, devem ser entendidos como interlocutores qualificados, o que significa que sendo profissionais que não podendo fazer pelos estudantes o que somente a estes compete fazer, devem, por causa deste mesmo propósito, contribuir para que uma tal atividade ocorra, de forma a que os estudantes se possam tornar “seres mais inteligentes e humanamente mais capazes” (Cosme, 2009, p.21). Na perspectiva de Trindade & Cosme (2010) não está em causa o princípio de que a aprendizagem dos estudantes deve ser o principal objetivo de qualquer projeto de formação, o que discutem é se em nome da valorização da aprendizagem se pode esquecer, por um lado, que um tal projeto não pode construir-se desvalorizando o processo de apropriação, “de uma fatia decisiva do património cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal” (Trindade & Cosme, 2010, p. 58) desses estudantes e, por outro, que estes, como qualquer pessoa, afinal, não são seres culturalmente autossuficientes. Daí a necessidade de discutirmos o que significa afirmar que os estudantes devem ser os responsáveis pela sua própria aprendizagem (Tavares et al., 2006) e, em consequência disto, o que significa defender o desenvolvimento de comportamentos autorregulados por parte destes. Sabe-se que o desenvolvimento de tais comportamentos são finalidades a perseguir (Figueiredo, 2008; Almeida et al., 2009) como componentes do processo de afirmação de aprendizagens significativas e do desenvolvimento para uma autonomia progressiva dos estudantes (Simão, 2005, citado por Agostinho & Pereira, 2007). Um objetivo que, segundo Almeida (2007), é tão decisivo quanto se constata que a maioria dos estudantes que chegam à universidade revela fracas competências no domínio da autorregulação e, conseqüentemente, insuficiente capacidade para realizarem trabalho autónomo. Por isso, Vieira (1998) é perentória quando revela que para uma sociedade em constante mutação, onde as capacidades (competências) para desenvolver o sentido crítico, resolver problemas, tomar decisões são uma constante, a escola terá que assumir um papel preponderante no desenvolvimento da autonomia. Uma proposta que sustenta o que a autora designa por “pedagogia para a autonomia” (Vieira, 1999), caracterizada por promover nos professores e nos seus estudantes

“a competência para se desenvolverem como participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (Jiménez Raya et al., 2007, p. 1 citado por Vieira, 2009, p. 203).

Não estando em causa a necessidade de se construir uma relação pedagógica estabelecida entre aluno-saber-professor, transformadora, interventiva, colegial, dialógica e reflexiva, não estando em causa recusar a pedagogia da dependência (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006), como expressão do que Trindade & Cosme (2010), denominam como paradigma da instrução, importa refletir sobre o papel dos professores neste domínio.

Segundo os autores (2006), na pedagogia da dependência, o estudante assume o papel de consumidor passivo do saber e o professor o papel de autoritário, conhecedor do saber e transmissor desse saber, sendo que este saber parece ser visto como estático e absoluto. Estes conceitos são identificados no paradigma pedagógico da instrução e, são, ainda, reforçados com a conceção de que a relação entre o professor e o saber ocupa um lugar privilegiado, enquanto o aluno ocupará o lugar do morto (Houssaye, 1996 citado por Trindade & Cosme, 2010). Trata-se de uma conceção pedagógica que está na origem de um modelo de ação educativa que se afirma através da transmissão de conteúdos, criando-se, assim, um ambiente epistemologicamente autoritário, onde o professor, em contexto de sala de aula, é dominador, decisor e avaliador e os estudantes assumem um papel de subordinação face ao discurso e às tarefas que lhe são atribuídas pelo professor (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006). Neste sentido, o ato de educar identifica-se, em larga medida, com o ato de instruir, na medida em que o professor é o sujeito que, como já foi referido, redime os estudantes da sua ignorância e incompetência (Trindade & Cosme, 2010), competindo aos estudantes assumir, com resignação e aceitação passiva, a “subalternidade pedagógica e epistemológica” (Trindade & Cosme, 2010, p.60).

A pedagogia da dependência propõe uma leitura absolutamente antagónica, quanto ao modo de conceber um projeto de educação, absolutamente distinta daquela que a pedagogia para a autonomia defende. Neste caso, a relação pedagógica assumida por cada interveniente (aluno-saber-professor) é dinâmica, interativa, motivadora. O aluno caracteriza-se como sujeito crítico, produtor criativo do saber, o professor assume o papel de facilitador de aprendizagens, mediador no âmbito da relação aluno-saber, parceiro na negociação pedagógica e, finalmente, o saber é visto como uma entidade dinâmica, transitória e diferenciada, de aluno para aluno (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006). O objetivo prioritário para uma autonomização da aprendizagem prende-se com a aproximação do aluno ao saber e ao processo de aprendizagem, devendo, por isso, ser apoiado a aprender a aprender e a desenvolver a capacidade de autoaprendizagem. Deve ser encorajado, igualmente, a assumir responsabilidades e uma postura proactiva no processo de aprender, desenvolvendo a capacidade crítica e fomentando-se a relação entre a Escola e a Vida (idem). Processualmente esta pedagogia, valoriza e focaliza-se no

processo de aprendizagem e nos estudantes, defendendo-se o desenvolvimento de capacidades/competências de planificação, regulação e (auto)avaliação das aprendizagens, bem como a participação dos estudantes na tomada de decisões e na concretização de projetos, no âmbito dos quais exercem tarefas que conduzem à reflexão e à construção colaborativa de saberes académicos, sociais e de aprendizagem (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006).

A proximidade concetual entre a pedagogia da autonomia (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006) e o paradigma pedagógico da aprendizagem (Trindade & Cosme, 2010) é uma evidência, nomeadamente, pelo modo como na primeira abordagem referida se parece identificar o ato de aprender com o desenvolvimento das competências cognitivas e relacionais dos alunos; pelo modo como se valoriza a atividade de aprender a aprender como atividade nuclear dos projetos de formação ou, ainda, pelas escassas referências ao papel dos professores neste âmbito. Daí que se possa compreender, através desta leitura sobre a pedagogia da autonomia, porque é que Trindade & Cosme (2010) defendem, em alternativa, que o paradigma pedagógico da comunicação se adequa de forma mais consequente aos desafios dos projetos de formação contemporâneos, nomeadamente no ES. Não está em causa valorizar as competências cognitivas e relacionais como objetivo de formação ou entender o impacto formativo das ações conducentes a promover o aprender a aprender. Não está em causa, também, a valorização do papel dos estudantes como atores educativos, o que se tem que discutir é se, um, aquelas competências se desenvolvem de forma dissociada da relação com o património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes que dizem respeito a uma determinada área de saber; dois, o ato de aprender a aprender é um ato preponderantemente cognitivo ou se é um ato de natureza cultural com uma componente cognitiva; e, três, se a proatividade dos estudantes significa que estes são culturalmente autossuficientes. A estas questões Trindade & Cosme (2010) respondem, afirmando que a função de qualquer projeto de formação é estimular uma relação consequente entre os estudantes e o

“património cultural que os planos de estudos consagram e, em função deste, uns com os outros e com o meio físico, social e cultural envolvente. É em função da qualidade e do sentido de tais interações que se explica, compreende e ocorre o processo de desenvolvimento de competências cognitivas, interpessoais, estratégicas e expressivas desses alunos” (Trindade & Cosme, 2010, p. 69).

Ou seja, o desenvolvimento de competências, de acordo com esta perspetiva, é um objetivo a perseguir desde que se valorize o facto de estarmos perante um ato culturalmente situado que pode conduzir ao desenvolvimento de processos de formação mais significativos. Um ato que, num primeiro momento, coloca os estudantes em confronto quer com as leituras do mundo que perfilham, quer com a racionalidade que adotam para abordar este mesmo mundo. Um ato que, num segundo momento, pode conduzir os estudantes a

tentarem compreender outras leituras e outras racionalidades sobre esse mesmo mundo obriga à intervenção dos professores já não, apenas, como mediadores, mas como interlocutores. Isto é, como “alguém que estimula, negocia e cria condições para que os alunos adquiram autonomia intelectual e sociomoral” (Cosme, 2008, p.58) no âmbito de um processo que não poderá deixar de ser visto como um encontro, quantas vezes tenso e conflitual, entre os estudantes e o saber disponível. Afirmar os professores como interlocutores e não apenas como facilitadores significa, acima de tudo, afirmar os projetos de formação em torno de ações capazes de dinamizar processos de influência educativa. Ações estas que, ao contrário do que se defendia no paradigma da instrução, não poderão ser identificadas como um processo de adiestramento cultural e que, ao contrário do que parece propor o paradigma da aprendizagem não podem constituir uma oportunidade para deixar os estudantes entregues a si próprios, ao abandono, ou à mercê de atividades pseudo empoderadoras. Em suma, a possibilidade dos estudantes gerirem as suas próprias aprendizagens, planificando, monitorizando e avaliando as ações em que se envolvem é algo que, para acontecer, depende do modo como os professores organizam as situações para que isto aconteça e do reconhecimento de que há um tempo de aprendizagens a respeitar. Depende, finalmente, do facto de se reconhecer que tais competências não são um fim em si mesmo, mas uma condição incontornável de um projeto de formação adequado às necessidades e exigências do mundo em que vivemos.

4. Ação Tutorial no Ensino Superior

A mudança de paradigma decorrente da implementação do PB, exigiu alterações no sistema de ensino-aprendizagem que visassem a transferência de um ensino baseado na transmissão de conteúdos para uma formação orientada para o desenvolvimento de competências dos estudantes, cujos princípios deste processo radicam em valores e princípios que subjaz a um modelo de ensino centrado no estudante. É neste contexto que emergem as aulas de orientação tutorial e o acompanhamento de cada estudante assumem uma importância fundamental nas escolas de ES.

As orientações tutoriais assumem-se como um espaço formativo - cujos responsáveis são os docentes do curso -, e visam a orientação, o acompanhamento, o apoio personalizado ao estudante (Agostinho & Pereira, 2007) e a interação entre docente-estudante; sendo que, o primeiro adapta-se ao estilo de aprendizagem do segundo, por forma a que este alcance o maior nível de domínio dos conteúdos e de competências educativas (García Nieto, 2008), entre outras. Neste sentido, importa estabelecer objetivos fundamentais para a ação tutorial (Agostinho & Pereira, 2007), designadamente, orientar o

estudante no conhecimento da universidade para fácil integração no novo contexto universitário, acompanhar os estudantes no âmbito académico e profissional, orientar as potencialidades e motivações dos estudantes para situações que lhes proporcione sucesso, identificar atempadamente situações de insucesso escolar, valorar a tutoria como instrumento que contribui para a melhoria da qualidade das aprendizagens e do ensino. Estes objetivos concorrem para o desenvolvimento de CT's nos estudantes, na medida em que proporciona a estimulação do pensamento criativo e crítico, da pró-atividade, da autoconfiança e do sentido de responsabilidade (Agostinho & Pereira, 2007).

Além disso, dada a inegável competência científica, didática e investigativa, compete ainda à figura do tutor, competência relacional, afetividade, comunicação, características imprescindíveis ao exercício de tutoria e à relação de confiança, de compromisso estabelecida entre tutor e estudante (Hernández & Torres, 2005, citado por Agostinho & Pereira, 2007). Esta versão é reforçada por alguns tutores - embora reportando-se a uma situação de tutoria ao curso do 2º ciclo da Universidade do Minho -, que no papel de entrevistados, versaram que as suas competências passavam por saber ouvir, mostrar interesse e preocupação com o grupo que tutoriam, ser amigo, estabelecer proximidade com os tutorados, ser um facilitador de aprendizagem, incentivar e exigir trabalhos rigorosos e inculcar a necessidade de realizar um trabalho com qualidade (Simão, Flores, Fernandes & Figueira, 2008). Embora pese esta perspectiva, os autores Neto, Mendonça, Couto, Coelho & Leão (2008), o redimensionamento das turmas para um número onde o rácio docente-estudante é proporcional/adequado, a obrigatoriedade de presença dos estudantes nas aulas de tutoria e a preparação dos docentes são aspetos fundamentais para o sucesso da tutoria. Este último aspeto, foi apontado como um obstáculo à incorreta utilização do regime tutorial, na medida em que poderia contribuir para o aumento da dependência em detrimento da autonomia e responsabilidade do estudante (Neto, Mendonça, Couto, Coelho & Leão, 2008). Aliás, foi revelado por um docente entrevistado que:

“Este modelo poderá de facto ser muito positivo, mas é preciso que haja uma forte preparação dos docentes para conseguirem implementar as metodologias de acordo com Bolonha no desenvolvimento de competências e penso, eu sinto que a maior parte dos docentes não está. Eu própria não estou também. Acho que todos nós precisamos de alguma formação nesta área” (Neto, Mendonça, Couto, Coelho & Leão, 2008, p. 268).

Para além desta constatação, foi também referido por alguns tutores que, o exercício deste papel os legitimaria para uma intervenção ao nível da avaliação das CT's dos estudantes do grupo que tutoriam, uma vez que passavam inúmeras horas com eles. No entanto, apontou-se algumas reservas nesta intervenção, pelo facto dos docentes poderem ter visões diferentes do desempenho dos estudantes como resultado da avaliação destes à sua UC, o que poderia condicionar a validade do processo de avaliação (Simão, Flores,

Fernandes & Figueira, 2008). Esta avaliação pode ser completada com avaliação dos conteúdos, na medida em que alguns tutores consideram-na como mais um objeto de análise, ainda que seja com ponderação mais baixa.

No dizer de García Nieto (2008) o ES assume responsabilidade no processo de educar e formar os estudantes para o exercício de uma profissão. Porém, para além deste carácter formativo, as escolas de ES têm que desenvolver nos estudantes competências específicas à profissão e competências genéricas ou transversais que contribuem para o exercício dessa profissão e para o desenvolvimento da pessoa. A ação tutorial tem intervenção no fomento das competências. As capacidades de pesquisar e de analisar informações críticas, a capacidade de assumir decisões, a autonomia, são características que qualquer profissional, na atual sociedade do conhecimento, deve deter para enfrentar situações adversas (García Nieto, 2008). Aliás, a capacidade para a aprendizagem ao longo da vida resulta da promoção do sucesso académico do tutorando e da sua autonomia (Semião, 2009).

O ensino universitário do espaço europeu preconiza um modelo de ensino-aprendizagem mais participado, mais atrativo para os estudantes, mais centrado na aquisição de competências. Os estudantes das universidades desse espaço europeu, devem ser capazes de tomarem decisões, de se auto construir como seres autónomos e de se envolverem na sua própria aprendizagem, com hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem mais eficazes (García Nieto, 2008). Quer isto dizer que a escola prepara os estudantes para autodirigirem as suas aprendizagens. Os estudantes assumem a responsabilidade da sua aprendizagem que, por seu turno, conduz à autonomia e ao desenvolvimento pessoal, à aquisição de competências necessária ao sucesso académico e profissional (García Nieto, 2008).

Portanto, o exercício da tutoria através da mobilização de planos de ação ajuda a: a) orientar o ensino e a aprendizagem dos estudantes para o desenvolvimento de competências académicas e profissionais com impacto no mercado de trabalho e não somente a aquisição de conhecimentos; b) propiciar oportunidades organizativas e metodológicas para potenciar a aprendizagem e adquirir competências através de estudos de casos, resolução de problemas, aprendizagem baseado em problemas, aprendizagem orientada para projetos (tutorias), aprendizagem cooperativa proporcionada pelos trabalhos de grupo; c) restringir as aulas teórico-expositivas para a transmissão de conteúdos; d) renovar os métodos de avaliação dos estudantes, utilizando por exemplo, mapas conceptuais, portefólios, diário, etc. (Cano González, 2009). Estes contributos influenciam a planificação e a realização dos processos de ensino-aprendizagem, e representam uma transformação do paradigma centrado no trabalho do professor para o modelo centrado na

aquisição e desenvolvimento de competências no estudante através da implementação de uma aprendizagem integrada (Cano González, 2009).

No dizer de Vieira (2011) a orientação tutorial é destinada à orientação e supervisão de trabalhos de grupo, de forma a promover uma aprendizagem colaborativa e a desenvolver nos estudantes competências de pesquisa, de investigação, de comunicação oral e escrita, cuja exercitação realiza-se através das intervenções orais nas aulas práticas e da redação de trabalho escrito.

As alterações dos processos de ensino-aprendizagem para metodologias mais ativas é uma consequência da implementação do PB. Algumas universidades operacionalizaram a tutoria através da utilização destas metodologias, e a título de exemplo temos aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares (Simão & Flores, 2008, citando Powell & Weenk, 2003). Esta metodologia contribui para o desenvolvimento das competências técnicas e transversais, também designadas por soft skills, designadamente: trabalhar em equipa, resolver problemas interdisciplinares, articular teoria e prática, elaborar um projeto que culmina na apresentação de um produto final a partir de uma situação real, com aplicação no contexto profissional. Neste caso, o papel do tutor é fundamental na monitorização do progresso do projeto e da aprendizagem individual e no apoio à dinamização do trabalho em equipa (Simão, Flores, Fernandes & Figueira, 2008).

A dinâmica da ação tutorial permite um crescimento profissional do tutor, que ao refletir sobre os problemas que se colocam ao estudante introduz melhorias na sua prática. Ainda assim, o agente que maior benefício retira deste modelo é o estudante, já que dispõem de alguém que o desenvolve cognitivamente, relacionalmente, pessoalmente e profissionalmente.

5. Considerações finais

Centrar-nos-emos a considerar alguns aspetos relativos às mudanças provenientes da implementação do PB. Este Processo constitui-se como estratégico pela afirmação de um Espaço Europeu de Ensino Superior, cujas medidas passam pelo reforço da qualidade e inteligibilidade dos sistemas de graus e diplomas, pela mobilidade e oportunidade para a aprendizagem ao longo da vida dos estudantes e profissionais, bem como pelo reforço da área de investigação na União Europeia. Para além da mobilidade académica, da formação extracurricular proporcionada aos cidadãos, a reforma educativa proporcionada pelo PB, alude também a outros níveis, designadamente, à harmonização de uma estrutura a nível europeu, à criação de um espaço competitivo, à introdução a metodologias de ensino e aprendizagem ativas, cooperativas e participativas, que, por sua vez, repercutir-se-ão no

desenvolvimento e aquisição de competências e nos resultados de aprendizagem a atingir pelo estudante no percurso da formação. Então, as mudanças manifestam-se nos âmbitos organizacional, administrativo e, sobretudo, pedagógico. Este primeiro âmbito compreende a adoção do sistema de créditos ECTS pelas escolas universitárias dos países signatários, que proporciona a comparabilidade dos cursos nacional e internacionalmente, facilitando a competitividade dos sistemas de ensino de superior europeu e o reconhecimento das formações, que no mundo das organizações empresariais, estes estudantes serão seguramente avaliados pelas competências transversais e técnicas adquiridas na formação universitária e aplicadas nos mais diversos contextos e circunstâncias profissionais.

No segundo âmbito, considerou-se uma menor duração dos ciclos de estudos, um plano curricular constituído por UC's semestrais, maior carga de trabalho composta pelo trabalho autónomo fora de sala de aula e pelo trabalho presencial - daí que a atribuição de créditos às diferentes UC's faz-se pela diferenciação do peso ponderado de trabalho nas diferentes atividades e componentes de ensino-aprendizagem -, onde as componentes laboratoriais, experimentais e as práticas preconizadas para o desenvolvimento de competências desempenham um papel importante; estas competências são reforçadas, seguramente, através de um maior contacto com a atividade laboral.

A nível pedagógico algumas UC's foram deslocalizadas para outros anos curriculares e/ou semestres, os tempos de formação foram reduzidos culminando na eliminação de algumas UC's dos planos de estudos, o processo avaliativo do estudante é realizado ao longo do semestre, a relação pedagógica entre professor e estudante foi fortalecida pelo facto de o docente passar de um mero "transmissor" para orientador do trabalho do estudante e este, por sua vez, tornou-se elemento ativo no processo de aprendizagem, autorregulador da sua aprendizagem e gestor do tempo de trabalho, conquistando o papel central neste processo.

O papel do docente não se circunscreve ao de transmissor de informações e de avaliador da capacidade de reprodução dos estudantes, ou mesmo, o que propõe tarefas que correspondam às necessidades e aos interesses dos mesmos. Se assim fosse, eis-nos perante equívocos educativos. A configuração do trabalho docente parte de outros pressupostos e de outras exigências profissionais, na medida em que a reflexão sobre essa configuração terá de ser desenvolvida em torno do tipo de relações que se estabelecem entre o triângulo, professor, aluno e saber, no ato educativo. Esta relação pedagógica valorizada pela dinâmica, "resulta do facto de se reconhecer que os significados que atribuímos às coisas, aos factos e aos acontecimentos não se geram a partir do interior da mente, mas do diálogo que alguém tem oportunidade de estabelecer com o património cultural que, hoje, temos ao nosso dispor e, por via disso, também com outros seres

humanos que assumem, desta forma, um papel decisivo como elementos de regulação, de apoio e de interlocução no âmbito do referido diálogo” (Cosme, 2008, p.58). Estes pressupostos orientam a natureza do trabalho do docente, classificando-o como interlocutor qualificado, aquele que contribui para que os estudantes se transformem como seres mais inteligentes e humanamente mais capazes, onde a qualidade da interação e da cooperação com os outros é fundamental. Por isso, é crucial proporcionar aos estudantes momentos onde desenvolvam ações de colaboração através da promoção de trabalho em grupo ou mesmo trabalho autónomo, em aulas de natureza tutorial ou coletivas. As aulas tutoriais aludem à maior autonomia na aprendizagem do estudante, ao ensino mais centrado no estudante, à definição de um percurso individualizado e diferenciado de acordo com a área de especialização do estudante e à aprendizagem baseada na aquisição de competências. As aulas de orientação tutorial permitem o enriquecimento ao nível das competências técnicas e transversais. As competências são adquiridas e desenvolvidas através da realização de trabalhos individuais e ou de grupo e no desenvolvimento de outros exercícios no âmbito das UC’s de regime teórico-prático e prático-laboratorial.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO MODELO PEDAGÓGICO DE ENSINO – APRENDIZAGEM BASEADO EM COMPETÊNCIAS

1. Abordagem ao Conceito de Competência e Competência Transversal

O termo competência surgiu desde 1596 no *Webster's Dictionary* (Mish, 1995, citado por Batista, Graça & Matos, 2008) e, desde então, a literatura evidencia que o termo foi objeto de uma pluralidade de definições, evidenciando também, um conjunto de termos utilizados como sinónimos. O termo competência não é consensual, é controverso e não está estabilizado (Perrenoud, 2001), por isso, a reflexão sobre este conceito “não é luxo ou simples manifestação de um gosto excessivo dos investigadores...é uma necessidade prática” (Le Boterf, 2005, p. 19). Neste sentido, apresentaremos algumas definições, esclarecendo a diversidade de termos.

O conceito de competência começou a ser evidenciado no início da década de 70 por David McClelland, pioneiro em pesquisas e estudos de avaliação de competências. Este autor diferenciava competências de aptidões, competências de habilidades e competências de conhecimentos. Assim, na opinião do autor, aptidão caracteriza-se pelo talento natural da pessoa que pode ser aprimorado; habilidade reside na demonstração de um talento particular na prática; conhecimento diz respeito ao que o indivíduo precisa saber para desempenhar uma tarefa e, por fim, a competência como “característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação” (Mirabile, 1997 citado por Fleury & Fleury, 2001). Aliás, para Roldão (2004, p.24) há uma interligação entre conhecimentos e competências, “a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe convocar esse conhecimento face às diferentes situações e contextos”. É com base nesta relação entre competências e conhecimentos, que se gera alguma discussão e que permite a Perrenoud (1999, p.7) levantar a seguinte questão: “afinal vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?”. Para o autor (idem) desenvolver competências não é desistir de transmitir conhecimentos, por isso, versa que “quase a totalidade das ações humanas exige algum tipo de conhecimento, às vezes superficial, outras vezes aprofundado, oriundo da experiência pessoal, do senso comum, da cultura partilhada em um círculo de especialistas ou da pesquisa tecnológica ou científica”, e acrescenta ainda,

“uma competência nunca é a implementação “racional” pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competência não pode levar a dar costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação

de numerosos conhecimentos não permite a sua mobilização em situação de ação” (Perrenoud, 1999, p.8).

A propósito do termo competência, Le Boterf (2005, p.21) alude para “o homem da situação”, que perante os imprevistos e eventualidades, o profissional deve saber “navegar na complexidade” recorrendo a uma combinação de recursos (conhecimentos, saber-fazer, qualidades relacionais,...) para enfrentar o desafio. Já para Rey, Carette, DeFrance & Kahn (2005) há três modelos de competência, competência-comportamento, competência-função e competência como potência geradora de conhecimento. A competência-comportamento alude para a necessidade de explicitar objetivos pedagógicos, sendo que a competência define-se pelos comportamentos. A competência como função tem uma finalidade técnica e social aliada à tarefa, visto o comportamento se refletir na conduta humana. Em ambas as situações trata-se de uma competência específica, sendo que competência é definida pela resposta comportamental a uma determinada situação. Por fim, a competência como produtora de conhecimento, implica a integração de diversos saberes e capacidades em novas situações.

A ideia de competência, de acordo com Ceitil (2010) tem várias conotações, ora como atribuição, ora como qualificação, ora como traço/característica pessoal, ora como comportamento/ação, apresentando competência nas duas primeiras perspetivas (atribuição/qualificação) como característica extrapessoal, na perspetiva seguinte (traço/característica) como intrapessoal e na última (comportamento/ação) como interação.

De acordo com Roldão (2004) a competência surge quando o indivíduo, confrontado com uma determinada situação, é capaz de mobilizar adequadamente os diversos conhecimentos prévios, selecionando-os e integrando-os de forma ajustada a essa situação. Por isso, a competência exige apropriação sólida de saberes, para que o indivíduo possa recorrer a estes quando se encontra perante situações e contextos diversificados.

O autor Perrenoud (2002, p.19) clarifica competência como

”a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”.

Nesta linha de pensamento, Le Boterf (2005) alude para um saber agir que é construído em relação a uma família de situações-problema. O indivíduo dispõe de um *esquema para agir*, pertinentemente, sobre um tipo de situação, em que numa eventual situação de trabalho, este deverá ser competente e agir com competência. Ser competente aos olhos de Roegiers & De Ketele (2004) é poder encarar qualquer situação que pertença à família de situações.

De acordo com os autores Roegiers & De Ketele (2004, p.45) para ser competente há que ser capaz de integrar um conjunto de coisas que se aprende, pelo que

“para um professor, organizar uma situação de aprendizagem não é somente delimitar um conteúdo-matéria e transmiti-lo, mas é também verificar pré-requisitos, partir das representações dos alunos, diferenciar uma aprendizagem, considerar certos aspetos afetivos e psicomotores da aprendizagem, avaliar aquisições, ajudar na transferência dessas aquisições, etc.”

Caberá igualmente aos estudantes aprender a mobilizar conhecimentos e capacidades na prática, sendo que devem ser capazes de escrever textos que tenham sentido para comunicar, determinar a operação a efetuar num determinado problema e autonomamente resolvê-lo, etc. (Roegiers & De Ketele, 2004). Para estes autores (Ibidem), o exercício de uma competência faz-se numa “situação de integração significativa”, permitindo ao estudante mobilizar as aquisições eficaz e operacionalmente, dando sentido às aprendizagens. Por isso os autores referem que é preciso levar os estudantes a mobilizar os saberes em situações significativas.

Os autores Gerard & Roegiers (1993) citado por Roegiers & De Ketele (2004) caracterizam o conceito de competência como um conjunto integrado de capacidades que permite apreender uma situação e responder a essa situação pertinentemente. O termo competência para Roegiers & De Ketele (2004, p.46) é a “possibilidade, para um indivíduo, de mobilizar, de maneira interiorizada, um conjunto integrado de recursos com vistas a resolver uma família de situações-problema”. Os autores entendem por uma família de situações um “conjunto de situações próximas umas das outras” (Idem, p. 88). Explorando alguns termos da definição, os autores entendem por “possibilidade” a interligação com o facto de o indivíduo mostrar a sua competência quando pode e não somente quando está sujeito a uma determinada situação. Por exemplo, um condutor com as pernas engessadas, continua competente para dirigir um carro, mesmo que naquele momento não possa exercê-lo pela incapacidade física. Daí que Chomsky (Roegiers & De Ketele, 2004) designa a concretização particular da competência por desempenho. A competência desenvolve-se no indivíduo progressivamente, por forma a constituir um potencial que pode ser mobilizado quando houver necessidade. Os autores referem “maneira interiorizada” ao facto da competência se caracterizar estabilizada, com possibilidade de progredir quando exercida. Quanto mais se exerce uma competência, mais competente o indivíduo se torna. Pode-se perder a competência quando se pára de a exercer (Roegiers & De Ketele, 2004). Sobre o assunto, confirma Le Boterf (1995, p.18) citado por Roegiers & De Ketele (2004, p.47), através da afirmação: “diferente do ditado bem-conhecido, a competência não se desgasta a menos que nós não a utilizemos”.

Le Boterf (2005, p.70) considera que as competências resultam de três fatores, o saber agir, que integra saber combinar e mobilizar recursos (conhecimentos, saber fazer,...);

o querer agir, conotado à motivação pessoal do sujeito e o contexto onde intervém; e, o poder agir, num contexto/organização de trabalho.

Para Perrenoud (2001) uma competência traduz-se na mobilização de um conjunto de recursos cognitivos (conhecimentos, capacidades, informações, estratégias, etc) em diversos tipos de situações, particularmente as situações-problema. Para o autor, a “competência pressupõe conhecimentos mas não se confunde com a aquisição de conhecimentos sem que haja aprendizagem e experiência relativamente à sua utilização” (Idem, p.6).

Mário Ceitil considera competência como “modalidades estruturadas de acção, requeridas, exercitadas e validadas num determinado contexto” (Ceitil, 2010, p.41). Já o autor Jacinto Jardim (2008, p. 132) definiu competência como “a capacidade para operacionalizar um conjunto de conhecimentos, de atitudes e de aptidões numa situação concreta, de modo a ser sucedido”.

Os autores Cabral-Cardoso, Estevão & Silva (2006, p. 22), consideram que a competência foi substituída da qualificação, na medida em que os sistemas em que a qualificação assenta estão ultrapassados: “quer nas convenções colectivas que classificam e hierarquizam os postos de trabalho, quer no ensino profissional que classifica e organiza os saberes em redor dos diplomados”. Segundo os autores, o conceito de competência posiciona-se cada vez mais ao lado dos atributos do sujeito, isto é, ao lado do ser e não do ter como acontecia com a qualificação.

É evidente a diversidade de olhares no termo competência, no entanto, genericamente, o conceito organiza-se em dois trajetos diferentes (Pate et al, 2003; Garavan & McGuire, 2001; Moore et al, 2002; Robotham & Jubb, 1996; Mansfield, 2003; Woodruffe, 1991 citado por Silva, 2008, p.8):

- “Competência como padrão de desempenho, que permite reconhecer o trabalho como competente;

- Competência como comportamento exibido pelo indivíduo, que permite a execução do trabalho com competência”;

A primeira abordagem a NVQ (*Nacional Vocational Qualifications*) considera competência como a capacidade para desempenhar atividades no âmbito de uma função. A segunda abordagem pauta-se pelos comportamentos exibidos, designadamente os demonstrados através de habilidades e qualidades de forma apresentar um desempenho competente (Woodruffe, 1991, citado por Silva, 2008).

Nestas enunciações podemos encontrar diferentes características atribuídas ao termo competência. Algumas delas são apresentadas pelos vários autores (Roegiers & De Ketele, 2004) e reportam-se a três elementos comuns, os saberes – conteúdos (como objeto

do saber) e conhecimentos (como tipo de ação a ser realizada sobre o conteúdo), as capacidades – aptidões de saber fazer algo, de identificar, de memorizar, de analisar, etc., compreendendo as de ordem cognitiva, gestual e socioafetiva e a situação/problema – resolução de dificuldades/questões, ou seja, problemas de diversa ordem. A este propósito os autores Barreira & Moreira (2004, p.17) apontam para a ligação entre o termo competência e os saberes, as capacidades e as situações, “um sábio, por definição possuidor de muitos conhecimentos, pode ser incompetente se não souber resolver um problema que tem pela frente”. Então, os estudantes devem adquirir competências, exercitando-as e aplicando-as em diversas situações/problemas/questões e consequentemente revelar os saberes e as capacidades que adquiriram.

No que concerne às competências ditas transversais que são, de facto, o nosso objeto de estudo, Dias (2008) defini-as como sendo as que percorrem todos os domínios do saber, na medida em que se aplicam a contextos e atividades diversas e surgem como ausentes de especificidade profissional. Distinguem-se também, pela transversalidade e transferibilidade (Ceutil, 2010). A primeira, transversalidade, pelo facto de se caracterizar pela não contextualização das competências, isto é, não é específico nem adaptado somente para aquele contexto. A segunda, transferibilidade, alusiva à aquisição de CT's através de uma atividade ou disciplina sem contudo impossibilitar de serem exercidas noutra domínio. Por isso, reconhece-se a transferibilidade de CT's de função para função (Ceutil, 2010), necessitando em todas as circunstâncias de atualização (Degallaix & Meurice, 2003). Ceutil (2010, p.42) considera CT's “aquelas que são importantes que existam em contextos mais amplos e diversificados, independentemente de qualquer que seja o contexto ou a atividade específicos”, revelando-se também como competências para a escola e para a vida (Degallaix & Meurice, 2003).

Além disso, relaciona-se com a capacidade do indivíduo interagir com outros, de gerir recursos do eu e de desempenhar funções profissionais (Jardim, 2008; Seco, Pereira, Alves & Filipe, 2011). Jardim (2008, pp.86-87) define as CT's como um “conjunto de qualidades pessoais relacionadas com o saber-ser, com as atitudes e com os comportamentos, estando conectadas com a personalidade e não necessariamente com o exercício de uma função”.

As competências transversais prendem-se ao nível intelectual, metodológico, pessoal e social e da comunicação. No quadro 1 estão identificadas algumas competências desses níveis.

Nível Intelectual	Nível Metodológico	Nível Pessoal/Social	Nível da Comunicação
- Explorar informação; - Resolver problemas; - Exercer espírito crítico; - Evidenciar criatividade.	- Praticar métodos de trabalho eficazes; - Explorar as tecnologias da informação e comunicação em apoio das aprendizagens.	- Desenvolver relações interpessoais harmoniosas; - Trabalhar em cooperação; - Manifestar sentido ético.	- Comunicar de modo claro e adequado.

Quadro 1 - Competências Transversais

(Adaptação do livro Pedagogia das Competências, Barreira & Moreira, 2004)

2. Caracterizar a Pedagogia das Competências

A partir das definições previamente identificadas, podemos avançar para uma caracterização da pedagogia de competências e sua operacionalização.

O ES assume a missão de contribuir para o desenvolvimento de estudantes capazes de delinearem um trajeto sustentado no domínio de competências genéricas ou transversais, que estimule o sucesso e satisfação pessoal, social e, sobretudo, profissional (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006; Faustino, 2009; Brites Ferreira, Seco, Canastra, Dias & Abreu, 2011, citado por Seco, Pereira, Alves & Filipe, 2011)

De acordo com Macedo (2002), a escola será sempre o lugar do conhecimento em articulação à competência, ainda que Perrenoud (2000) expresse que a escola tem pouca preocupação em colocar os elementos curriculares e conteúdos em sinergia com situações complexas e de aplicar os recursos (saberes, capacidades, informações, etc) a determinadas situações de vida. A escola deverá preocupar-se com a forma de utilização, mobilização e transferência dos saberes (Perrenoud, 2001), daí centrar a sua atenção no desenvolvimento de estudantes capazes de realizar aprendizagens significativas por si mesmos, no apoio através da definição de estratégias cognitivas de exploração, planificação, regulação das atividades (Dias, 2010) e, sobretudo, na atenção na resolução de problemas/questões, fomentando assim o aprender a pensar (Rosário, 1997).

Neste sentido, de acordo com Costa (2004), a escola para desenvolver competências nos estudantes deverá converter os conteúdos em meios, valorizar a pedagogia do aprender a aprender através dos métodos em vez dos conteúdos, destacar o processo de aprendizagem em vez de transmitir conhecimentos, distinguir o estudante enquanto fomentador e responsável pela sua aprendizagem em vez do professor e, ainda,

aludir para a capacidade de adaptação à sociedade em constante mudança através da atualização de conteúdos.

Macedo (2002), inspirado em Perrenoud (1999), caracteriza competência em três elementos: tomada de decisão, mobilização de recursos e saber agir. Neste sentido, Perrenoud referindo-se especificamente à tomada de decisões favoráveis à prossecução de objetivos a atingir, afirmou que é necessário a mobilização de recursos no contexto de uma situação-problema, sendo que situação-problema caracteriza-se por identificar o obstáculo e desafiar a realização de uma tarefa que, por sua vez, implica raciocínio, tomada de decisão, mobilização de recursos, com auxílio de objetos para a realização dessa mesma tarefa (Macedo, 2002), sendo também apontada como recurso ao desenvolvimento de competências (Barreira & Moreira, 2004). A apoiar esta ideia, Macedo (2002, p. 123) caracteriza competência por saber mobilizar recursos afetivos e cognitivos numa determinada circunstância, apontando o conhecimento como sendo uma das “melhores fontes de mobilização de recursos”. No campo do saber agir, Macedo (2002) amparado em Le Boterf (1974, 2000), distingue competência como o suporte para a realização de um pensamento, ação, representação. Por isso, no desenvolvimento de competências, importará extrair da situação uma lição, transferir com as devidas adaptações e aprender com a experiência (Le Boterf, 1974, 2000 citando Macedo 2002), tendo em conta que as competências implicam um processo construtivo contínuo que é concretizado passo a passo (Allessandrini, 2002).

Neste contexto de desenvolvimento de competências, em particular as competências pessoais, interpessoais e sociais, os autores Seco, Pereira, Alves & Filipe, (2011, pp.31-32) reforçam que

“constitui uma das formas de ajudar o estudante a lidar adequadamente com os novos desafios com que se confronta nas diversas transições que vivência, pois ao ser capaz de identificar e (re)formular objetivos, ultrapassar obstáculos, resolver problemas, identificar capacidades individuais e redes de suporte social, o indivíduo sentir-se-á mais apto a responder, de forma ajustada, aos reptos que lhe vão sendo lançados”,

permitindo assim, responder a uma tarefa complexa e inédita, recorrendo à combinação de vários processos despoletados por um sinal (uma pergunta, instrução, ...) (Rey, Carette, DeFrance & Kahn, 2005). Portanto, se um indivíduo revelar um conjunto de competências validadas e motivação para integrar num processo de aprendizagem, possivelmente melhor será aceite no mercado de trabalho (Le Boterf, 2005).

É neste contexto que os autores Seco, Pereira, Alves & Filipe (2011), recordam que a promoção de CT's pode, de alguma forma, contribuir para o indivíduo enfrentar os desafios e dificuldades sem hesitações, particularmente, na fase de entrada para o ES e na fase de integração no mercado de trabalho. Os mesmos autores reforçam ainda, que cabe

às IES apostar no desenvolvimento das competências transversais ou *soft skills*, por forma a que os estudantes possam ter êxito na vida pessoal, académica e profissional, na medida em que consideram estas competências como “aquelas que sendo comuns a diversas actividades se relacionam com a capacidade de gerir recursos do eu (competências intrapessoais), de relacionamento (competências interpessoais) e de desempenhar funções académicas e/ou profissionais” (Seco, Pereira, Alves & Filipe, 2011, p.33).

Roegiers & De Ketele (2004) consideram que para caracterizar competência não basta a mobilização de capacidades e de conteúdos, ela deve ser feita na prática. Segundo os autores, um docente para além de ter aprendido a teoria, deve ser capaz de aplicar na prática; deve ser capaz de organizar uma aula e não somente dizer como se deve organizá-la. Portanto, a competência apropria-se na ação e exige recursos e meios para mobilizá-los, e se não há recursos a mobilizar, não há competência, se há recursos mas não é possível mobilizá-los a tempo, é como se não existissem (Perrenoud, 2001).

A complementar esta conceção, Rey (2002) advoga que se deverá prover o indivíduo de competências gerais suscetíveis de serem mobilizadas em qualquer situação profissional. Assim, as competências adquiridas numa situação ou leque de situações podem ser transferidas a outras situações diferentes e novas. Então, a transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos precisam de ser trabalhadas e treinadas, o que implica tempo, etapas didáticas e situações apropriadas (Perrenoud, 2000). No entanto, para Perrenoud (2000) os estudantes acumulam os saberes mas não mobilizam o que aprenderam em situações reais pelo facto de a escola não treinar o suficiente, podendo prejudicar o indivíduo em contexto de trabalho.

Neste contexto de transferência da competência de uma tarefa para a outra, Rey, Carette, DeFrance & Kahn (2005) referem que para além de esta poder não se concretizar, também não é um processo automático, pois requer dos estudantes uma preparação para este processo de transferência. Apesar de se identificar um elemento comum nas tarefas e de se interligar as operações mentais, é preciso uma interpretação pessoal da situação e identificar autonomamente a situação perante a qual se deve acionar uma operação.

Para formular uma competência, Barreira & Moreira (2004) consideram que a competência deve centrar-se numa tarefa a executar perante uma situação nova de nível adequado, e compreendida numa categoria de situações (família de situações), permitindo a mobilização de saberes e capacidades cognitivas, sócio afetivas ou gestuais. Neste sentido, os autores entendem por família de situações aquelas situações que estão próximas umas das outras mas são necessariamente diferentes (Idem, p.25).

Após a formulação de uma competência é necessário proceder à exercitação para a dominar, porque uma competência não se transmite, mas “domina-se individualmente na

resolução de problemas em contexto” (Barreira & Moreira, 2004, 28). É neste âmbito de exercitação de competências que apresentamos as diversas atividades de aprendizagem (Roegiers & De Ketele, 2004) essenciais para desenvolver CT’s porque só podem ser adquiridas por meio de situações em que o aprendiz é solicitado a agir (Idem, 120). Assim, passaremos a caracterizar as atividades de aprendizagem, as quais compreendem as de exploração, sistemática, estruturação, integração e avaliação (Idem, 119-137).

As atividades de exploração proporcionam novas aprendizagens, por exemplo, explorar diversos tipos de documentos, analisar textos literários; as atividades de aprendizagem por resolução de problemas complexos podem durar vários dias ou semanas a resolver, requerem autonomia e podem ser exercitadas através de consultas em bibliotecas ou trabalhos de campo; as atividades de aprendizagem sistemática surgem para sistematizar os saberes e saberes-fazer que aparecem nas atividades de exploração, reportando-se para a fixação de noções adquiridas e a sua utilização através de exercícios de aplicação. Assim, a operacionalização pode ser concretizada através da leitura e análise de documentação a fim de sistematizar toda a informação num texto. As atividades de estruturação consistem em situar os novos saberes e conhecimentos em aprendizagens anteriores, fazer a ligação entre ambas e operacionalizar através da elaboração de resumos ou síntese, a partir de conhecimentos adquiridos em diversa documentação e conceção de esquemas; as atividades de integração permitem ao aprendiz integrar novas aprendizagens em aprendizagens anteriores, mobilizar várias aquisições e dar-lhes sentido. A operacionalização faz-se através de trabalhos simples e complexos, por exemplo a resolução de problemas, descrição de algo, textos a publicar, maquetas, trabalhos práticos de laboratório. Por fim, as atividades de avaliação avaliam as aquisições dos estudantes, com o propósito de identificar as falhas e melhorar o desempenho do estudante através de trabalhos complementares e de novos métodos de aprendizagem (Barreira & Moreira, 2004). Posto isto, “através destas diversas actividades, adquirem-se saberes, desenvolvem-se capacidades, integram-se adquiridos, resolvem-se problemas em contexto” (Barreira & Moreira, 2004, p.30).

Como há pouco referimos, para desenvolver uma competência, o aprendiz submete-se a exercer a competência numa variedade limitada de situações que, por seu turno, se enquadra numa determinada família de situações (Roegiers & De Ketele, 2004). Aliás, Barreira & Moreira (2004) advertem que exercitar uma competência é uma tarefa que exige tempo e perseverança, domínio de uma situação diferente da que serviu de modelo, sem contudo ser muito diferente daquela que foi apresentada inicialmente, na medida em que se assim não fosse estar-se-ia a exercitar uma nova competência. Portanto, “uma competência essencial ou transversal está dominada quando, através do recurso aos

saberes e às capacidades, se consegue resolver os problemas surgidos numa determinada situação” (Barreira & Moreira, 2004, p.30) e, por conseguinte, exercitada no âmbito de uma família de situações (Roegiers & De Ketele, 2004; Barreira & Moreira, 2004).

Portanto, para os autores Barreira & Moreira (2004, p.25) exercitar uma competência, obedece a um conjunto de características, sendo estas “complexas, evolutivas, globais e interativas”. Complexas porque assentam na organização dinâmica dos seus componentes e não na sua soma; evolutiva, porque apoiam-se em recursos a mobilizar em contextos ou situações diversas; globais, porque integram saberes e recorrem a recursos (ligados à personalidade, interesses e atitudes); e, interativas porque estão ligadas a contextos de aplicação e desenvolvem-se através da sua utilização em contextos ou situações variadas.

Na pedagogia centrada na aquisição e desenvolvimento de competências, os saberes não são considerados um fim, mas antes um meio. Por isso, os autores Barreira & Moreira (2004), quando se reportam ao domínio das competências, referem que o objetivo final não está centrado nos saberes nem nas capacidades, mas antes na resolução de problemas em contexto. Desenvolver competências para Perrenoud (2000) implica trabalhar por problemas e projetos, trabalhar em tarefas complexas, mobilizar conhecimentos. No âmbito do trabalho por problemas ou por projetos, Dias (2010) aponta para a adoção das seguintes estratégias: criar situações que promovam aprendizagem; basear por uma observação de carácter formativo; optar por uma regulação da aprendizagem interativa; atender os efeitos das relações interpessoais.

De acordo com Barreira & Moreira (2004), trabalho por problemas implica exercitar CT’s, ou disciplinar, através de questões ou situações complexas que possibilitem aos estudantes mobilizar saberes e capacidades, recorrendo para isso a fontes de informação e à colaboração do professor.

O trabalho de projeto para os autores Barreira & Moreira (2004) caracteriza-se como um contributo para a construção do saber, desde que o docente colabore com os estudantes, ensinando-lhes técnicas de investigação adequadas, acompanhe a evolução dos trabalhos e proceda a uma avaliação formativa sistemática (Ibidem, p.43), permitindo assim adquirir determinadas competências que constituem fator de motivação de aprendizagem para os mesmos (Rey, Carette, DeFrance & Kahn, 2005), na medida em que se intitulam como agentes de aquisição de conhecimentos, desenvolvem a autonomia, o sentido de responsabilidade e prepara-os para a vida ativa (Barreira & Moreira, 2004).

Portanto, o projeto constitui-se como instrumento de compreensão da realidade e de intervenção sobre essa mesma realidade (Rey, Carette, DeFrance & Kahn, 2005), apresentando-se como “a espinha dorsal de uma pedagogia do projeto comum modo

habitual de construção de saberes na turma” (Perrenoud, 2001, p.109), e como tal esta pedagogia revela-se oportuna para os estudantes identificarem os processos apreendidos na escola e utilizá-los como instrumentos à aquisição de objetivos (Rey, Carette, DeFrance & Kahn, 2005).

Perrenoud (2001) caracteriza trabalho de projeto como o resultado de uma produção (um texto, um jornal, uma maquete,...) por um grupo-turma, que se desenvolve por um conjunto de tarefas em que todos participam, promove e exercita os saberes e o saber-fazer da gestão do projeto (como o decidir, planificar, coordenar,...) e fomenta as aprendizagens identificáveis que constam nos programas. Este autor (Perrenoud, 2001) considera ainda que o trabalho de projeto tem o propósito de construir competências; implementar práticas sociais que favorecem o sentido dos saberes e as aprendizagens escolares; descobrir novos saberes; apresentar obstáculos que são ultrapassados através de novos saberes; provocar novas aprendizagens; permitir identificar os conhecimentos adquiridos e as deficiências; desenvolver a cooperação entre estudantes; desenvolver a confiança do próprio estudante e reforçar a identidade pessoal e coletiva; desenvolver a autonomia, a capacidade de escolher e de negociar; formar para a conceção e condução de projetos.

Em suma, de acordo com a perspetiva de Barreira & Moreira (2004) para se dominar uma competência, os estudantes deverão empenhar-se e esforçar-se, pois só serão competentes se conseguirem resolver por si próprios os problemas que lhes forem colocados. Por isso, para ajudar os estudantes a desenvolver competências, o docente deve adotar por uma postura reflexiva, ter a capacidade de observar, regular a aprendizagem, aprender com a experiência e com os estudantes (Perrenoud, 2000) e, ainda, dar todas as condições para que os estudantes se tornem competentes.

Recordamos assim, que um docente para instalar uma competência deve ter em atenção a formulação da competência a dominar, os recursos a utilizar, as tarefas a executar e as instruções necessárias à execução da tarefa (Barreira & Moreira, 2004). Por isso, para desenvolver competências nos estudantes, os docentes devem abraçar uma postura de organizadores de situações didáticas e de atividades que contribuem para gerar aprendizagens significativas (Barreira & Moreira, 2004) e, ainda, assumirem-se como construtores de uma situação-problema, sendo que deve corresponder a uma necessidade real, a um problema preciso e algo complexo, a uma situação nova mas semelhante, por forma a constituir um desafio a ultrapassar e apreender pelo estudante (sendo que é motivado, apoiado na aprendizagem ou produção de saberes pelo docente), para a realização de uma tarefa significativa (Idem, p.26).

3. Avaliar Aquisição de Competências

A avaliação é uma parte a ser compreendida no processo de construção de competências, na medida em que se realiza em situações reais com recurso à observação e regulação do docente. Para compreendermos melhor a avaliação das competências, sentimos a necessidade de clarificar as várias modalidades e perspectivas apresentadas por diversos autores.

O desenvolvimento de competências na escola carece de uma avaliação (Roegiers & De Ketele, 2004), é entendida como elemento certificador de aprendizagens e de competências, por isso, Le Boterf (2005, p.63) refere que a avaliação por parte de *olhares cruzados* permitirá reconhecer a competência, na medida em que “autodeclarar-se competente sem reconhecimento de outrem torna-se depressa insustentável... exige provas ou a possibilidade de ser comprovada.”

Na pedagogia das competências o docente procura avaliar de que forma os saberes, as capacidades, são mobilizados na resolução de problemas (Barreira & Moreira, 2004), por isso Abrantes (2002, p.13), ao reportar-se sobre esta temática, refere que a avaliação do desenvolvimento de competências baseia-se

“na observação do que o aluno faz e da sua evolução, em diferentes momentos e em diversos contextos, assim como em situações que, pela sua própria natureza, apelem ao recurso integrado a conhecimentos, capacidades e atitudes”,

sem contudo excluir uma redução de conteúdos disciplinares, bem como integrando uma avaliação formativa e certificativa orientada para as competências (Perrenoud, 2000), sendo que a avaliação formativa deve ser considerada como uma opção por excelência (Barreira & Moreira, 2004).

Assim, há autores que defendem que avaliar as competências adquiridas consiste em *orientar a aprendizagem, regular a aprendizagem e certificar a aprendizagem* (Roegiers & De Ketele, 2004, pp.149-150; Barreira & Moreira, 2004, p.33). A orientação da aprendizagem pauta-se por avaliar competências que deveriam ter sido adquiridas no ano letivo anterior, consistindo assim numa avaliação diagnóstica, em que se deteta as dificuldades para se intervir no desenvolvimento das competências, possibilitando também a aquisição de outras competências subjacentes. A regulação da aprendizagem ocorre no decorrer do ano letivo, e consiste em avaliar o nível de domínio das competências com o propósito de vir a suprir as dificuldades. Designa-se a este tipo de avaliação a *avaliação formativa*. Assim, os estudantes devem ser mais participativos e colaborar na avaliação através da: autoavaliação formativa – o estudante julga a qualidade do seu trabalho por si só; coavaliação formativa - a autoavaliação é confrontada com a heteroavaliação do

professor; e, avaliação formadora – o estudante conhecendo os critérios de avaliação, regula as suas aprendizagens, aperfeiçoo-as através de novas atividades/exercícios que, por sua vez, permite alargar o leque de competências. Por fim, a certificação da aprendizagem consiste em avaliar o estudante, a fim de averiguar se este adquiriu as competências mínimas para avançar com novas aprendizagens, e pode compreender uma avaliação sumativa ou criteriada, sendo que na sumativa atribui-se um valor a cada questão (exemplo: 0 a 20) e na criteriada são estabelecidos critérios.

A propósito da avaliação sumativa, Vandeveldt (1995, citado por Rey, Carette, DeFrance & Kahn, 2005, p. 53), enfoca que esta avaliação é o produto dos resultados obtidos em registos, não permitindo extrair quaisquer indicações diagnósticas. Já no contexto da avaliação criteriada, os autores Roegiers & De Ketele (2004), são de opinião que se deve recorrer a critérios que apreciem a qualidade do que é produzido ou executado. Os mesmos autores referem ainda, que avalia-se uma competência sobretudo por meio de um produto ou uma produção do estudante, onde se atribuí critérios, como seja a qualidade do produto. Pode-se também atribuir critério de avaliação da qualidade do processo, independentemente do produto, por exemplo, a rapidez do processo, autonomia do estudante (Roegiers & De Ketele, 2004). Então, para os autores Roegiers & De Ketele (Ibidem, p.48) a competência pode ser “medida na qualidade da execução da tarefa e na qualidade do resultado”, sendo que se avalia por “meio de situações particulares que pertencem à família de situações-problema”.

Os mesmos autores (Roegiers & De Ketele, 2004, p. 150) consideram que uma avaliação em termos de competências consiste em colocar o estudante perante uma nova situação, oriunda da família de situações que define a competência e analisar o que produz/executa em relação a essa situação-problema. Na aceção de Peralta (2002) só podemos avaliar competência por *inferência*, designadamente através da análise à complexidade *das situações, das tarefas e dos produtos*, na medida em que a competência resulta de

“um modo estratégico de acção eficaz face a famílias de situações que se dominam porque dispomos, simultaneamente e de forma integrada, dos conhecimentos necessários (há sempre conhecimentos a sustentar a competência) e da capacidade de os mobilizar com plena consciência, no momento, no tempo, e no contexto oportuno, para resolver problemas verdadeiros” (Peralta, 2002, p.30).

A autora Luísa Alonso (2002) argumenta que para poder promover o desenvolvimento de competências, importa diversificar e diferenciar os processos de ensino-aprendizagem (metodologias, interação pedagógica), bem como variar os contextos e formas de avaliação, sendo que esta deve consistir numa “avaliação contínua, formativa, diferenciada e multidimensional” (idem, p.22). Aliás, em complemento à avaliação formativa, Moreira & Barreira (2004), acrescentam o diário de bordo e o portfólio como um produto

específico a avaliar. Os autores classificam o diário de bordo como um documento que regista todo o percurso escolar, onde os planos de trabalho, as dificuldades encontradas, os progressos realizados são registados. O portfólio consiste num dossiê que arquiva, em suporte eletrónico ou papel, todos os documentos produzidos pelo estudante durante um período de tempo.

Na interpretação de Helena Peralta (2002, p.29) avaliar “pressupõe o agir em situação, mobilizando, nessa acção, de forma integrada e equilibrada, conhecimentos, capacidades, procedimentos e atitudes, para se tornar competência demonstrada”. Contudo, na sua perspectiva não parece nada fácil avaliar competência como entidade potenciadora desse agir. Por isso, no seu entender poder-se-á avaliar, pela observação do modo como o estudante realiza

“actividades, tão próximas quanto possível de situações autênticas (da realidade que é a própria interacção didáctica ou da realidade exterior recriada em sala de aula), usando para tal um conjunto de instrumentos que permitam a recolha de evidências sobre o desenvolvimento das competências do estudante ou sobre a sua demonstração em situação” (Peralta, 2002, p.32)

Além disso, segundo Perrenoud (2002), para uma avaliação de competências eficiente importa apreciar as seguintes situações: considerar apenas tarefas contextualizadas e problemas complexos; conhecer as tarefas e suas exigências antes de as iniciar; ausência de tempo fixo; exigir alguma colaboração entre os pares; respeitar as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos estudantes; utilizar os conhecimentos disciplinares, etc.

Em síntese, avaliação deverá incidir sobre a capacidade de resolução de problemas, a forma como mobiliza os saberes e as capacidades já adquiridas e a pesquisa efetuada. Além disso, devem ser considerados os trabalhos concretizados ao longo do ano letivo que compreendem o portfólio, o diário de bordo, os trabalhos de pesquisa e os trabalhos de grupo. Esta avaliação deve ainda considerar as atividades inerentes às situações de integração. Portanto, a avaliação não se reduz ao mero registo de classificações dos testes e exames, pelo que abrange um conjunto de produtos evidenciados pelos estudantes, constituindo-se por isso uma base de análise ao percurso de aprendizagem do estudante.

4. Considerações Finais

A definição de competência tem múltiplos sentidos, podendo estar relacionada com a capacidade de agir eficazmente em determinadas situações, e de mobilizar os conhecimentos e atitudes (saber-ser) e habilidades (saber-fazer) necessários para a

resolução de situações-problema, implicando necessariamente uma mudança de estratégias na prática pedagógica.

O desenvolvimento de CT's possibilita dotar o estudante de aptidões que lhe permitam enfrentar a instabilidade social e de mecanismos de adaptação ao contexto sociocultural, com o propósito de vir a obter um percurso profissional bem-sucedido. Para isso, o docente tem de enfrentar o desafio de mudar as suas práticas, desenvolver atividades de natureza interdisciplinar, aprender com os estudantes e experiência.

Assim, exercitar competências, permite, de uma forma geral, integrar os novos conhecimentos e capacidades (adquiridos) em adquiridos anteriores, reforçando-os e, sobretudo, traduzir esses novos adquiridos em novos significados e coerência. Além disso, contribuirá para facilitar novas aprendizagens e preparar os estudantes para a vida ativa, na medida em que quando há aprendizagens estabelecidas, estas são o suporte para a construção de outras aprendizagens, constituindo estas como uma fonte de solução para problemas do quotidiano.

No contexto de ensino-aprendizagem desenvolver uma competência, significa tornar o estudante apto a resolver uma situação-problema significativa que pertence a uma determinada família de situações e, por isso, implica que o docente ensine o estudante a resolver a mesma (situação complexa) numa atividade organizada. Aliás, uma competência para ser dominada deve ser exercitada em situações próximas umas das outras mas necessariamente diferentes a fim de não se exercitar sempre a mesma competência.

O desenvolvimento das competências deverá ser concretizado através da resolução de problemas práticos, construção de um portfólio, bem como da implementação de projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem a mobilização dos conhecimentos e que suscitem interesse aos estudantes, visto que estes assumem um lugar de destaque no modelo de ensino centrado no desenvolvimento de competências. Então, na pedagogia das competências, a avaliação incide sobre a resolução de problemas, na qual são mobilizados saberes e capacidades. Deste modo, o estudante deverá ser confrontado perante uma situação saída da família de situações, que caracterizam a competência, e resolver problemas que se encontram em determinados contextos. Os problemas requerem investigação e o estudante recorrerá aos saberes e capacidades ou a trabalhos complementares de pesquisa para resolver um determinado problema. Estes podem compreender os diversos âmbitos, a título de exemplo, temos a elaboração de um programa de atividades ou de um inquérito, a elaboração de um trabalho projeto, etc.

A avaliação às competências dos estudantes deve privilegiar uma vertente mais formativa e certificativa do que sumativa. A avaliação formativa é caracterizada por uma prática de avaliação contínua que permite identificar os problemas que dificultam

apropriação do saber necessário ao desenvolvimento pleno do estudante, contribui para melhorar as aprendizagens e implica observar os estudantes na realização de atividades diversas e defende a utilização de um conjunto de instrumentos acima mencionados à recolha de evidências sobre o desenvolvimento das competências do estudante ou sobre a sua demonstração em situação.

FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E PROBLEMATIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

1. Contextualização do Estudo e Metodologia

1.1. Enquadramento do estudo

Para a realização do trabalho empírico, optamos pelo inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados e pela análise das Fichas de Unidades Curriculares do 3º ano do curso de Licenciatura em Gestão de Empresas (LGE). Os dados foram recolhidos junto dos estudantes que frequentavam o referido ano curricular e curso. Os mesmos foram abordados no início da aula de Estatística e convidados a responder ao questionário sobre as CT's.

Uma parte do questionário foi adaptado da versão sobre “Approaches to Teaching Inventory” de Prosser & Trigwell (2004), e uma outra parte foi adaptado de uma versão da tese de mestrado em Gestão de Recursos Humanos, intitulado “As Competências Transversais dos Licenciados e sua Integração no Mercado de Trabalho”.

Estabelecemos a pergunta de partida, objetivos e hipóteses de trabalho de modo a orientar a construção do questionário. Deste modo, a pergunta de partida formulada para este estudo empírico foi:

PP: Até que ponto, o ensino superior está a construir competências transversais?

O presente estudo tem por principal objetivo verificar como tem sido a construção de competências transversais nos estudantes que frequentam o 1º ciclo do ensino superior, atendendo que houve mudança do paradigma educacional preconizada pelo PB no desenvolvimento de competências transversais e na gestão do processo de ensino-aprendizagem. De seguida apresentam-se os objetivos específicos que nortearão o presente trabalho de investigação:

Verificar em que medida a gestão do processo de ensino-aprendizagem concorre para o desenvolvimento de competências transversais nos estudantes;

Analisar em que medida os estudantes consideram importantes e dominam as competências transversais;

Verificar o papel da instituição de ensino no desenvolvimento/construção de competências transversais nos estudantes do ensino superior.

Neste sentido, tendo por base a pergunta de partida e o objetivo principal, passamos à formulação das seguintes hipóteses teóricas, que pretendemos testar:

Hip.1 - Os estudantes do ensino superior desenvolvem competências transversais ao longo do 1º ciclo;

Hip.2 – O comportamento praticado pelos docentes e discentes concorre para o desenvolvimento das competências transversais do curso de licenciatura do 1º ciclo da instituição de ensino superior a estudar.

1.2. Caracterização do questionário

O questionário foi constituído por 6 partes. Na primeira parte pretendíamos fazer um enquadramento do perfil do estudante, através de algumas variáveis qualitativas e quantitativas que depois poderiam servir para efetuar correlações com outras variáveis do questionário. Assim, foram incluídas nesta primeira parte questões relacionadas com o género, idade, regime de ingresso, estatuto profissional, relação contratual, tipo de funções, anos de exercício de atividade profissional e anos de experiência profissional.

A segunda parte tinha como objetivo recolher informação sobre o comportamento do docente no processo ensino-aprendizagem e o nível de autonomia desenvolvido pelo próprio estudante.

A terceira parte era dedicada às CT's. Por isso, pretendíamos saber:

- o nível de posse/domínio das CT's em duas situações: (1) aquando do ingresso no ensino superior, (2) apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou;
- o nível de posse/domínio por via de experiência profissional;
- a importância das diferentes CT's para (1) desempenho das atuais funções enquanto profissional, (2) o desempenho de futuras funções no mercado de trabalho;
- os fatores contribuíram para a aquisição/reforço das CT's;
- o nível de importância das CT's relativamente às competências técnicas/específicas.

A quarta parte consistia em recolher informação sobre o papel das IES no que concerne às competências transversais. Portanto, procurou-se saber o grau de concordância relativamente ao papel ativo da instituição no processo de aquisição das CT's nos estudantes e de que forma a instituição poderá potenciar a aquisição das CT's nos estudantes.

Em todas estas variáveis foi utilizada uma escala de tipo Likert, contemplando 5 níveis, desde total discordância (1) até totalmente concordância (5). Finalmente, o questionário incluía uma parte destinada a comentários e observações sobre as diferentes questões colocadas ao longo do questionário.

1.3. Teste dos instrumentos

O questionário foi sujeito a um teste, que visou, por um lado, identificar dificuldades de compreensão das questões e, por outro, recolher opiniões sobre questões a introduzir, a retirar, ou mesmo a reestruturar.

O questionário foi testado junto de estudantes do 3º ano do curso de licenciatura de Marketing, Publicidade e Relações Públicas, os quais revelaram alguma dificuldade na compreensão de algumas questões, conduzindo assim à reestruturação das mesmas.

1.4. Caracterização da amostra

A amostra de estudantes é constituída por 40 indivíduos, que frequentavam o último ano do 1º ciclo do curso de LGE.

1.5. Tratamento de dados

Os dados obtidos através dos 40 questionários foram alvo de uma prévia análise, tendo sido atribuído *missings* a algumas respostas, pelo facto de, por um lado, haver respostas inválidas e, por outro, haver questões que não deviam ser respondidas pelos inquiridos tendo em conta a condição que se encontravam no momento (estudantes desempregados ou que nunca tiveram experiência profissional).

Realizamos o tratamento estatístico dos dados e respetivo procedimento através do programa informático S.P.S.S. – *Statistical Package for Social Science*:

- Estatística descritiva das variáveis em estudo, avançando-se posteriormente para um tratamento/análise mais apurado, utilizando cruzamentos de variáveis e correlações, quando considerado necessário;
- Aplicação do teste Spearman como método para verificar o grau de associação entre variáveis;
- Aplicação do qui-quadrado para verificar a distribuição dos sujeitos por diversas condições.

2. Apresentação e Análise dos Dados

2.1. Caracterização da amostra

Tabela 1 - Caracterização da amostra de estudantes

Variável de caracterização	Frequência	%
N.º de indivíduos	40	100
Género		
Feminino	25	62,5
Masculino	15	37,5
Idade		
Média de idades	31	
Idade máxima	53	
Idade mínima	20	
Idade com maior frequência	21	
Regime de ingresso		
Reingresso	3	7,9
Mudança de curso	1	2,6
Transferência	3	7,9
Normal	11	28,9
Maiores de 23	16	42,1
Titular de curso pós-secundário (CET's) e médios	2	5,3
Titular de curso superior	2	5,3
Estatuto		
Não tem qualquer experiência profissional	4	10
Estuda e trabalha em simultâneo	31	77,5
Desempregado	5	12,5
Tipologia de estágio		
Estágio curricular	12	75
Estágio profissional	4	25
Relação contratual		
Trabalhador por conta própria	4	13,8
Trabalhador por conta de outrem	25	86,2
Tipo de funções		
Operacionais	8	27,6
Administrativa	9	31
Chefia intermédia	5	17,2
Técnicas de nível intermédio	2	6,9
Técnicas de nível superior	3	10,3
Direção	1	3,4
Administração	1	3,4
Funções na área de gestão		
Sim	17	60,7
Não	11	39,3
N.º de anos/meses até à data, que exerce ou exerceu uma atividade profissional ou estágio		
0-9	17	54,80
10-19	7	22,60

20-29	6	19,4
>30	1	3,2

N.º de experiências profissionais até à data		
1	6	17,1
2	12	34,3
3	9	25,7
4	3	8,6
5	5	14,3

A amostra é representada por 62,5% do sexo feminino e 37,5% pelo sexo masculino.

A média das idades situa-se nos 31 anos, sendo a idade mínima 20 anos, a idade máxima 53 anos e a idade com maior frequência de 21 anos.

No regime de ingresso destacam-se o concurso especial - maiores de 23 anos - com 42,1% e o regime normal com 28,9%.

A maioria dos inquiridos (77,5%) estuda e trabalha em simultâneo, segue-se com 12,5% os desempregados e com 10% os que não têm qualquer experiência profissional. Dos que estudam e trabalham simultaneamente, cerca de 40% encontram-se em estágio curricular ou profissional. Constata-se ainda que cerca 13,8% trabalham por conta própria e 86,2% por conta de outrem.

Cerca de 60% dos estudantes exercem uma atividade profissional enquadrada nas funções operacionais e administrativas. Há, ainda, uma fatia relativamente significativa de estudantes (34,4%) que desenvolve atividades profissionais no âmbito da chefia intermédia, técnicas de nível intermédio e de nível superior. Por fim, uma reduzida percentagem de inquiridos (6,8%) exerce atividade na esfera profissional de direção e administração.

Mais de 40% dos inquiridos exercia, até à data que responderam o questionário, funções na área de gestão.

A maior parte dos estudantes (54,8%) exerce ou exerceu atividade profissional/estágio até 9 anos; segue-se com 22,6% os que exerceram ou exercem entre 10 a 19 anos de atividade e com a mesma percentagem os que têm mais de 20 anos de atividade.

Verificou-se que mais de 30% dos inquiridos tiveram 2 experiências profissionais, destacando-se também com 25,7% aqueles que tiveram até 3 experiências e com 12,5% aqueles que tiveram até 5 experiências. De salientar ainda que, os que tiveram 1 ano de experiência profissional estão representados em 17% do total.

Posteriormente a esta apreciação procedeu-se a uma análise de frequências por item de cada questão do questionário. Assim sendo, as tabelas que se encontram

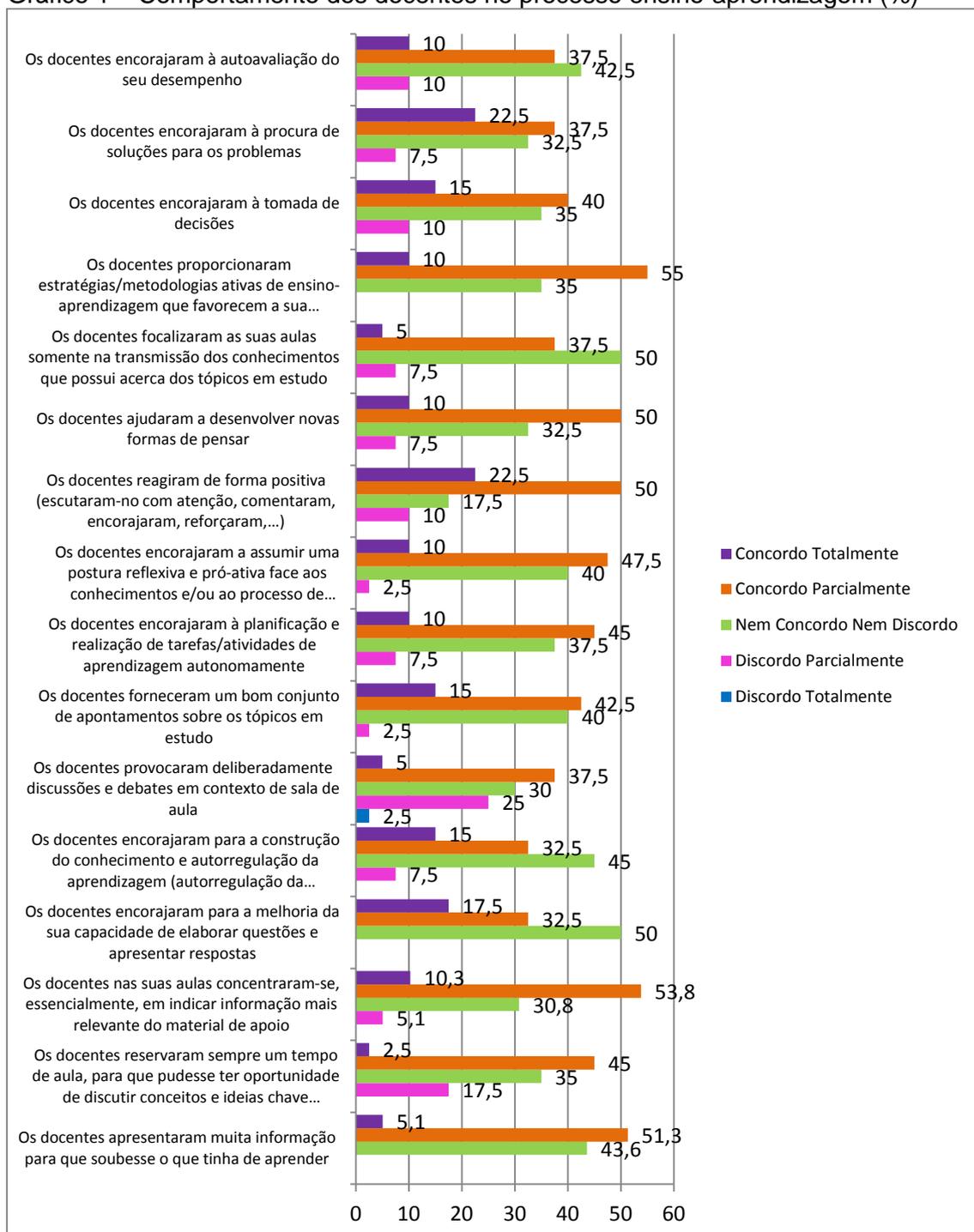
em apêndice apresentam a mediana, a moda, a média e o desvio padrão. Ilustram-se também gráficos onde se apresentam os resultados em percentagens ou frequências.

3. Gestão do Processo de Ensino-Aprendizagem

3.1. Comportamento dos docentes no processo ensino-aprendizagem

Com o propósito de observar a distribuição dos estudantes percentualmente nos itens relativos ao comportamento dos docentes no processo ensino-aprendizagem, elaborou-se um gráfico de barras para melhor o ilustrar.

Gráfico 1 – Comportamento dos docentes no processo ensino-aprendizagem (%)



Tendo por base os resultados apresentados na tabela 1 (apêndice), os estudantes no item relativo ao “encorajamento por parte do docente para a construção do conhecimento e autorregulação da aprendizagem do estudante”, tendem, em média, a “concordar parcialmente” ($\bar{x}=3,55$; $\delta=0,84$) que seja aplicado no processo ensino-aprendizagem. Esta situação aponta para que os docentes procurem desempenhar maior esforço no desenvolvimento deste requisito nos estudantes, visto que constitui fator primordial no PB.

Verifica-se pelos resultados apresentados não haver diferenças significativas entre as escalas da moda e da mediana em cada um dos itens. Na maioria dos itens relativos ao comportamento dos docentes, averiguou-se que existe um maior número de estudantes que atribuiu a escala “concordo parcialmente” (escala 4) à prática dos mesmos. Constata-se ainda que metade dos estudantes pontuaram no máximo “concordo parcialmente” na aplicação destes comportamentos no processo ensino-aprendizagem. Nesta situação compreendem os seguintes comportamentos (praticados pelos docentes): “apresentam muita informação para que os estudantes soubessem o que tinham de aprender”; “concentram, essencialmente, em indicar informação mais relevante do material de apoio”; “fornecem um bom conjunto de apontamentos sobre os tópicos em estudo”; “encorajaram à planificação e realização de tarefas/atividades de aprendizagem autonomamente”; “encorajam a assumir uma postura reflexiva e pró-ativa face aos conhecimentos e/ou ao processo de aprendizagem”; “reagem de forma positiva; ajudam a desenvolver novas formas de pensar”; “proporcionam estratégias/metodologias ativas de ensino-aprendizagem que favorecem a sua aprendizagem (através de estudos de casos, resolução de problemas, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem orientada para projetos, aprendizagem cooperativa proporcionada pelos trabalhos de grupo,...)”; “encorajam à tomada de decisões” e, por fim, “encorajam à procura de soluções para os problemas”.

Ainda assim, constata-se diferenças consideráveis entre a moda e a mediana em dois itens. Quanto à moda, há um maior n.^o de estudantes a considerar que “concordam parcialmente” (escala 4) que os “docentes reservaram um tempo de aula para que pudessem ter oportunidade de discutir conceitos e ideias chave” e, ainda, que “provocaram deliberadamente discussões e debates em contexto de sala de aula”. A mediana nestes dois últimos itens revela que metade dos estudantes respondeu no máximo à escala “nem concordo, nem discordo” (escala 3).

Numa observação mais atenta aos dados, consta-se ainda que, de todos os itens indicados na tabela existe menor dispersão nas respostas dos estudantes nos itens: “os docentes apresentaram muita informação para que soubesse o que tinha de aprender” ($\delta=0,59$); “os docentes proporcionaram estratégias/metodologias ativas de ensino-aprendizagem que favorecem a sua aprendizagem (através de estudos de casos, resolução de problemas, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem orientada para projetos, aprendizagem cooperativa proporcionada pelos trabalhos de grupo,...)” ($\delta=0,63$). Inversamente, de todos os itens, existe uma maior dispersão nas respostas dos estudantes no item sobre “os docentes provocaram deliberadamente discussões e debates em contexto de sala de aula” ($\delta=0,95$).

Os dados do gráfico 1 relativo ao comportamento do docente no processo ensino-aprendizagem, indicam que existe maior nível de concordância relativamente aos itens: “comportamento positivo na prática docente em sala de aula (escutam com atenção, encorajam, elogiam e ajudam os estudantes)” (72,5%); “utilizam estratégias/metodologias ativas de ensino-aprendizagem que favorecem a aprendizagem” (65%); “indicam a informação mais relevante do material de apoio” (64,1%), “ajudam no desenvolvimento de novas formas de pensar” (60%) e “encorajam os estudantes na procura de soluções para os problemas” (60%).

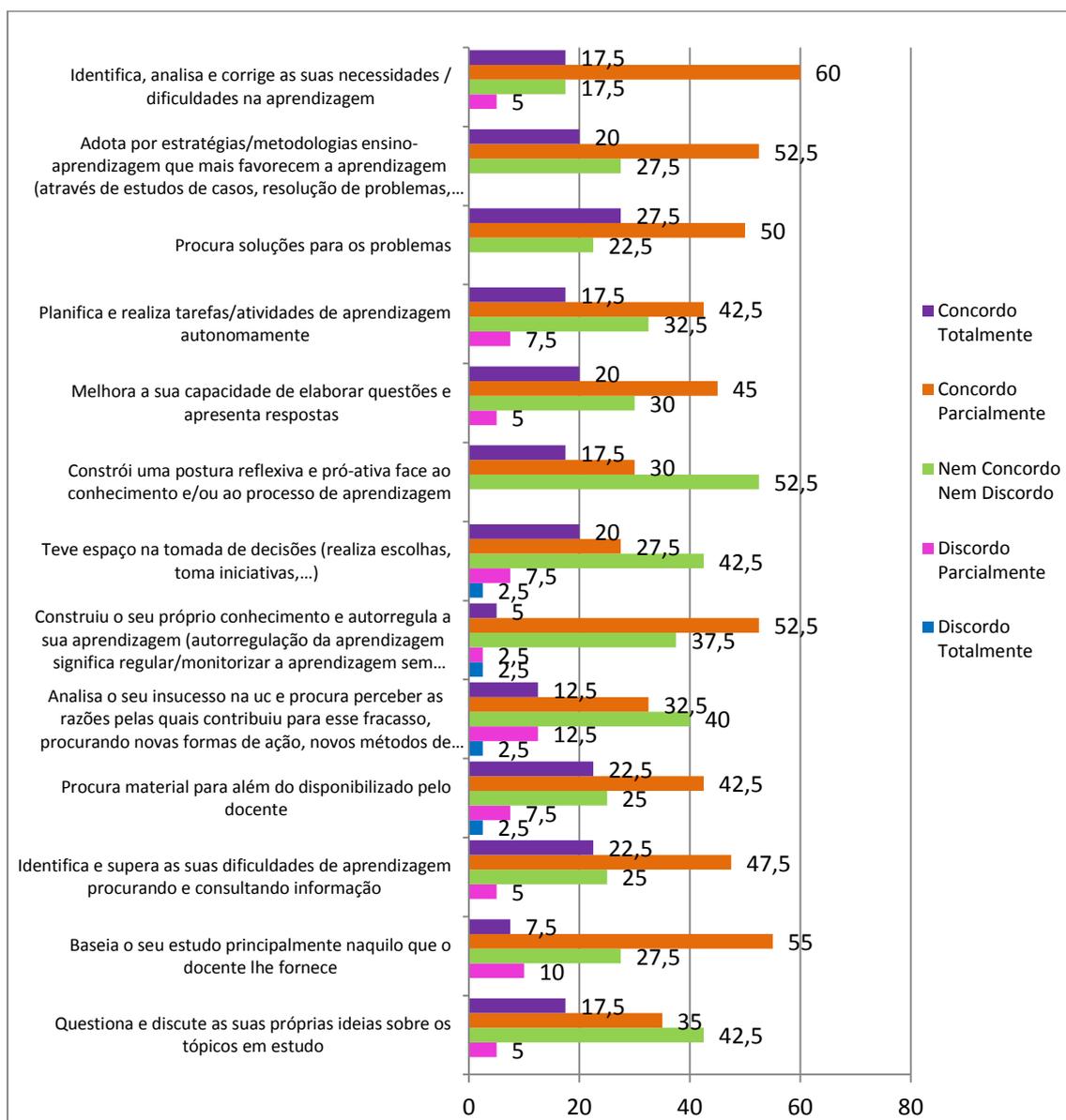
Em situação inversa à acima reportada, constata-se que os estudantes tendem atribuir menor nível de concordância aos seguintes comportamentos praticados pelos docentes (praticam em menor número de vezes): “focalizam as aulas somente na transmissão dos conhecimentos que possui acerca dos tópicos em estudo” (42,5%); “provocam deliberadamente discussões e debates em contexto de sala de aula” (42,5%); “reservam sempre um tempo de aula para que pudesse ter oportunidade de discutir conceitos e ideias chave abordados nas UC’s” (47,5%); “encorajam para a construção do conhecimento e autorregulação da aprendizagem (autorregulação da aprendizagem significa regular/monitorizar a aprendizagem sem intervenção externa)” (47,5%) e “encorajam à autoavaliação do seu desempenho” (47,5%).

Tendo em conta o baixo nível de concordância do item “focalizar as aulas somente na transmissão dos conhecimentos que possui acerca dos tópicos em estudo”, este poderá apontar para o cumprimento de um dos requisitos preconizados do PB, designadamente, prática de um modelo baseado em desenvolvimento de competências em detrimento de um modelo de transmissão de conhecimentos.

3.2. Nível de desenvolvimento da autonomia do estudante pelo próprio

Com o propósito de observar a distribuição dos estudantes percentualmente nos itens relativos à promoção de autonomia pelo próprio estudante no processo ensino-aprendizagem, elaborou-se um gráfico de barras, para melhor o ilustrar.

Gráfico 2 – Promoção da autonomia pelo próprio estudante (%)



Após a leitura dos dados presentes na tabela 5 (apêndice), referente ao desenvolvimento da autonomia do estudante pelo próprio, constata-se que, em praticamente todos os itens, em média, os estudantes tendem a “concordar parcialmente” que desenvolveram a sua autonomia nos parâmetros enunciados nessa tabela. Excepcionalmente verifica-se que os estudantes no item relativo à afirmação “analisa o seu insucesso na uc e procura perceber as razões pelas quais contribuiu para esse fracasso, procurando novas formas de ação, novos métodos de aprendizagem”, tendem em média a “nem concordar, nem discordar” que seja praticado no desenvolvimento da sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Porém, esta análise estaria incompleta caso não fosse feita uma alusão ao desvio padrão. Assim, de todos os itens indicados na tabela, existe menor dispersão nas respostas dos estudantes no item sobre a “adoção de estratégias/metodologias ensino-aprendizagem que mais favorecem a aprendizagem” ($\delta=0,69$). Verifica-se ainda, de todos os itens, maior dispersão nas respostas sobretudo no item sobre a possibilidade de “ter espaço na tomada de decisões (realizar escolhas, tomar iniciativas,...)” ($\delta=0,99$).

Na leitura à mediana constata-se que, metade dos estudantes atribuiu uma classificação mínima de “concordo parcialmente” à maioria dos itens relacionados com a prática dos mesmos no desenvolvimento da sua própria autonomia.

Por fim, na leitura à moda verifica-se que na maioria dos itens a classificação mais frequente foi “concordo parcialmente”, sendo os que a seguir se apresentam foram assinalados a essa escala por mais de 50% de estudantes (gráfico 2): “procura soluções para os problemas” (50%); “construiu o seu próprio conhecimento e autorregula a sua aprendizagem” (52,5%); “adota estratégias/metodologias de ensino-aprendizagem que mais favorecem a aprendizagem” (52,5%); “baseia o seu estudo principalmente naquilo que o docente lhe fornece” (55%); “identifica, analisa e corrige as suas necessidades/dificuldades na aprendizagem” (60%).

Dos itens apresentados, os estudantes tendem a atribuir maior nível de concordância nos seguintes parâmetros sobre a promoção da autonomia pelo próprio estudante: “procura soluções para os problemas” (77,5%); “identifica, analisa e corrige as suas necessidades/dificuldades na aprendizagem” (77,5%); “adota por estratégias/metodologias ensino-aprendizagem que mais favorecem a aprendizagem (através de estudos de casos, resolução de problemas, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem orientada para projetos, aprendizagem cooperativa proporcionada pelos trabalhos de grupo,...)” (72,5%) e “identifica e supera as suas dificuldades de aprendizagem procurando e consultando informação” (70%). Também, registou-se menor nível de concordância no comportamento do estudante no desenvolvimento da sua própria autonomia nos seguintes itens: “questiona e discute as suas próprias ideias sobre os tópicos em estudo” (52,5%); “tem espaço na tomada de decisões (realiza escolhas, toma iniciativas,...)” (47,5%); “constrói uma postura reflexiva e pró-ativa face ao conhecimento e/ou ao processo de aprendizagem” (47,5%); “analisa o seu insucesso na uc e procura perceber as razões pelas quais contribuiu para esse fracasso, procurando novas formas de ação, novos métodos de aprendizagem” (45%).

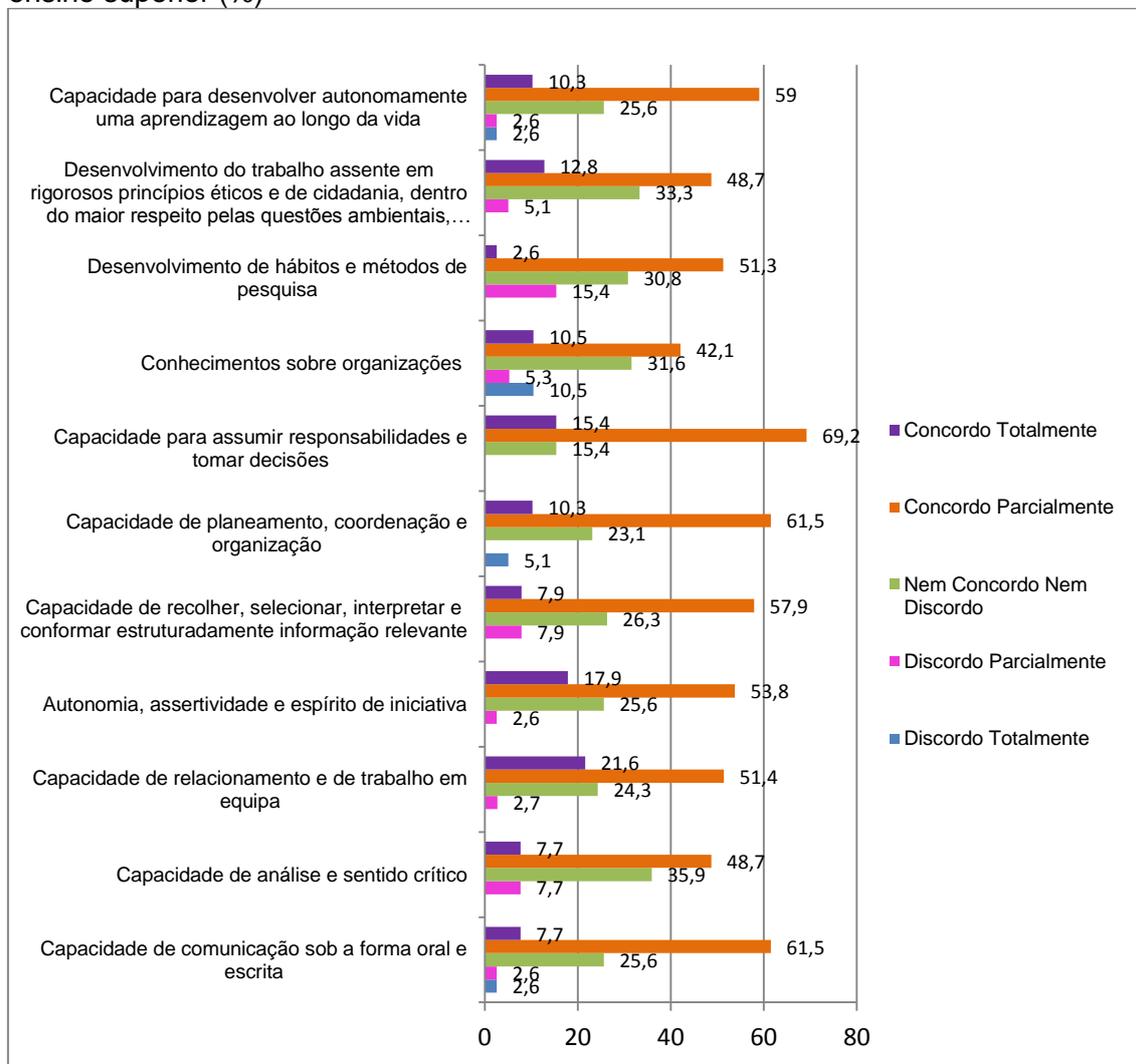
Perante esta constatação, parece que os docentes terão de incidir a sua prática no desenvolvimento da autonomia no estudante, em particular, na “construção

de uma postura reflexiva e pró-ativa face ao conhecimento e/ou ao processo de aprendizagem”. O modelo de ensino-aprendizagem preconizado pelo PB sustenta que os estudantes apliquem os conhecimentos previamente adquiridos, os aprofundem e adotem uma postura reflexiva e crítica das situações novas.

4. Domínio e Importância das Competências Transversais

4.1. Posse/Domínio das competências transversais aquando do ingresso no ensino superior

Gráfico 3 – Posse/Domínio das competências transversais aquando do ingresso no ensino superior (%)



Na tabela 6 (apêndice) figuram-se os resultados relativos à média, mediana, moda e desvio-padrão das CT's. Globalmente, verifica-se em praticamente todos os

itens, que em média os estudantes tendem a “concordar parcialmente que possuem” as CT’s assinaladas aquando do ingresso no ensino superior.

Na leitura à mediana constata-se que em cada item metade dos estudantes atribuiu uma classificação mínima de “concordar parcialmente que possuem esta competência”.

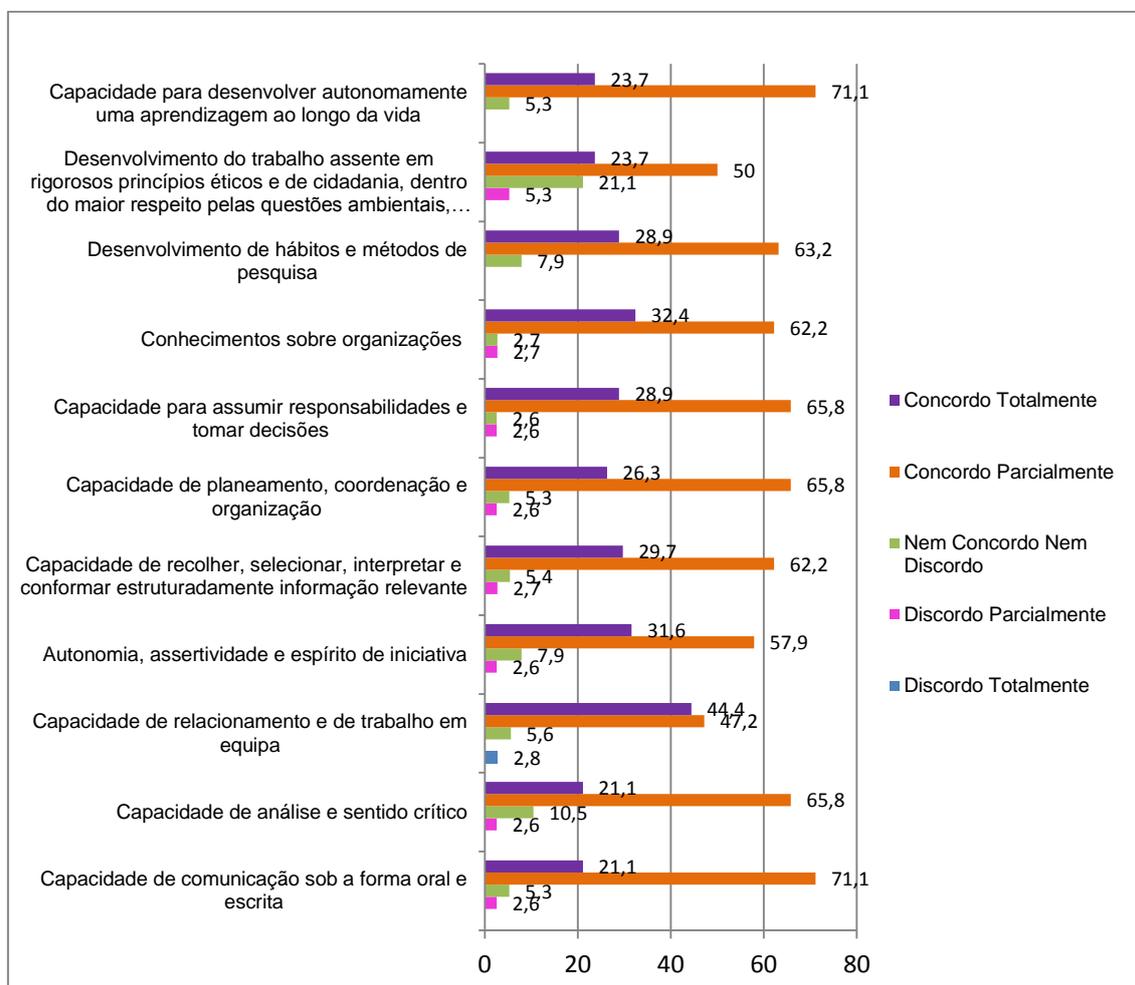
Na leitura à moda verifica-se que, em todos os itens, a classificação mais frequente foi “concordo parcialmente”, sendo os que a seguir se apresentam aqueles que foram assinalados a essa escala por mais de 50% de estudantes (gráfico 3): “desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa” (51,3%); “capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa” (51,4%); “autonomia, assertividade e espírito de iniciativa” (53,8%); “capacidade de recolher, seleccionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante” (57,9%); “capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida” (59%); “capacidade de planeamento, coordenação e organização” (61,5%); “capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita” (61,5%) e “capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões” (69,2%).

Salienta-se que de todos os itens indicados na tabela, existe menor dispersão nas respostas dos estudantes no item “capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões” ($\delta=0,56$) e maior dispersão, sobretudo, nas respostas ao item “conhecimentos sobre organizações” ($\delta=0,59$).

No gráfico 3, constata-se que dos itens apresentados, os que se destacam por reunir maior nível de concordância no domínio das CT’s aquando do ingresso no ensino superior, são: “capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões” (84,6%); “capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa” (73%); “capacidade de planeamento, coordenação e organização” (71,8%). Os estudantes expressam menor nível de concordância nos seguintes itens: “capacidade de análise e sentido crítico” (56,4%); “desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa” (53,9%) e “conhecimentos sobre organizações” (52,6%).

4.2. Posse/Domínio das competências transversais apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou

Gráfico 4 – Posse/Domínio das competências transversais apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou (%)



Os valores presentes na tabela 7 (apêndice) apontam médias na pontuação, item a item, em torno da escala “concordo parcialmente que possuo” as CT’s apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou.

Na leitura à mediana constata-se que, em cada item, metade dos estudantes atribuíram uma classificação mínima de “concordar parcialmente” que possui aquelas competências como consequência da frequência do curso.

Na leitura à moda verifica-se que em todos os itens a classificação mais frequente foi “concordo parcialmente”, sendo que a competência “capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa” foi assinalada a essa escala por 47,2% de estudantes (gráfico 4) e os restantes itens por mais de 50%.

De todos os itens indicados na tabela referida, existe menor dispersão nas respostas dos estudantes no item sobre “capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida” ($\delta=0,51$) e, regista-se ainda, de todos os itens, maior dispersão nas respostas (grande diversidade de opiniões) nos itens sobre: “capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa” ($\delta=0,82$) e “desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas” ($\delta=0,82$).

No âmbito do domínio das CT's apenas como consequência de aprendizagem obtida no curso frequentado, os inquiridos expressaram maior nível de concordância na “capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida” (94,8%); na “capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões” (94,7%); no “conhecimento sobre organizações” (94,6%), evidenciando menor nível de concordância no domínio do “desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas” (73,7%); “capacidade de análise e sentido crítico” (86,9%) e “autonomia, assertividade e espírito de iniciativa” (89,5%).

A primeira competência transversal – “desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida” -, encontra-se compreendida num conjunto de linhas de ação do PB, pelo que o valor percentual apresentado parece sustentar a ideia de que os docentes estão a desenvolver um bom trabalho na exercitação desta CT. É importante desenvolver nos estudantes competências de aprendizagem para que a mesma possa ser concretizada ao longo da vida com elevado grau de autonomia.

4.3. Comparação entre o nível de concordância no domínio das competências transversais aquando do ingresso no ensino superior e no domínio das competências apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou

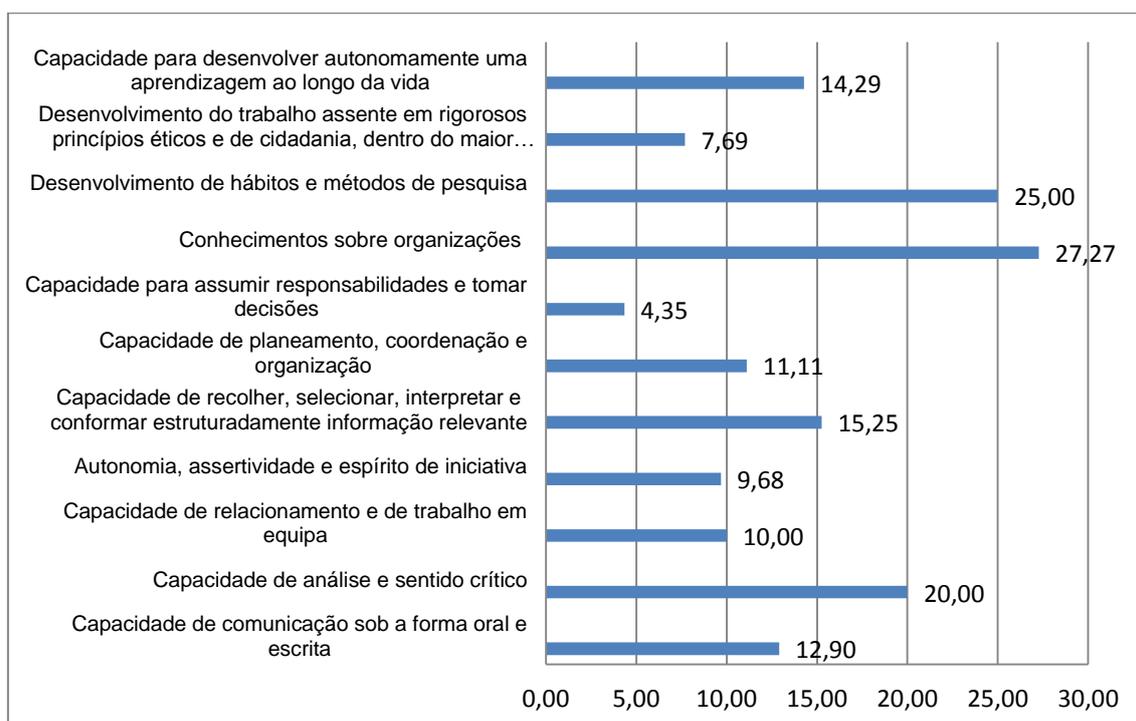
Procedeu-se a uma análise comparativa aos resultados obtidos através do nível de concordância no domínio das CT's aquando do ingresso no ES e no domínio das mesmas apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou, dos quais é possível destacar aspetos relevantes que a seguir se apresentam.

Verifica-se que para cada CT de ambos os domínios, a classificação mais frequente é “concordo parcialmente que possuo” essas CT's. Regista-se, também, que para cada item de ambos os domínios, metade dos estudantes atribuíram uma classificação mínima “concordo parcialmente que possuo” as CT's.

Em comum a ambas as situações de domínio, registou-se elevado nível de concordância relativamente à CT “capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões”, sendo a primeira mais pontuada. Em situação inversa, os estudantes revelaram baixo nível de concordância na CT relativa à “capacidade de análise e sentido crítico”.

Nesta tendência de baixo nível de concordância, registam-se também no domínio aquando do ingresso no ensino superior as competências relativas ao “conhecimento sobre organizações” e “desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa”. Porém, estas CT’s foram assinaladas pelos estudantes como sendo das que mais possuem apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou.

Gráfico 5 - Diferencial relativo ao nível de concordância entre o domínio das CT’s aquando do ingresso no ensino superior e o domínio das mesmas apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou (%)



Comparando a pontuação atribuída ao nível de concordância (concordo parcialmente e concordo totalmente) entre ambas as situações de domínio - domínio aquando do ingresso no ES e domínio apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso - regista-se uma tendência clara para os inquiridos pontuarem mais incisivamente à direita (“concordo totalmente”) em todas as competências nesta segunda situação de domínio quando comparado com a primeira, o que revela que os estudantes desenvolveram competências fruto da frequência do curso.

Na sequência desta constatação, observa-se através do gráfico, o diferencial entre o nível de concordância relativamente ao domínio das CT's aquando do ingresso no ES e ao domínio das mesmas apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou, nas diversas competências/itens. Em particular, pode destacar-se, por ordem decrescente, os seguintes itens: "conhecimentos sobre organizações" (27,27%); "desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa" (25%); "capacidade de análise e sentido crítico" (20%); "capacidade de recolher, seleccionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante" (15,25%) e "capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida" (14,29%). Isto significa que, em termos de concordância ("concordo parcialmente" e "concordo totalmente"), a percentagem de estudantes que considerou possuir estas CT's apenas como consequência da aprendizagem obtida da frequência do curso, foi superior em 14,29% em relação aos que as consideraram possuir aquando do ingresso. Então, parece que estas CT's foram as mais desenvolvidas como consequência da frequência do curso. É possível adiantar como hipótese justificativa para a primeira competência, o facto de os estudantes frequentarem o curso de gestão de empresas onde as matérias se prendem com a temática das organizações. Para as quatro seguintes competências é possível dever-se ao facto de estas terem sido promovidas ao longo do 1º ciclo através de trabalhos individuais e de grupo, pesquisa de informação complementar à lecionada pelo docente, aprendizagem baseadas em problemas, estudos de caso e resolução de problemas.

4.4. Relação entre funções e domínio das competências transversais

Através do coeficiente de correlação de Spearman, constatou-se a existência de correlação negativa e estatisticamente significativa, entre o tipo de funções exercidas e o nível de concordância relativamente ao domínio da "competência capacidade de recolher, seleccionar, interpretar e conformar estruturadamente a informação relevante" ($r=-0,409$; $p=0,034$), aquando do ingresso no ES. O nível de concordância relativamente ao domínio desta CT tende a ser maior/elevada para funções menos qualificadas. Então esta competência é valorizada por estudantes com funções de âmbito operacional e administrativo e, conseqüentemente, desvalorizada pelos estudantes com cargo de direcção e administração.

Também através do coeficiente de correlação de Spearman constatou-se que há uma correlação positiva e estatisticamente significativa ($p<0,05$), entre o tipo de funções exercidas pelos estudantes e o domínio das CT's "autonomia, assertividade e espírito de iniciativa" ($r=0,39$; $p=0,044$) e "conhecimento sobre organizações" ($r=0,387$;

$p=0,046$). A concordância relativamente ao domínio destas competências como consequência da aprendizagem obtida no curso frequentado, tende a aumentar com o exercício de funções mais qualificadas.

Em suma, parece poder-se concluir que o tipo de funções exercidas na atividade profissional influencia o domínio das CT's.

4.5. Relação entre as variáveis idade e domínio das competências transversais aquando do ingresso no ensino superior e as variáveis idade e domínio das competências transversais apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou.

Com o propósito de identificar o grau de concordância relativamente ao domínio das competências por parte dos estudantes, cuja idade é também fator a considerar nesta análise, procede-se a uma análise descritiva aos resultados obtidos, quer entre as variáveis idade e domínio das CT's aquando do ingresso no ES, quer entre as variáveis idade e domínio das CT's, apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou.

4.5.1. Variáveis idade e domínio das competências transversais aquando do ingresso no ensino superior

De acordo com os resultados obtidos (tabela 2 do apêndice) constata-se à escala “concordo totalmente” que são, em média, os estudantes de classe jovem mais adulta com idades de $\bar{x}=29,25$ anos ($\delta=8,71$ anos) e de $\bar{x}=29,75$ anos ($\delta=8,54$ anos) que, respetivamente, dominam, aquando do ingresso no ES, as competências relativas à “capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa” e à “capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida”. Atribuímos a designação de “classe jovem mais adulta”, considerando que a idade com maior frequência é de 21 anos e a média de idades situa-se nos 31 anos (idade mínima 20 anos e idade máxima 53 anos). Então, a média de idades apresentada, 29,25 anos e 29,75 anos, é semelhante à média de idades da turma (31 anos) e, quando se compara com a frequência (21 anos), revela pertencer a uma classe de jovens mais adultos.

Em contrapartida, os estudantes que responderam “concordo totalmente” às diferentes CT's aquando do ingresso no ES são, em média, os mais velhos que revelam concordância no domínio da “capacidade de planeamento, coordenação e organização” ($\bar{x}=41,50$ anos; $\delta=9$ anos), bem como no “domínio do desenvolvimento

do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas” ($\bar{x}=43,40$ anos; $\delta=6,27$ anos). Atendendo que a média de idades do grupo de estudantes que responderam ao questionário é de 28 anos⁴, as médias acima apresentadas correspondem a um grupo de estudantes com idade significativamente avançada. No âmbito desta última competência, os dados revelam que são em média os estudantes de classe mais jovem que “discorda parcialmente” possui-la ($\bar{x}=25,50$ anos; $\delta=2,12$), o que parece indicar que esta competência é desenvolvida e adquirida no indivíduo ao longo do tempo e possivelmente matizada de acordo com o grau de maturidade dos mesmos.

Também são em média os estudantes de classe ainda mais jovem ($\bar{x}=22,50$ anos; $\delta=2,12$) que “discorda parcialmente” possuir a CT “conhecimento sobre organizações”, o que eventualmente poderá estar relacionado com o facto de nunca terem exercido atividade profissional, ou de terem um número reduzido de experiências, ou de não terem tido a possibilidade de contactarem com outras organizações que não aquela à qual estão vinculados.

É, ainda, de registar no domínio das CT’s aquando do ingresso no ES que, dos estudantes que responderam às diferentes CT’s “concordo totalmente”, a competência relativa à “capacidade de recolher, seleccionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante”, metade têm idade até 25 anos, representando uma classe de estudantes mais jovem relativamente às restantes competências.

Conclui-se então, que o fator idade influencia o domínio das competências.

4.5.2. Variáveis idade e domínio das competências transversais, apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou

Da análise de dados (tabela 3 do apêndice) relativa às variáveis idade e domínio apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou, constatou-se que os estudantes que responderam às diferentes CT’s “concordo totalmente”, às competências “capacidade de recolher, seleccionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante”; “capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões; e desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas”, metade têm idade até 31 anos. Esta idade nas CT’s enunciadas, destaca-se das demais por se apresentar como a mais elevada.

⁴ Idade mínima = 20 anos, idade máxima = 53 anos; idade com maior frequência = 21 anos

Verificou-se que estas três CT's obtiveram médias de idade mais elevadas que as restantes competências. Assim, no âmbito do domínio apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou à escala "concordo totalmente", os estudantes na competência "capacidade de recolher, selecionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante" têm, em média, 32,64 anos; na competência "capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões" os estudantes têm, em média, 32 anos e na competência relativa ao "desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas", têm em média, 32,67 anos.

Em sentido inverso à idade apresentada e, ainda, à escala "concordo totalmente", a competência relativa à "capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita" apresentou idade mais baixa relativamente às restantes, pelo que metade dos estudantes apresentam idades até 24 anos, podendo adiantar-se como hipótese o facto desta classe de jovens (considera-se esta classe jovem atendendo que a idade com maior frequência situa-se nos 21 anos) integra numa turma heterogénea no que diz respeito ao regime de ingresso. Há um número considerável de estudantes oriundos dos regimes: transferência, mudança de curso, titular de curso pós-secundário (CET's) e médios, regime normal. Estes estudantes poderão, eventualmente, ter desenvolvido competências já nos cursos provenientes, designadamente, aperfeiçoamento na forma de tomar notas, desenvolvimento de competências de argumentação e leitura, desenvolvimento na capacidade de analisar textos/exercícios, conceção de trabalhos individuais ou em equipa.

Destaca-se que não é possível fazer leitura aos níveis de discordância das diversas competências, na medida em que não existem dados passíveis de análise.

4.6. Comparação entre grupo das variáveis idade e domínio das competências transversais aquando do ingresso no ensino superior e grupo das variáveis idade e domínio das competências transversais apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou

Procede-se a uma análise comparativa com o propósito de aferir as diferenças entre os grupos: o grupo das variáveis idade e domínio das CT's aquando do ingresso no ES e o grupo das variáveis idade e domínio das CT's apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou.

No confronto entre os dois grupos, constatou-se que há elevado desfasamento nos valores das médias à escala "concordo totalmente",

designadamente, no atinente às competências relativas à “capacidade de planeamento, coordenação e organização e ao desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas”. Essa diferença de médias representa 11 anos. Assim, destaca-se que no domínio aquando do ingresso no ES, a média de idades na primeira competência – “capacidade de planeamento, coordenação e organização” - foi de 41,50 anos e na segunda - ao “desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas” - foi de 43,40 anos. Já no domínio apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou, a média de idades na primeira foi de 30,10 anos e na segunda foi de 32,67 anos. Provavelmente, esta constatação dever-se-á à experiência académica e à experiência profissional adquirida ao longo do 1º ciclo da classe mais jovem.

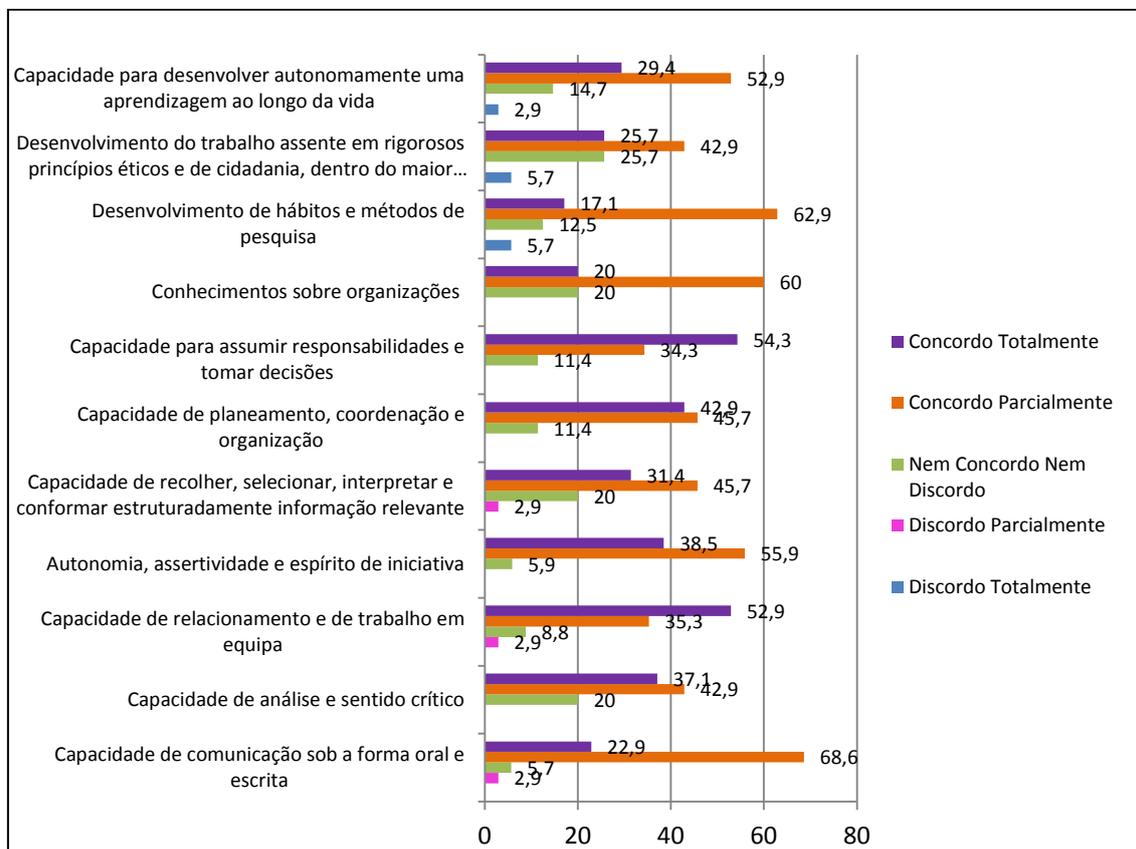
Destaca-se ainda que na CT “desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas” a média de idades à escala “concordo totalmente”, quando comparado com as demais CT’s, em ambos os grupos das variáveis acima reportadas, espelha a classe mais madura. Ou seja, são os mais “velhos” que dominam esta CT, quer no domínio aquando do ingresso no ES, quer no domínio apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso.

Nesta análise destaca-se também, que a competência sobre o “desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa” não foi assinalada pelos estudantes na escala “concordo totalmente”. Isto é, ninguém considerou possuir totalmente esta CT no âmbito do domínio aquando do ingresso no ES. Já no campo do domínio apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou, constatou-se que são os estudantes que têm em média 30,64 anos (min.=21 anos e máx.= 49 anos) que a possuem. Atendendo que a idade com maior frequência é de 21 anos e a média de idades situa-se nos 31 anos (idade mínima 20 anos e idade máxima 53 anos), esta média de idades (30,64 anos) coincide com a média de idades da turma (31 anos) e, quando se compara com a frequência (21 anos), revela pertencer a uma classe jovem mais adulta.

Constatou-se que os estudantes têm, em média, mais anos de experiência para o domínio da competência “desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa” (\bar{x} =9,00 anos; δ =10,49 anos) quando comparado com as demais competências.

4.7. Posse/domínio das competências transversais por via de experiência profissional

Gráfico 6 – Posse/domínio das competências transversais por via de experiência profissional (%)



Observando a tabela 8 (apêndice) relativa ao domínio das CT's por via de experiência profissional, destaca-se, particularmente, que metade dos estudantes atribui a escala máxima de “concordo totalmente que possuo” às competências que a seguir se apresentam: “capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa” e “capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões”. Verifica-se que há um maior número de estudantes à escala “concordo totalmente que possuo” nas CT's reportadas, sendo que ambas foram assinaladas por mais de 50% de estudantes (gráfico 6). Assim, a CT capacidade de “relacionamento e de trabalho em equipa” obteve 52,9% de respostas e a CT “capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões”, obteve 54,3% de respostas.

Quando analisadas as respostas dos estudantes sobre o grau de concordância relativamente ao domínio das CT's pela via da experiência profissional, constata-se que existe maior nível de concordância nas competências sobre “autonomia, assertividade e espírito de iniciativa” (94%), “capacidade de comunicação

sob a forma oral e escrita” (92%), “capacidade de planeamento, coordenação e organização” (89%) e “capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões” (89%). Ao contrário da tendência de concordância anterior, os estudantes consideram que as CT’s menos potenciadas pela via profissional são “capacidade de recolher, selecionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante” (77%) e “desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas” (69%).

4.7.1. Relação entre número de anos de exercício de atividade profissional ou estágio na posse/domínio das competências transversais por via de experiência profissional

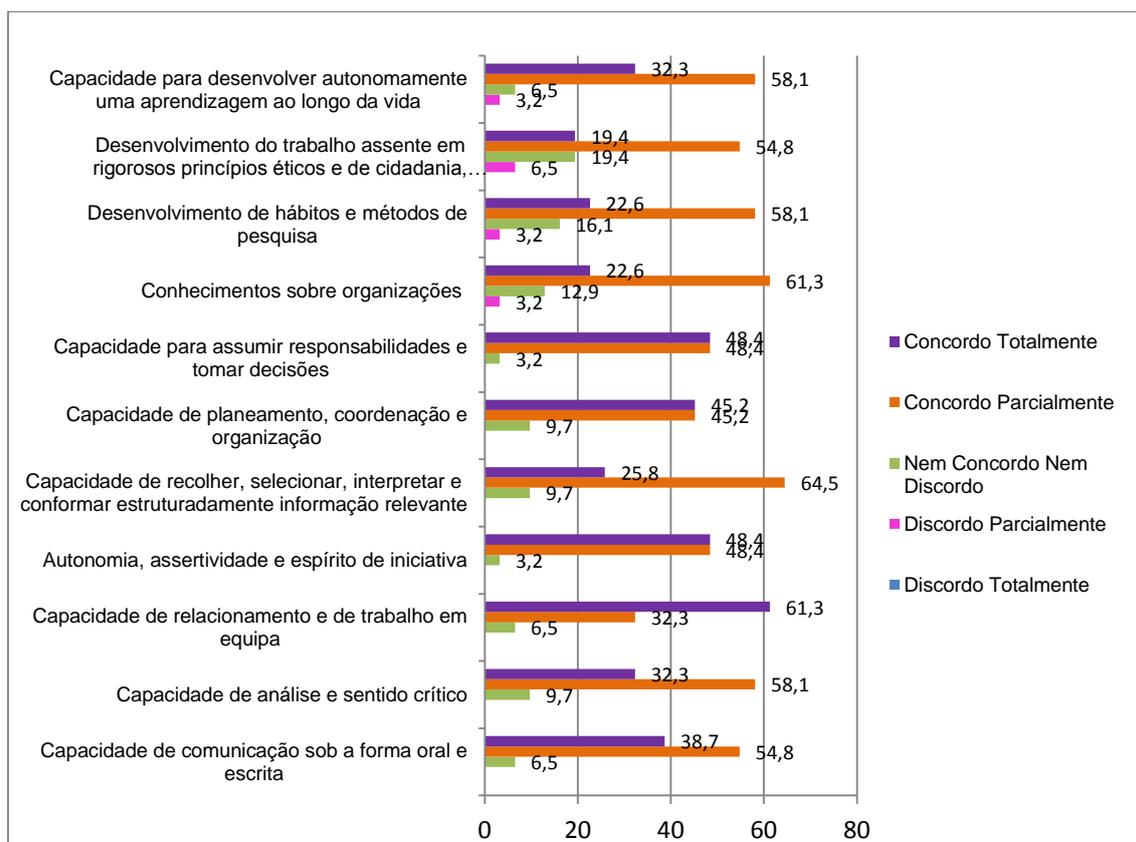
Pretendeu-se verificar a influência do número de anos de exercício de atividade profissional ou estágio na posse/domínio das competências por via de experiência profissional (tabela 4 do apêndice), e constatou-se que os estudantes que responderam “concordo parcialmente” às diferentes CT’s têm, em média, mais anos de experiência no domínio da CT “desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa” ($\bar{x}=12,15$ anos; $\delta=10,49$ anos) e menos anos de experiência no domínio da competência relativa à “capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões” ($\bar{x}=4,78$ anos; $\delta=2,59$), apontando assim para o domínio desta última competência com poucos anos de experiência. Os estudantes que têm, em média, menos anos de experiência tendem a “discordar totalmente” no domínio das CT’s relativas ao “desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa” ($\bar{x}=3,25$ anos; $\delta=1,06$ anos) e ao “desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas” ($\bar{x}=3,50$ anos; $\delta=3,00$ anos).

Os estudantes que responderam “concordo totalmente” às diferentes CT’s têm, em média, mais anos de experiência no domínio, por via de experiência profissional, da competência “capacidade de recolher, selecionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante” ($\bar{x}=16,11$ anos; $\delta=9,41$) e do “desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas” ($\bar{x}=17,11$ anos; $\delta=9,73$). Dos estudantes que responderam “concordo totalmente”, metade exerce ou exerceu uma atividade profissional ou estágio com tempo de experiência no máximo de 17 anos (mediana=17,00) na primeira e 16 anos na segunda CT (mediana=16,00).

Constatou-se também, que quem tem em média mais anos de experiência profissional tende a concordar mais com o domínio da “capacidade de planeamento, coordenação e organização”.

4.8. Importância das competências transversais para o desempenho das funções atuais enquanto profissional

Gráfico 7 – Importância das competências transversais para o desempenho das atuais funções enquanto profissional (%)



Numa grande parte das CT's, os estudantes tendem, em média (tabela 9), a “concordar parcialmente” com a importância das mesmas no desempenho das atuais funções no mercado de trabalho. Enunciaremos então as mais valorizadas: “autonomia, assertividade e espírito de iniciativa” ($\bar{x}=4,45$; $\delta=0,57$); “capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões” ($\bar{x}=4,45$; $\delta=0,57$); “capacidade de planeamento, coordenação e organização” ($\bar{x}=4,35$; $\delta=0,66$) e “capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita” ($\bar{x}=4,32$; $\delta=0,60$).

Os estudantes no item relativo à “capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa” ($\bar{x}=4,55$; $\delta=0,62$) tendem, em média, a “concordar totalmente” com a importância da mesma no desempenho das atuais funções.

As menos valorizadas pelos estudantes são “desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas” ($\bar{x}=3,87$; $\delta=0,81$), “desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa” ($\bar{x}=4,00$; $\delta=0,73$) e “conhecimentos sobre organizações” ($\bar{x}=4,03$; $\delta=0,71$).

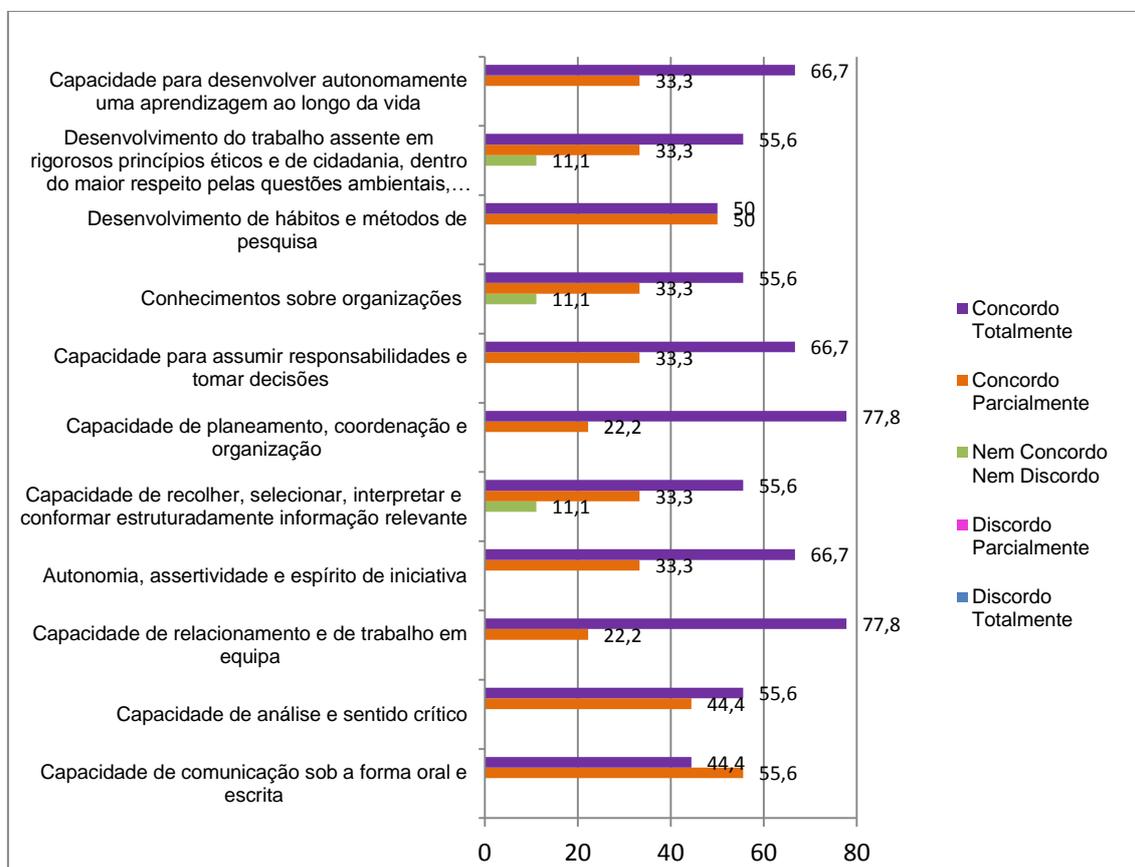
Destaca-se que metade dos estudantes atribuíram a escala máxima “concordo totalmente” à importância da CT “capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa” no desempenho das atuais funções.

Na leitura à moda verifica-se que, na maioria dos itens, a classificação mais frequente foi “concordo parcialmente que é importante” as CT’s para o desempenho das atuais funções, sendo as que a seguir se apresentam assinaladas a essa escala por mais de 50% de estudantes (gráfico 7): “capacidade de recolher, seleccionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante” (64,50%); “conhecimentos sobre organizações” (61,30%); “capacidade de análise e sentido crítico” (58,10%); “capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida” (58,10%); “desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa” (58,10%); “capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita” (54,8%) e “desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas” (54,8%).

No gráfico 7 verifica-se maior nível de concordância relativamente à importância das seguintes CT’s no desempenho das atuais funções: “autonomia, assertividade e espírito de iniciativa” (96,8%); “capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões” (96,8%); “capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa” (93,6%) e “capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita” (93,5%). Ao contrário da tendência anterior, os estudantes classificaram em menor nível de concordância as competências: “conhecimento sobre organizações” (83,9%), “desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa” (80,7%) e “desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas” (74,2%).

4.9. Importância das competências transversais para o desempenho das funções futuras no mercado profissional

Gráfico 8 – Importância das competências transversais para o desempenho das futuras funções no mercado profissional



Após a leitura dos dados presentes na tabela 10 (apêndice) referente à importância das CT's para o desempenho das futuras funções no mercado de trabalho, constata-se que, na maioria das CT's, metade dos estudantes atribuem a escala máxima de "concordo totalmente que é importante".

Do elenco das CT's referidas na referida tabela, enunciaremos as que, em média, os estudantes tendem a "concordar totalmente" com a importância das mesmas para o desempenho futuro no mercado de trabalho: "capacidade de análise e sentido crítico" ($\bar{x}=4,56$; $\delta=0,53$); "capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa" ($\bar{x}=4,78$; $\delta=0,44$); "autonomia, assertividade e espírito de iniciativa" ($\bar{x}=4,67$; $\delta=0,50$); "capacidade de planeamento, coordenação e organização" ($\bar{x}=4,78$; $\delta=0,44$); "capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões" ($\bar{x}=4,67$; $\delta=0,50$); "desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa" ($\bar{x}=4,50$; $\delta=0,53$); "capacidade

para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida” ($\bar{x}=4,67$; $\delta=0,50$).

De todos os itens indicados na tabela 10 (apêndice), existe menor dispersão nas respostas dos estudantes nas competências sobre a “capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa” (desvio padrão=0,44) e a “capacidade de planeamento, coordenação e organização” (desvio padrão=0,44), e, maior dispersão nas respostas das competências: “capacidade de recolher, seleccionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante” (desvio padrão=0,73); “conhecimentos sobre organizações” (desvio padrão=0,73); “desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas” (desvio padrão=0,73).

Na leitura à moda, verifica-se que na grande parte dos itens, a classificação mais frequente foi “concordo totalmente que é importante” as CT’s para desempenho futuro no mercado de trabalho, sendo que as competências apresentadas no gráfico (gráfico 8) foram assinaladas a essa escala por mais de 50% de estudantes, excetuando a competência relativa à “capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita”, que obteve apenas 44% de concordância total.

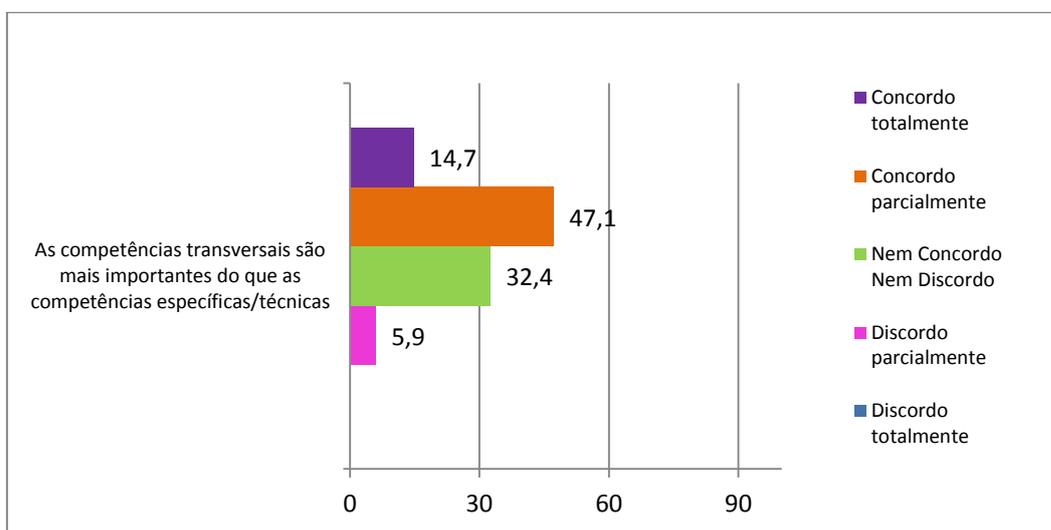
Ainda no âmbito da importância das CT’s para o desempenho das futuras funções no mercado de trabalho, 88,9% dos inquiridos concordaram totalmente que são importantes as seguintes competências: “capacidade de recolher, seleccionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante”; “conhecimentos sobre organizações”; e “desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas”. As restantes competências destacam-se pelo facto de todos os inquiridos (100%) as classificarem com um nível de total concordância relativamente à sua importância, destacando-se a “capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita”; “capacidade de análise e sentido crítico”; “capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa”; “autonomia, assertividade e espírito de iniciativa”; “capacidade de planeamento, coordenação e organização”; “capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões”; “desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa” e, “capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida”.

4.10. Comparação da importância relativa das competências transversais face à competências técnicas/ específicas

O elevado nível de importância atribuído genericamente às diferentes CT's, é confirmado pelas respostas à pergunta que coloca em confronto as CT's com as competências técnicas/específicas.

Conforme ilustrado no gráfico 9, as CT's são manifestamente importantes para os estudantes quando comparado com as competências técnicas/específicas, ou seja, a percentagem de respostas (61,8%) revela que se atribui maior importância as CT's do que às técnicas. A percentagem de discordância é muito residual.

Gráfico 9 – Comparação da importância relativa das competências transversais face à competências técnicas/ específicas (%)



5. O papel das Instituições de Ensino Superior Relativamente às Competências Transversais

5.1. Contributo da Instituição para o desenvolvimento de competências transversais (para estudantes que exercem uma atividade profissional)

Tabela 2 - Contributo da Instituição para o desenvolvimento de competências transversais (para estudantes que exercem uma atividade profissional)

Competências Transversais		Importância das competências transversais para o desempenho das suas atuais funções (valor médio)	Domínio como consequência aprendizagem obtida no curso (Nível de desenvolvimento na Instituição) (valor médio)	Lacunas no desenvolvimento de competências na Instituição
1	Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita	4,32	4,11	0,21
2	Capacidade de análise e sentido crítico	4,23	4,05	0,18
3	Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa	4,55	4,31	0,24
4	Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa	4,45	4,18	0,27
5	Capacidade de recolher, selecionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante	4,16	4,19	-0,03
6	Capacidade de planeamento, coordenação e organização	4,35	4,16	0,19
7	Capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões	4,45	4,21	0,24
8	Conhecimentos sobre organizações	4,03	4,24	-0,21
9	Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa	4,00	4,21	-0,21
10	Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas	3,87	3,92	-0,05
11	Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida	4,19	4,18	0,01

Na tabela acima apresentada, constam os valores médios obtidos nas questões sobre a importância das CT's para o desempenho das atuais funções, bem como o domínio em que as mesmas são desenvolvidas como consequência da

aprendizagem obtida no curso frequentado. Os valores obtidos na coluna da “lacuna” resultam do diferencial considerando valores médios das questões reportadas.

Atendendo à diferença entre o valor médio do nível de importância das CT's para o desempenho das atuais funções e o valor médio do nível de domínio em que as mesmas são desenvolvidas como consequência da aprendizagem obtida no curso frequentado, a Instituição apresenta-se, pela tabela acima exibida, com um papel menos efetivo no desenvolvimento das competências “autonomia, assertividade e espírito de iniciativa” ($\bar{x}=0,27$), “capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa” ($\bar{x}=0,24$), “capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões” ($\bar{x}=0,24$), “capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita” ($\bar{x}=0,21$) e “capacidade de análise e sentido crítico” ($\bar{x}=0,18$).

Os dados revelam ainda que existem quatro CT's em que o valor médio do nível de importância das mesmas é inferior ao valor médio do nível de domínio em que estas são desenvolvidas durante a frequência do curso, sendo as que a seguir se apresentam: “capacidade de recolher, selecionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante” ($\bar{x}= -0,03$); “conhecimentos sobre organizações” ($\bar{x}= -0,21$); “desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa” ($\bar{x}= -0,21$) e “desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas” ($\bar{x}= -0,05$). Nesta última CT, embora se tenha verificado o nível de importância menor que o nível de domínio, interessa considerar também que a mesma foi sinalizada como a menos potenciada na Instituição (73,7%). Portanto, parece que os docentes desenvolvem pouco esta CT nos estudantes e, estes, por seu turno, relativizam a importância da mesma no desempenho das atuais e futuras funções.

Através da análise aos resultados do teste qui-quadrado relativamente à independência entre o exercício de funções na área de gestão e a concordância relativamente ao domínio das CT's apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso, verifica-se que o domínio da competência “capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões” ($p<0,05$) durante a frequência do curso está associado às funções exercidas pelos estudantes na área de gestão.

Há uma correlação positiva e estatisticamente significativa ($p<0,05$) entre o tipo de funções exercidas pelos estudantes e a importância das CT's para o desempenho das atuais funções, destacando-se: a “capacidade de análise e sentido crítico” ($r=0,388$; $p=0,038$), a “autonomia, assertividade e espírito de iniciativa” ($r=0,626$; $p=0,000$), os “conhecimentos sobre organizações” ($r=0,469$; $p=0,010$) e a “capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida”

($r=0,407$; $p=0,029$). Os dados indicam que quanto maior a importância destas competências, maior são as qualificações nas funções dos estudantes.

Através da análise aos resultados do teste qui-quadrado, verifica-se que a concordância relativamente à importância da CT “autonomia, assertividade e espírito de iniciativa” ($p<0,05$) está associada às funções que são exercidas pelos estudantes na área de gestão.

5.2. Contributo da Instituição para o desenvolvimento de competências transversais (para estudantes a exercer funções futuras)

Tabela 3 - Contributo da Instituição para o desenvolvimento de competências transversais (para estudantes a exercer futuras funções)

Competências Transversais		Importância das competências transversais para o desempenho das suas futuras funções (valor médio)	Domínio como consequência aprendizagem obtida no curso (Nível de desenvolvimento na Instituição) (valor médio)	Lacunas no desenvolvimento de competências na Instituição
1	Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita	4,44	4,11	0,33
2	Capacidade de análise e sentido crítico	4,56	4,05	0,51
3	Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa	4,78	4,31	0,47
4	Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa	4,67	4,18	0,49
5	Capacidade de recolher, seleccionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante	4,44	4,19	0,25
6	Capacidade de planeamento, coordenação e organização	4,78	4,16	0,62
7	Capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões	4,67	4,21	0,46
8	Conhecimentos sobre organizações	4,44	4,24	0,20
9	Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa	4,50	4,21	0,29
10	Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas	4,44	3,92	0,52
11	Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida	4,67	4,18	0,49

Na tabela acima apresentada constam os valores médios obtidos nas questões sobre a importância das CT's para o desempenho das futuras funções, e o domínio em que as mesmas são desenvolvidas como consequência da aprendizagem obtida no curso frequentado. Os valores obtidos na coluna "lacuna" resultam do diferencial dos valores médios das questões reportadas.

No que respeita às lacunas relativas ao desenvolvimento de CT's na Instituição, a percepção dos estudantes que não exercem atividade profissional ou que se encontrem em situação de desemprego, é de que existe um trabalho menos efetivo no desenvolvimento das seguintes CT's: "capacidade de planeamento, coordenação e organização" ($\bar{x}=0,62$), "desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas" ($\bar{x}=0,52$) e, "capacidade de análise e sentido crítico" ($\bar{x}=0,51$).

5.3. Correlações das variáveis relacionadas com o desenvolvimento de competências transversais na Instituição

Tabela 4 – Correlações das variáveis relacionadas com o desenvolvimento de competências transversais na Instituição

		Importância das CT para o desempenho das funções atuais enquanto profissional (Valor Médio)	Importância das CT para o desempenho de funções futuras no mercado de trabalho (Valor Médio)	Domínio das CT como consequência da aprendizagem obtida no curso (nível de desenvolvimento da instituição) (Valor Médio)	Lacuna no desenvolvimento de competências na Instituição (domínio CT como consequência aprendizagem obtida curso)	Tipo de funções que exerce atualmente
Importância das CT para o desempenho das funções atuais enquanto profissional (Valor Médio)	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 31				
Importância das CT para o desempenho de funções futuras no mercado de trabalho (Valor Médio)	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N		1,000 8			
Domínio das CT como consequência da aprendizagem obtida no curso (nível de desenvolvimento da instituição) (Valor Médio)	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,397* ,037 28	,655 ,111 7	1,000 35		
Lacuna no desenvolvimento de competências na Instituição (domínio CT como consequência aprendizagem obtida curso)	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,711** ,000 28		-,270 ,165 28	1,000 28	
Tipo de funções que exerce atualmente	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,409* ,028 29		,240 ,238 26	,136 ,507 26	1,000 29

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

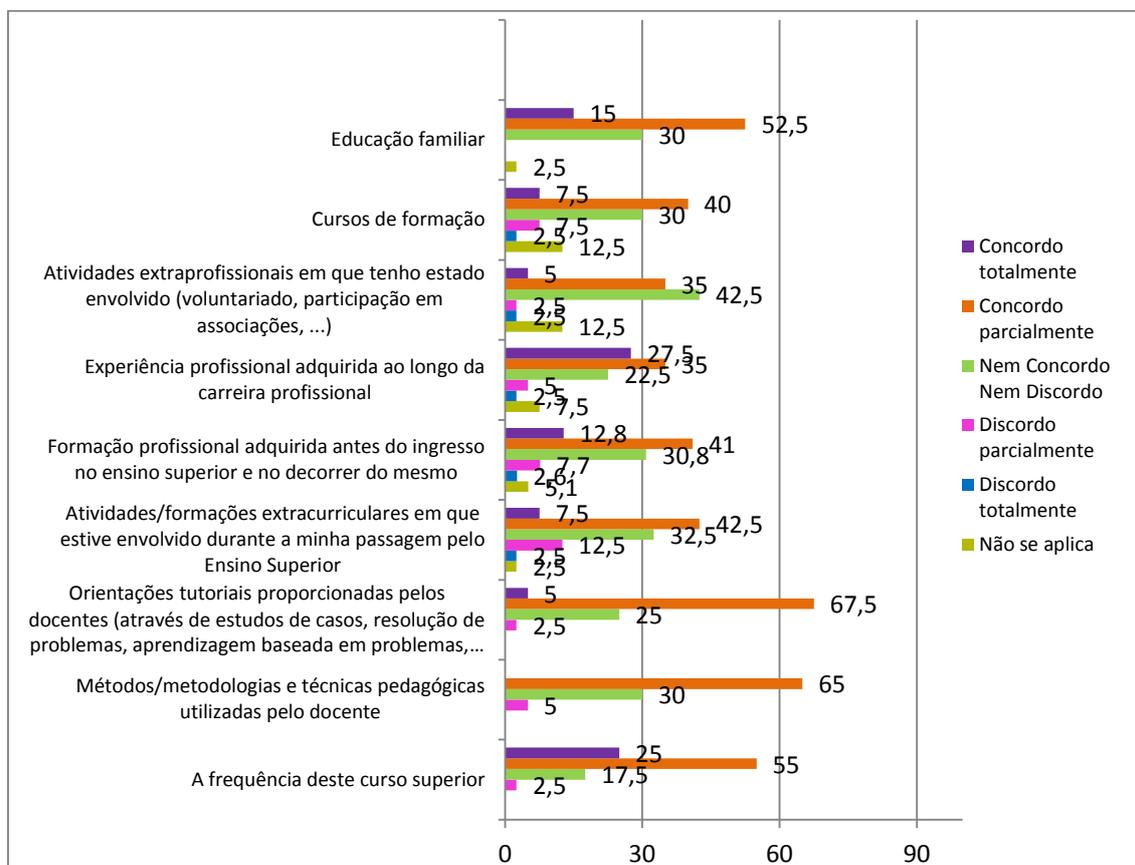
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A Instituição parece contribuir para o desenvolvimento de CT's dos estudantes. Considerando o valor médio inerente às CT's que temos vindo a analisar, os resultados obtidos indicam uma correlação positiva entre a importância das CT's para o desempenho das atuais funções e o domínio das mesmas como consequência da aprendizagem obtida no curso ($r=0,397$; $p=0,037$). No entanto, os dados parecem indicar que ainda existe algum trabalho a concretizar relativamente ao desenvolvimento das competências nos estudantes da Instituição. As lacunas no desenvolvimento das CT's como consequência da aprendizagem obtida no curso frequentado têm uma correlação positiva e estatisticamente significativa com o nível de importância das mesmas para o desempenho das atuais funções ($r=0,711$; $p=0,000$), o que aponta para o dever da Instituição desenvolver um papel mais incisivo na aquisição e desenvolvimento das competências.

Há também uma correlação positiva e estatisticamente significativa ($p<0,05$), entre o tipo de funções exercidas pelos estudantes e a importância das CT's para o desempenho das mesmas. Considerando o valor médio inerente às CT's em análise, a concordância relativamente à importância das competências para o desempenho das atuais funções tende a aumentar com o exercício de funções mais qualificadas ($r=0,409$; $p=0,28$).

5.4. Contributos para a aquisição/reforço de competências transversais

Gráfico 10 – Contributos para a aquisição/reforço de competências transversais (%)



Através da leitura da mediana (tabela 11 em apêndice), evidencia-se que metade dos estudantes atribuiu uma pontuação máxima “concordo totalmente”, significando assim que aqueles itens contribuem para a aquisição/reforço de CT’s, com ressalva nos itens “atividades extraprofissionais”, “cursos de formação” e “atividades/formações extracurriculares”. No que concerne à moda, há um maior número de estudantes que atribuem a mesma escala (“concordo totalmente”) aos itens apresentados, exceto “atividades extraprofissionais”.

Ainda assim, para além de a Instituição evidenciar um papel importante no desenvolvimento das CT’s e de os estudantes considerarem que esse papel é preponderante através da frequência do curso (80%) (gráfico 10), outros fatores parecem contribuir para esse desenvolvimento de competências. Assim, elencamos, por ordem decrescente, elementos que contribuem para a aquisição/reforço de CT’s: “orientações tutoriais proporcionadas pelos docentes” (72,5%) e “educação familiar” (67,5%); “métodos/metodologias e técnicas pedagógicas utilizadas pelo docente” (65%); “experiência profissional adquirida ao longo da carreira profissional” (62,5%) e

“formação profissional adquirida antes do ingresso no ES e no decorrer do mesmo” (53,8%).

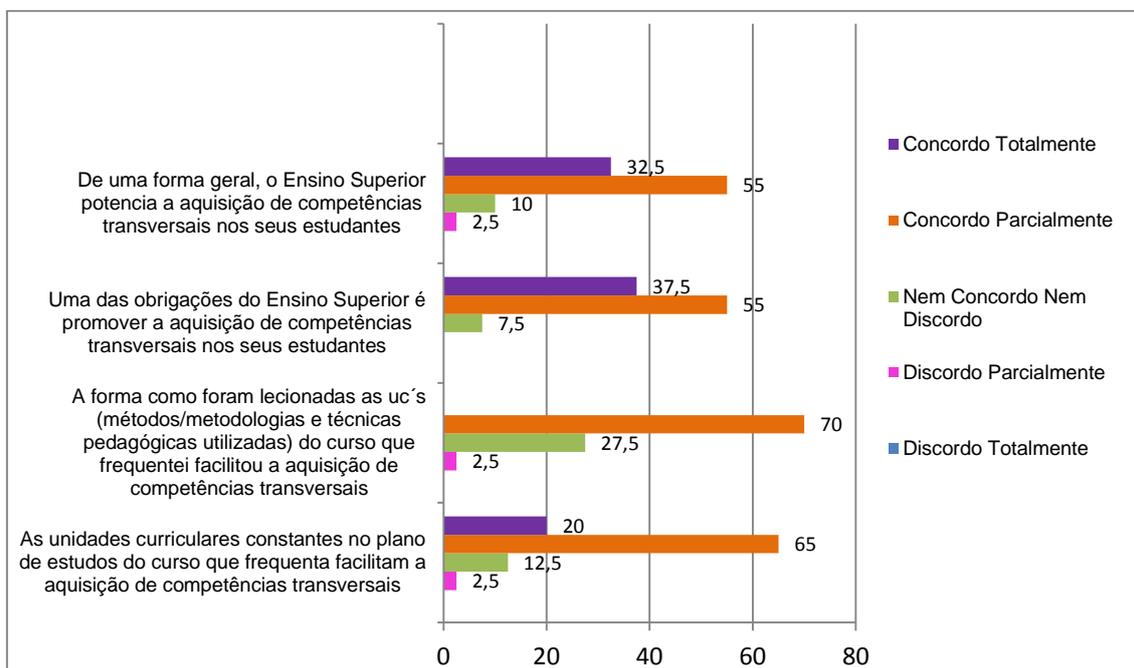
As “atividades/formações extracurriculares em que tenham estado envolvidos” (50%), os “cursos de formação” (47,5%) e as “atividades extraprofissionais em que tenham estado envolvidos” (40%) parecem ser contributos menos efetivos para o desenvolvimento de competências. De salientar, que foi indicado o serviço militar como contributo decisivo na aquisição das competências, na opção “outra”.

Há uma correlação positiva e estatisticamente significativa ($p < 0,05$), entre o contributo das atividades/formações extracurriculares (em que o estudante esteve envolvido durante a passagem pelo ES) para o reforço das CT's e, a obrigação do ES promover a aquisição de CT's nos seus estudantes ($r = 0,403$; $p = 0,01$). Os estudantes que concordam de forma mais vinculada, que as atividades/formações extracurriculares em que estiveram envolvidos durante a frequência do ES contribuem decisivamente para a aquisição/reforço das CT's, são também aqueles que concordam que a Instituição tem a obrigação de promover a aquisição de CT's nos seus estudantes.

Ainda no contexto do papel da instituição no desenvolvimento das CT's, verificou-se correlação positiva e estatisticamente significativa, entre o grau de concordância relativamente ao contributo da frequência do curso superior e o domínio das CT's como consequência da aprendizagem obtida no curso, designadamente, nas competências que se seguem: “capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita” ($r = 0,325$; $p = 0,046$); “capacidade de análise e sentido crítico” ($r = 0,384$; $p = 0,017$); “capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa” ($r = 0,418$; $p = 0,011$); “autonomia, assertividade e espírito de iniciativa” ($r = 0,355$; $p = 0,029$); e, “desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas” ($r = 0,383$; $p = 0,018$).

5.5. O papel do ensino superior na aquisição de competências transversais

Gráfico 11 – O papel do ensino superior na aquisição de competências transversais



O gráfico 11 ilustra que há maior nível de concordância nas afirmações “uma das obrigações da Instituição é promover a aquisição de CT’s nos seus estudantes” (92,5%), e “de uma forma geral, a Instituição potencia a aquisição de CT’s nos seus estudantes” (87,5%).

As outras duas afirmações foram pontuadas em menor nível de concordância relativamente às duas anteriores: “as unidades curriculares constantes no plano de estudos do curso que frequenta facilitam a aquisição de CT’s” (85%); “a forma como foram lecionadas as UC’s (métodos/metodologias e técnicas pedagógicas utilizadas) do curso que frequentei facilitou a aquisição de CT’s” (70%).

Os dados indicam (tabela 12 em apêndice) que os “forma como foram lecionadas as UC’s com o recurso aos métodos de ensino e técnicas pedagógicas” (\bar{x} =3,68; δ =0,53) encontram-se, em termos médios, abaixo do “plano de estudos do curso” (\bar{x} =4,03; δ =0,66) o que poderá apontar para o facto do corpo docente dever desenvolver projetos educativos recorrendo aos mais diversos métodos e técnicas.

Há uma correlação positiva e estatisticamente significativa ($p < 0,05$), entre o “contributo da frequência do curso superior para a aquisição/reforço das CT’s” e o facto de se considerar, de uma forma geral, “a Instituição como potenciadora de aquisição de CT’s nos estudantes” ($r=0,390$; $p=0,013$).

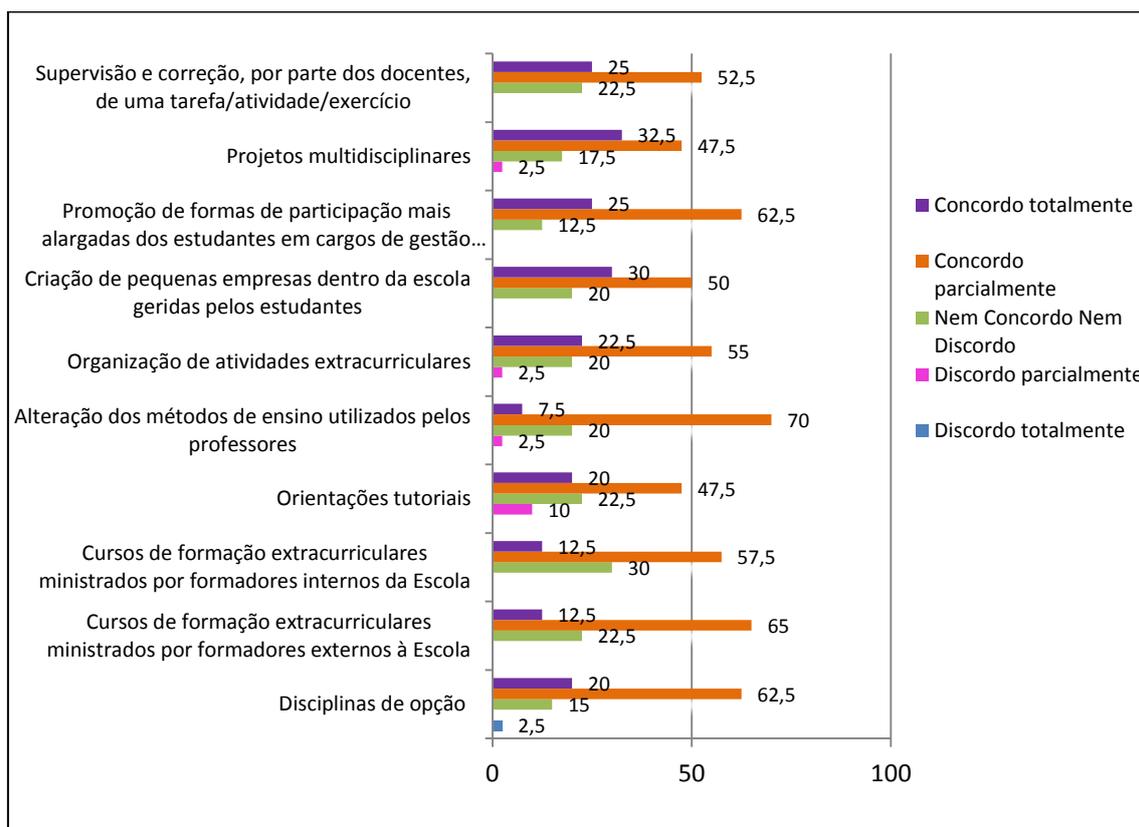
Há ainda uma correlação negativa e estatisticamente significativa ($p < 0,05$), entre o “contributo de cursos de formação para a aquisição/reforço das CT’s” e o facto de se considerar, de uma forma geral, “a Instituição como potenciadora de aquisição de CT’s nos estudantes” ($r = -0,414$; $p = 0,008$). Os estudantes que menos concordam que os “cursos de formação contribuem decisivamente para a aquisição/reforço de CT’s”, são aqueles que mais concordam que “a Instituição, de uma forma geral, potencia a aquisição de CT’s nos estudantes”. Esta constatação poderá dever-se ao facto dos cursos de formação não terem como principal objetivo o desenvolvimento de CT’s, mas sim o desenvolvimento de competências específicas do curso.

Os resultados obtidos indicaram uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre “a forma como foram lecionadas as UC’s do curso facilitou a aquisição de CT’s” e “os métodos/metodologias e técnicas pedagógicas utilizadas pelo docente” como contributo decisivo para a aquisição/reforço de CT’s ($r = 0,470$; $p = 0,002$). Também existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre “a forma como foram lecionadas as UC’s do curso facilitou a aquisição de CT’s” e “a alteração dos métodos de ensino utilizados pelos professores” ($r = 0,444$; $p = 0,004$) poderão ser uma forma da instituição potenciar a aquisição de CT’s.

Aliás, no comportamento dos docentes no processo ensino-aprendizagem, nomeadamente, o item “docentes proporcionaram estratégias/metodologias ativas de ensino-aprendizagem que favoreceram a sua aprendizagem”, apresentou-se como o segundo mais pontuado com 65% de respostas e nas formas da escola potenciar a aquisição de CT’s, o item “alteração dos métodos de ensino utilizados pelos professores para que fossem adquirias CT’s”, apresentou-se em quinto lugar com 77,5% de respostas.

Os resultados obtidos indicaram também uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre “a forma como foram lecionadas as UC’s do curso facilitou a aquisição de CT’s” e “as orientações tutoriais proporcionadas pelos docentes” ($r = 0,395$; $p = 0,012$) como contributo decisivo para a aquisição/reforço de CT’s.

Gráfico 12 – Formas da escola potenciar a aquisição de competências (%)



Através dos dados apresentados na tabela 13 (apêndice), verifica-se que, na leitura à mediana, metade dos estudantes atribuiu uma escala máxima de 4, “concordo parcialmente”, a todos os itens sobre as formas da escola potenciar a aquisição de CT’s.

No que respeita à moda, verifica-se que em todos os itens a classificação mais frequente foi “concordo parcialmente”, sendo os que a seguir se apresentam foram assinalados a essa escala por mais de 50% de estudantes (gráfico 12): “alteração dos métodos de ensino utilizados pelos professores” (70%); “cursos de formação extracurriculares ministrados por formadores externos à Escola” (65%); “disciplinas de opção” (62,5%); “promoção de formas de participação mais alargadas dos estudantes em cargos de gestão da escola” (62,5%); “cursos de formação extracurriculares ministrados por formadores internos da Escola” (57,5%); “organização de atividades extracurriculares” (seminários, jornadas, ...) (55%); “supervisão e correção, por parte dos docentes, de uma tarefa/atividade/exercício” (52,5%); e, “criação de pequenas empresas dentro da escola geridas pelos estudantes” (50%).

Os valores presentes na tabela 14 (apêndice) apontam médias na pontuação, item a item, em torno da escala “concordo parcialmente” que os mecanismos apresentados poderão potencializar aquisição de CT’s.

Os estudantes tendem a atribuir maior nível de concordância aos seguintes mecanismos que potencializam a aquisição de CT’s: “promoção de formas de participação mais alargadas dos estudantes em cargos de gestão da escola” (87,5%) e “disciplinas de opção em que sejam trabalhadas estas competências” (82,5%). Ao nível intermédio apresentam-se as seguintes formas de potencializar a aquisição de CT’s: “criação de pequenas empresas dentro da escola geridas pelos estudantes” (80%), “projetos multidisciplinares” (80%); “cursos de formação extracurriculares ministrados por formadores externos à escola” (77,5%); “alteração dos métodos de ensino utilizados pelos professores” (77,5%); e, “organização de atividades extracurriculares” (77,5%). Por fim, os estudantes atribuíram menor nível de concordância às seguintes formas: “cursos de formação extracurriculares ministrados por formadores internos da Escola, onde sejam trabalhadas as CT’s” (70%) e “orientações tutoriais, sendo que estas potencializam aprendizagem e competências através de estudos de casos, resolução de problemas, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem orientada para projetos, ou aprendizagem cooperativa proporcionada pelos trabalhos de grupo” (67,5%).

Há uma correlação positiva e estatisticamente significativa ($p < 0,05$), entre “o contributo das atividades/formações extracurriculares em que estiveram envolvidos durante a frequência do curso como reforço das CT’s” e “a organização das mesmas pelos estudantes constituir uma forma da escola potencializar a aquisição de competências” ($r = 0,315$; $p = 0,048$).

6. Discussão dos Resultados

Nas conclusões abaixo apresentadas, comparamos resultados extraídos do questionário sobre as CT’s preenchidos pelos estudantes do 3º ano de LGE (licenciatura em gestão de empresas) e resultados extraídos do questionário dos suplementos à FUC respondidos pelos docentes do 1º ao 3º ano do mesmo curso. O questionário sobre as CT’s reporta-se ao percurso académico do estudante nos anos curriculares em que esteve inscrito. No sentido de complementar a fundamentação na discussão de resultados estatísticos, consultamos ainda os docentes do 3º ano do curso de Licenciatura de Gestão de Empresas, com o propósito de obter informação quer sobre os procedimentos adotados para desenvolver as competências

transversais, quer sobre as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas nas aulas para o desenvolvimento das referidas competências.

Salienta-se que na classificação das CT's do suplemento à FUC do 1º semestre, duas destas ficaram na posição de terceiro lugar. No 2º semestre verificamos que existem duas CT's que ficaram classificadas em segundo lugar, outras duas CT's em quinto lugar e três em oitavo lugar, sendo que, em ambos os semestres, totalizam onze CT's.

Na questão relativa à importância das CT's no desempenho de atuais funções, verificou-se que duas CT's ocuparam o primeiro lugar e outras três CT's a quinta posição. Na importância das CT's no desempenho de futuras funções no mercado, oito CT's apresentaram-se em primeiro lugar e três CT's em segundo lugar.

Na questão sobre as formas da escola potenciar a aquisição de CT's, dois itens classificaram-se em terceiro lugar e três dos itens ocuparam a quinta posição.

No diferencial entre a importância das CT's para o desempenho das futuras funções no mercado de trabalho e o domínio das CT's apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso, duas CT's ficaram em quarto lugar. No diferencial entre importância das CT's para o desempenho das atuais funções e o domínio das CT's apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso, duas CT's ocuparam o segundo lugar e outras duas CT's a décima posição.

Decidimos estabelecer um critério que fosse possível definir a posição das CT's e, por isso, optou-se por estratificar o nível de concordância das mesmas. Assim, as três primeiras CT's com mais pontuação classificam-se como as que reúnem maior nível de concordância, as três últimas competências com menos pontuação classificam-se como aquelas que reúnem menor nível de concordância e as restantes CT's classificam-se como aquelas que reúnem um nível intermédio.

A questão relativa à importância das CT's para o desempenho de futuras funções no mercado de trabalho terá um tratamento diferenciado pelo facto de apenas três CT's não atingiram os 100% de concordância.

6.1. Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita

Esta CT classificou-se, no domínio aquando do ingresso no ES, ao nível intermédio, em sexto lugar com 69,2%, e âmbito do domínio como consequência da aprendizagem obtida no curso classificou-se também a nível intermédio, obtendo, também, um quarto lugar com 92,2% de respostas.

Esta CT apresentou-se, ao nível intermédio, em quarta posição, reunindo 93,5% de respostas relativamente à importância da mesma no desempenho das atuais funções e classificou-se, também, no grupo das mais pontuadas no desempenho de futuras funções, sendo que todos os estudantes, desempregados ou que ainda não tinham exercido atividade profissional, a consideraram importante.

O valor médio obtido no diferencial entre a importância da CT para o desempenho das atuais funções ($\bar{x}= 4,32$) e o domínio em que a mesma é desenvolvida como consequência da aprendizagem obtida no curso frequentado ($\bar{x}=4,11$) é significativo ($\bar{x}=0,21$), representando do elenco de CT's, a quarta com maior diferencial. Isto é, os estudantes consideraram a importância maior que o domínio. Então, embora tenha alcançado um quarto lugar no domínio como consequência da aprendizagem obtida no curso, esta CT deveria ser mais trabalhada.

Da análise aos resultados dos suplementos à FUC dos 1º e 2º semestres, verificou-se que esta CT apresentou-se, no 1º semestre, como a terceira mais pontuada, com 77,78% de UC's a contribuir para a exercitação desta CT e, no 2º semestre, pertenceu ao grupo das CT's que ficou em segundo lugar, com 80% de UC's a contribuir para o desenvolvimento da mesma.

No confronto desta classificação com a que foi obtida no domínio desta CT apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso (classificada em quarto lugar), parece que, em ambos os semestres, quer docentes, quer estudantes, têm a mesma percepção relativamente à exercitação desta CT. Portanto, esta CT parece ser bastante trabalhada pelos docentes; no entanto, tendo em conta que os estudantes atribuíram maior importância que o seu domínio, poder-se-ia dizer que os docentes deveriam incidir um pouco mais o seu trabalho no desenvolvimento da mesma.

No âmbito do domínio apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso, à escala “concordo totalmente”, esta CT apresentou idade mais baixa relativamente às restantes, visto que metade dos estudantes apresentou idades até 24 anos. Como referido a jusante, esta constatação poderá dever-se ao facto do regime de ingresso desta classe de jovens (considera-se esta classe “jovem” atendendo que a idade com maior frequência situa-se nos 21 anos) ter sido diversificado. Há um número considerável de estudantes oriundos dos regimes de transferência, mudança de curso, titular de curso, pós-secundário (CET's) e médios, e regime normal. Estes estudantes poderão, eventualmente, ter desenvolvido competências já nos cursos provenientes, designadamente, o aperfeiçoamento da forma de tomar notas, o desenvolvimento de competências de argumentação e de leitura, a capacidade de analisar textos/exercícios e de desenvolver trabalhos em equipa.

6.2. Capacidade de análise e sentido crítico

Os estudantes expressaram menor nível de concordância, em exequo com outras duas CT's relativamente ao domínio desta CT aquando do ingresso no ES, classificando-se como a terceira menos pontuada com 56,4% de respostas.

Constatou-se que, em termos de concordância, a percentagem de estudantes que considerou possuir esta CT apenas como consequência da aprendizagem obtida da frequência do curso, foi superior 20% em relação aos que a consideraram possuir aquando do ingresso. Esta percentagem alude para o facto de esta CT ser das mais desenvolvidas como consequência da frequência do curso, na medida em que é a 3ª CT onde se verifica maior diferencial. Contudo, expressou-se como das que os estudantes revelaram menos possuir apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentaram, tendo em conta que foi a segunda menos pontuada com 86,9% de respostas. O elevado diferencial poderá dever-se ao facto de esta CT ter sido promovida ao longo do 1º ciclo através de trabalhos individuais e de grupo, pesquisa de informação complementar à lecionada pelo docente, aprendizagem baseadas em problemas, entre outras.

Para além das hipóteses apresentadas, na consulta ao documento relativo à opinião dos docentes sobre a forma como desenvolveram esta CT, estes reportaram o seu desenvolvimento para a análise de casos práticos reais, análise crítica de problemas e de valores, desconstrução de casos práticos cujo pensamento crítico está implícito na resolução dos mesmos, apresentação de trabalhos com componente de avaliação à capacidade crítica do estudante, análise crítica ao enunciado do trabalho uma vez que se apresenta com complexidade e com diversas soluções.

O valor médio obtido no diferencial entre a importância desta CT para o desempenho das futuras funções e o domínio em que a mesma é desenvolvida como consequência da aprendizagem obtida no curso frequentado, revelou que há um trabalho menos efetivo no desenvolvimento desta competência, uma vez que surge como a terceira com maior diferencial ($\bar{x}=0,51$). O valor médio obtido no diferencial entre a importância desta CT para o desempenho das atuais funções e o domínio em que a mesma é desenvolvida como consequência da aprendizagem obtida no curso surge, ao nível intermédio, em sexto lugar ($\bar{x}=0,18$). No entanto, em ambos os casos, os estudantes consideraram a importância maior que o domínio e, atendendo também, que o domínio desta CT como consequência da aprendizagem obtida no curso expressou-se como das menos pontuadas (segunda menos pontuada com 86,9%), então os resultados indicam que deveria haver uma mudança na prática dos docentes no sentido de desenvolver mais esta CT.

Procedemos à análise das respostas dos docentes no suplemento à FUC dos 1º e 2º semestres e verificamos que, no caso do 1º semestre, 96,30% das UC's do curso LGE contribuíram para exercitação desta competência e, no 2º semestre, 80% das UC's procuraram também desenvolver a mesma CT. Assim, em termos de classificativos, quer no 1º semestre, quer no 2º semestre esta CT classificou-se em segundo lugar, com 80% de UC's a contribuir para o desenvolvimento da mesma.

No confronto destas classificações com a que foi obtida no domínio apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso (segunda menos pontuada), parece que, em ambos os semestres, quer docentes, quer estudantes, não têm a mesma perceção relativamente ao desenvolvimento desta CT.

No registo sobre a opinião dos docentes relativamente às formas utilizadas para desenvolver esta CT, estes reportam-se para a análise de casos reais com apresentação de soluções para os mesmos, análise crítica aos problemas, aos valores que resultam da resolução de problemas, análise à desconstrução de casos práticos, cujo pensamento crítico prevalece na resolução do caso, análise à capacidade de raciocínio e de crítica sobre questões provocatórias lançadas pelo docente, análise ao enunciado do trabalho visto que se apresenta com elevada complexidade e com diversas soluções.

6.3. Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa

Os estudantes expressam maior nível de concordância relativamente ao domínio desta CT aquando do ingresso no ES. Esta CT foi a segunda mais pontuada com 73% de respostas. Em contrapartida, no domínio apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentaram, esta CT apresentou-se, ao nível intermédio, em oitavo lugar, ainda assim, com 91,6% de respostas.

Verificou-se que na importância desta CT no desempenho das atuais funções, esta apresentou-se como a terceira mais pontuada, reunindo 93,6% de respostas e revelou-se, também, pertencer ao grupo das mais pontuadas no desempenho de futuras funções (100%).

Considerando a diferença entre o valor médio do nível de importância desta CT para o desempenho das atuais funções e o valor médio do nível de domínio em que a mesma é desenvolvida como consequência da aprendizagem obtida no curso frequentado, a Instituição apresenta-se com um papel menos efetivo no desenvolvimento desta CT ($\bar{x}=0,24$), uma vez que alcançou o segundo maior diferencial. A importância revelou-se maior que o domínio.

A análise aos resultados dos suplementos à FUC dos 1º e 2º semestres permitiu constatar que esta CT ficou classificada, no 1º semestre, em sexto lugar, com 70,37% de UC's a contribuir para a exercitação da mesma e, no 2º semestre, no grupo das CT's classificadas em penúltimo lugar, com 60%.

Então, confrontando estas classificações com a classificação obtida no domínio apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentaram (oitavo lugar), parece que os intervenientes, docentes e estudantes, consideram a exercitação desta CT pouco estimulada. Ora, tendo em conta que os estudantes atribuíram elevada importância da CT no desempenho de atuais e futuras funções, parece que a prática docente deverá incidir um pouco mais no desenvolvimento da mesma.

No sentido de saber a forma como foi desenvolvida esta CT nos estudantes do 3º ano, consultamos as opiniões dos docentes e averiguou-se que os estudantes autonomamente agrupavam-se para resolver os problemas e, além disso, verificou-se que todos docentes promoveram trabalhos de grupo, o que contribui para o desenvolvimento da CT mas não justifica as percentagens alcançadas porque faltam ainda considerar as opiniões dos restantes docentes dos anos curriculares anteriores.

6.4. Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa

Os estudantes expressam um nível intermédio de concordância relativamente ao domínio desta CT aquando do ingresso no ES. Esta CT foi a quarta mais pontuada com 71,7% de respostas. Em contrapartida, no domínio apenas como consequência da aprendizagem obtida da frequência do curso, foi a terceira menos pontuada, ainda assim, com 89,5% de respostas.

Foi possível verificar que esta CT reuniu maior nível de concordância relativamente à importância no desempenho das atuais e futuras funções no mercado de trabalho, com, respetivamente, 96,8% e 100% de respostas. Na primeira situação, classificou-se como a mais pontuada (exequo com outra CT) e, na segunda situação, pertence ao grupo de CT's em que todos os estudantes assumiram ser importante esta CT no desempenho de futuras funções.

Constatou-se que, em termos de concordância, a percentagem de estudantes que considerou possuir esta competência apenas como consequência da aprendizagem obtida da frequência do curso, foi superior em 9,68% em relação aos que a consideraram possuir aquando do ingresso, classificando-se então como a terceira com menos diferencial. Embora se tenha verificado pouco diferencial entre os domínios, esta CT parece que deve ser mais exercitada pelos docentes, uma vez que

a importância atribuída à mesma no desempenho de atuais e futuras funções ter sido elevada.

Da análise aos resultados dos suplementos à FUC dos 1º e 2º semestres, verificou-se que esta CT apresentou-se, no 1º semestre, como a terceira mais pontuada, com 77,78% de UC's a contribuir para a sua exercitação e, no 2º semestre, apresentou-se em sétimo lugar com 53,33% de UC's a contribuir para o desenvolvimento da mesma.

Então, esta CT é mais desenvolvida no 1º semestre do que no 2º, sendo que no 1º semestre a percepção de que esta CT foi exercitada é partilhada entre estudantes e docentes. No 2º semestre, atendendo ao resultado da importância e do domínio apenas como consequência da aprendizagem obtida da frequência do curso e ao resultado classificativo obtido do suplemento à FUC, os mesmos parecem traduzir que esta CT deveria ser mais desenvolvida pelos docentes.

Ainda na consulta ao relatório do suplemento à FUC do 1º semestre, verificou-se que no item relativo ao “estudo em regime de autonomia” o tempo/horas estimadas despendido pelos estudantes na “realização do projeto em regime de autonomia” (251h) é superior ao tempo “sob a orientação do docente” (79h); e que o tempo médio utilizado (por semana) para “estudo em regime de autonomia por iniciativa do estudante” (60h) é inferior ao tempo utilizado em “pesquisas, fichas de trabalhos de casa, questões de aula com consulta, etc, numa situação de solicitação por parte do docente” (84h). Esta situação poderá surgir pelo facto do estudante depender muito do seu tempo na elaboração da componente de trabalho/projeto, não permitindo que haja tempo para a componente de estudo em regime de autonomia por iniciativa do estudante. No entanto, a soma dos tempos em regime de autonomia, parece traduzir que os docentes fomentam o conceito de trabalho autónomo no estudante.

Na consulta ao relatório do suplemento à FUC do 2º semestre, averiguou-se que o tempo total utilizado (estimado) para “realização do projeto, sob a orientação do docente” foi inferior ao tempo em “regime de autonomia”, sendo, respetivamente, 40h e 189h e o tempo médio utilizado (estimado), por semana, em “pesquisa, fichas de trabalhos de casa, questões de aula com consulta, leitura, etc, numa situação de solicitação por parte do docente” foi inferior ao despendido por “iniciativa dos estudantes”, sendo, respetivamente, 19h e 42h. Então, à semelhança do semestre passado, parece que os docentes fomentaram a autonomia no estudante.

6.5. Capacidade de recolher, selecionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante

No âmbito do domínio aquando do ingresso no ES e do domínio como consequência da aprendizagem obtida no curso, esta CT apresentou-se ao nível intermédio, em sétimo lugar, com 65,8% e 91,9%, respetivamente.

De facto, constatou-se que, em termos de concordância, a percentagem de estudantes que considerou possuir esta competência apenas como consequência da aprendizagem obtida da frequência do curso, foi superior em 15,25% em relação aos que a consideraram possuir aquando do ingresso. Esta CT foi das mais desenvolvidas no âmbito da frequência do curso, classificando-se na quarta posição com maior diferencial entre ambos os domínios. Para este cenário é possível adiantar como hipótese o facto de estas terem sido promovidas ao longo do 1º ciclo através de trabalhos individuais e de grupo, pesquisa de informação complementar à lecionada pelo docente, aprendizagem baseada em problema, estudos de caso e resolução de problemas, entre outras.

Relativamente à importância da mesma no desempenho das atuais funções, verificou-se que esta CT pontuou-se em quinto lugar com 74,2% de respostas. Na importância da CT no desempenho de futuras funções pertence ao grupo das menos pontuadas, ainda assim, com 88,9% de respostas.

O diferencial entre o valor médio do nível de importância para o desempenho das atuais funções é ligeiramente inferior ao valor médio do nível de domínio em que a mesma foi desenvolvida durante a frequência do curso. Este diferencial apresenta-se muito reduzido ($\bar{x} = -0,03$), sendo que a importância é maior que o domínio. Assim, considerando este diferencial e as classificações acima apresentadas na importância do desempenho de atuais e futuras funções, e no domínio como consequência da frequência do curso, poder-se-á concluir que esta CT encontra-se num nível intermédio, não expressando relevância no seu desenvolvimento. O nível de importância assemelha-se ao nível de domínio, pelo que desenvolver mais esta CT nos estudantes, não deverá ser prioridade.

No entanto, da análise aos resultados dos suplementos à FUC dos 1º e 2º semestres, verificou-se que em ambos, esta CT apresentou-se como a mais pontuada (primeiro lugar), com, respetivamente, 100% e 86,67% de UC's a contribuir para a exercitação da mesma.

Ora, no confronto entre estes resultados e o resultado relativo ao domínio como consequência da aprendizagem obtida no curso, parece não haver consenso entre as perceções dos intervenientes, estudantes e docentes. Parece que a exercitação desta CT nos estudantes, não tem elevado impacto na aquisição da

mesma pelos estudantes. Através da consulta ao documento sobre a opinião dos docentes relativo à forma como desenvolviam a CT nos estudantes do 3º ano, verificou-se que estes exercitaram esta CT recorrendo à resolução de exercícios e casos práticos, conceção de trabalhos e análise interpretativa de valores resultantes de exercícios.. Os estudantes seleccionam a informação que consideram relevante em casos de estudo, desconstruem o caso em função da matéria e interpretam a informação.

6.6. Capacidade de planeamento, coordenação e organização

Os estudantes expressaram maior nível de concordância relativamente ao domínio aquando do ingresso no ES, sendo a terceira mais pontuada com 71,8% de respostas. No âmbito do domínio como consequência da aprendizagem obtida no curso, apresentou-se em quinto lugar, ainda assim, com 92,1% de respostas.

Constatou-se ainda que esta CT ficou classificada, ao nível intermédio, em quinto lugar, reunindo, ainda assim, 90,40% de respostas relativamente à importância da mesma no desempenho das atuais funções e pertence também, ao grupo das mais pontuadas com 100% no desempenho de futuras funções.

O valor médio obtido no diferencial entre a importância desta CT para o desempenho das futuras funções e o domínio em que a mesma é desenvolvida como consequência da aprendizagem obtida no curso frequentado, revelou que há um trabalho menos efetivo no desenvolvimento desta competência ($\bar{x}=0,62$), na medida em que surge como a primeira com maior diferencial.

O diferencial entre o valor médio na importância desta CT para o desempenho das atuais funções e o valor médio no domínio em que a mesma é desenvolvida como consequência da aprendizagem obtida no curso, surge, uma vez mais, ao nível intermédio, em quinto lugar ($\bar{x}=0,19$), sendo que os estudantes consideraram a importância maior que o domínio.

Tendo em conta estes diferenciais e a classificação alcançada no âmbito do domínio como consequência da aprendizagem obtida no curso (em quinto lugar com 94,7%), estes resultados parecem indicar que os docentes deverão desenvolver um pouco mais esta CT nos estudantes, embora não prioritariamente.

No entanto, da análise aos resultados obtidos nos suplementos à FUC dos 1º e 2º semestres, verificou-se que, em ambos os semestres, esta CT ficou classificada em quinto lugar com 74,07% e 66,67%, respetivamente, de UC's a contribuir para o desenvolvimento da mesma.

Ora, confrontando esta constatação com a classificação obtida no domínio apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentaram (quinto lugar), parece que os agentes educativos, docentes e estudantes, têm a mesma percepção relativamente à exercitação desta CT, revelando-se como não sendo das prioritárias a exercitar.

6.7. Capacidade para assumir responsabilidade e tomar decisões

Esta CT reuniu maior nível de concordância relativamente ao domínio da mesma aquando do ingresso no ES, sendo que foi a mais pontuada com 84,6% de respostas. Esta CT apresentou-se também como a segunda mais pontuada no âmbito do domínio como consequência da aprendizagem obtida no curso, com 94,7% de respostas.

Constatou-se que, em termos de concordância, a percentagem de estudantes que considerou possuir esta CT apenas como consequência da aprendizagem obtida da frequência do curso, foi superior em 4,35% em relação aos que a consideraram possuir aquando do ingresso. Este diferencial é pouco expressivo, visto que se apresentou em último lugar, sendo a CT com menos diferencial entre ambos os domínios.

Esta CT reuniu também maior nível de concordância relativamente à importância no desempenho das atuais e futuras funções no mercado de trabalho, com, respetivamente, 96,8% e 100% de respostas, sendo que em ambas as situações, esta CT foi das mais pontuadas pelos estudantes.

Embora esta CT se tenha revelado como aquela que reúne maior nível de concordância relativamente ao domínio e à importância, verificou-se que a diferença (“lacuna”) entre o nível de importância desta CT para o desempenho das atuais funções e o nível de domínio da mesma como consequência da aprendizagem obtida no curso frequentado, revela que a Instituição apresenta-se com um papel menos efetivo no desenvolvimento desta competência ($\bar{x}=0,24$), posicionando-se em segundo lugar. Esta constatação parece traduzir que os docentes desenvolveram pouco esta competência ao longo do curso. No entanto, há que considerar que houve um elevado número de estudantes a possuir esta CT aquando do ingresso e manteve-se no domínio como consequência da aprendizagem obtida no curso.

Procedemos à análise dos resultados obtidos ao suplemento à FUC dos 1º e do 2º semestres e verificou-se que no 1º semestre, 70,37% das UC’s do curso LGE contribuíram para exercitação desta competência, ocupando o sétimo lugar. No 2º

semestre, 60% das UC's desenvolveram também a mesma CT, classificando-se em penúltimo lugar em exequo com outras duas UC's.

Ora, confrontando os resultados da percepção dos estudantes (questionários) com a dos docentes (suplementos à FUC), parece que esta CT não é de facto das mais exercitadas no curso, embora os estudantes a considerem possuir em elevado grau.

Recorrendo ao documento que reúne as opiniões dos docentes do 3º ano de LGE relativamente à forma como exercitaram as CT's ao longo dos semestres, constatou-se, genericamente, que esta era desenvolvida através da escolha, por parte dos estudantes, da melhor estratégia e do percurso para resolução de casos práticos no âmbito de cada UC.

6.8. Conhecimento sobre organizações

Os estudantes manifestaram menor nível de concordância relativamente ao domínio aquando do ingresso no ES. Esta CT apresentou-se como a menos pontuada com 52,6% de respostas. Porém, foi assinalada pelos estudantes como das que mais possuem apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou, uma vez que foi a terceira mais pontuada com 94,6% de respostas.

De facto, constatou-se que, em termos de concordância, a percentagem de estudantes que considerou possuir esta competência apenas como consequência da aprendizagem obtida da frequência do curso, foi superior em 27,27% em relação aos que a consideraram possuir aquando do ingresso. Esta CT apresenta-se como a primeira onde se verificou maior diferencial entre ambos os domínios. Em consulta ao documento relativo à opinião dos docentes relativamente à forma como desenvolviam esta CT, é possível dever-se este cenário, à promoção ao longo do 1º ciclo de trabalhos individuais e de grupo, à pesquisa de informação complementar à lecionada pelo docente, à aprendizagem baseada em problemas, à resolução de problemas e aos estudos de casos.

Verificou-se também que esta CT expressou menor nível de concordância na importância da mesma no desempenho das atuais funções, ocupando a posição de terceira menos pontuada, reunindo, ainda assim, 83,9% de respostas. Relativamente à importância no desempenho de futuras funções, esta CT encontra-se no grupo das menos pontuadas, com 88,9% de respostas.

Então, considerando que o valor médio do nível de importância desta CT é inferior ao valor médio do nível de domínio como consequência da aprendizagem obtida no curso (diferencial entre ambos é de em $\bar{x} = -0,21$), incita para a ideia de que

os docentes deverão moderar a sua exercitação. O diferencial classificou-se em último lugar.

No entanto, da análise aos resultados dos suplementos à FUC dos 1º e 2º semestres, verificou-se que esta CT ficou classificada, em ambos, em penúltimo lugar. No 1º semestre contribuíram para a exercitação desta CT 33,33% das UC's e, no 2º semestre, 60% das UC's do curso.

Confrontando os factos anteriormente apresentados, parece não haver consenso entre os resultados extraídos dos questionários respondidos pelos estudantes e os resultados extraídos dos questionários dos suplementos à FUC respondidos pelos docentes. Consultando a opinião dos docentes relativo à forma como desenvolveram esta CT nos estudantes do 3º ano, foi reportado para o conhecimento, in loco, do funcionamento da empresa através de uma visita de estudo guiada por um elemento da empresa, a criação de empresas de diferentes sociedades, ora unipessoal, ora por quotas. Foi aludido ainda para o estudo do setor de recursos humanos de diferentes empresas e para a resolução de casos práticos, onde se aborda o tipo de intervenção a fazer em termos fiscais. Constatou-se que houve também um conjunto de docentes que revelaram não desenvolver esta CT, o que poderá justificar as percentagens acima referidas, quer no 1º semestre, quer no 2º semestre, nos suplementos à FUC.

6.9. Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa

Constatou-se que os estudantes expressaram menor nível de concordância relativamente ao domínio aquando do ingresso no ES, sendo que foi a segunda menos pontuada com 53,9% de respostas. Esta CT posicionou-se ao nível intermédio, classificando-se em quinto lugar, em exequo com outra, com 92,1% de respostas, no domínio como consequência da aprendizagem obtida no curso. Contudo, constatou-se que em termos de concordância, a percentagem de estudantes que considerou possuir esta CT apenas como consequência da aprendizagem obtida da frequência do curso, foi superior em 25% em relação aos que a consideraram possuir aquando do ingresso. Este diferencial apresentou-se como a segunda mais pontuada, o que parece traduzir que há um trabalho significativo por parte dos docentes no desenvolvimento da mesma.

Foi possível verificar que esta CT foi a segunda menos pontuada, reunindo, ainda assim, 80,7% de respostas relativamente à importância da mesma no desempenho das atuais funções e, em contrapartida, na importância para o

desempenho de futuras funções, esta CT pertence ao grupo das mais pontuadas, visto que todos os estudantes (100%) a consideraram importante.

Posto isto, constatou-se que o valor médio do nível de importância desta CT é inferior ao valor médio do nível de domínio em que a mesma foi desenvolvida durante a frequência do curso (diferencial entre ambas é de $\bar{x} = -0,21$). Esta CT apresentou-se como a que obteve o maior diferencial relativamente às restantes.

Da análise aos resultados obtidos dos suplementos à FUC dos 1º e 2º semestres, verificou-se que esta CT no 1º semestre apresentou-se como a terceira menos pontuada, com 59,26% de UC's a contribuir para a exercitação desta CT e, no 2º semestre, pertenceu ao grupo das CT's que ficou em quinto lugar, com 66,67%.

Ora, confrontando este facto com a classificação alcançada no domínio apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso - classificou-se em quinto lugar -, parece que, quer os docentes, quer os estudantes, têm a mesma percepção relativamente à exercitação desta CT. Esta competência revela ser exercitada nos estudantes ao longo da frequência do curso, mas não traduz aquela que obtém melhores resultados, e concomitantemente os resultados revelam não ser desenvolvida prioritariamente. Consultamos o documento relativo à opinião dos docentes sobre a forma como desenvolveram esta CT, e constatamos que estes reportaram o desenvolvimento apenas para a concretização de trabalhos, onde os estudantes pesquisam livros que se faz representar ou não da bibliografia recomendada na FUC e à resolução de problemas autonomamente.

6.10. Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas.

Os estudantes expressaram menor nível de concordância relativamente ao domínio desta CT, apenas como consequência de aprendizagem obtida no curso frequentado, uma vez que foi a menos pontuada com 73,7% de respostas. No âmbito do domínio aquando do ingresso no ensino superior, esta CT posicionou-se ao nível intermédio, com 61,5% de respostas (oitavo lugar).

De facto, constatou-se que em termos de concordância, a percentagem de estudantes que considerou possuir esta competência apenas como consequência da aprendizagem obtida da frequência do curso, foi superior em 7,69% em relação aos que a consideraram possuir aquando do ingresso, revelando-se como a segunda com menor diferencial entre os níveis de concordância. Esta situação poderá apontar para um trabalho reduzido por parte dos docentes no desenvolvimento desta competência.

Verificou-se que esta CT foi a menos pontuada, reunindo ainda assim, 74,2% de respostas relativamente à importância da mesma no desempenho das atuais funções, pertencendo também ao grupo das menos pontuadas, ainda assim, com 88,9% de respostas no desempenho de futuras funções.

Constatou-se que o valor médio do nível de importância desta CT é inferior ao valor médio do nível de domínio em que a mesma foi desenvolvida durante a frequência do curso (diferencial entre ambos é de $\bar{x} = -0,05$), classificando-se em nono lugar com um diferencial muito reduzido. No entanto, importa considerar que a mesma foi sinalizada como a CT menos potenciada na Instituição (73,7%). Assim sendo, parece que, quer docentes, quer estudantes, relativizam esta competência, ou seja, os docentes não fomentam o desenvolvimento da mesma nos estudantes, e estes, por sua vez, conferem importância relativa no desempenho das atuais e futuras funções.

Da análise aos resultados dos suplementos à FUC dos 1º e 2º semestres, verificou-se que esta CT foi, em ambos, a menos pontuada (pontuada em último lugar). No 1º semestre contribuíram para a exercitação desta CT 33,33% de UC's e, no 2º semestre, 46,67% de UC's do curso.

Ora, confrontando este facto com a classificação obtida no domínio desta CT apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso (classificada em último lugar com 73,7%), parece que, quer docentes, quer estudantes, têm a mesma perceção relativamente à exercitação da mesma. Esta CT deverá ser mais exercitada nos estudantes pelos docentes.

No sentido de saber a forma como foi desenvolvida esta CT nos estudantes, consultamos as opiniões dos docentes e depreendeu-se que não é uma CT muito trabalhada, pelo que remetem o seu desenvolvimento para a conceção de trabalhos sem recorrer a plágio, reportar a questões éticas na resolução de casos práticos, transmitir valores e princípios do docente para estudantes e consciencializá-los para trabalharem sob princípios éticos ou alertá-los apenas para estas questões.

6.11. Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida

No âmbito do domínio aquando do ingresso no ES, esta CT classificou-se ao nível intermédio, em quinto lugar, com 69,3% de respostas.

Os estudantes expressaram maior nível de concordância relativamente ao domínio apenas como consequência de aprendizagem obtida no curso frequentado, sendo a mais pontuada com 94,8% de respostas.

Verificou-se que, em termos de concordância, a percentagem de estudantes que considerou possuir esta CT apenas como consequência da aprendizagem obtida da frequência do curso, foi superior em 14,29% em relação aos que a consideraram possuir aquando do ingresso. Esta é a quinta CT onde se verifica maior diferencial. Como já referido, este cenário pode dever-se ao facto de esta CT ter sido promovida ao longo do 1º ciclo através de trabalhos individuais e de grupo, pesquisa de informação complementar à lecionada pelo docente, aprendizagem baseadas em problemas, estudos de caso e resolução de problemas.

Constatou-se que esta CT ficou classificada ao nível intermédio, em quinto lugar, em exequo com outras duas, reunindo ainda assim, 90,40% de respostas relativamente à importância da mesma no desempenho das atuais funções, e pertence também, ao grupo das mais pontuadas com 100% no desempenho de futuras funções.

Esta CT foi a única em que se verificou que o valor médio obtido do diferencial entre a importância da CT para o desempenho das atuais funções e o domínio em que a mesma é desenvolvida como consequência da aprendizagem obtida foi muito residual ($\bar{x}=0,01$), isto é, os níveis de domínio e de importância são muito semelhantes.

Da análise aos resultados obtidos dos suplementos à FUC dos 1º e 2º semestres, verificou-se que esta CT no 1º semestre classificou-se em oitavo lugar, sendo a quarta menos pontuada com 66,67% de UC's a contribuir para a exercitação desta CT e, no 2º semestre, apresentou-se em quarto lugar com 73,33% de UC's do curso.

No confronto desta classificação com a que foi obtida no domínio desta CT apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso (classificada em primeiro lugar), parece que no 1º semestre, quer docentes, quer estudantes, não têm a mesma perceção relativamente à exercitação desta CT, no entanto, no 2º semestre parece existir algum consenso.

No sentido de saber a forma como foi desenvolvida esta CT nos estudantes, consultamos as opiniões dos docentes e constatou-se que há docentes que não trabalharam esta CT, ou então, há uma pequena intervenção com o intuito de alertá-los para o desenvolvimento desta CT. Esta situação poderá justificar as diferenças nas classificações. Outros docentes remetem para a capacidade de desenvolver raciocínio, capacidade de refletir na aplicação da parte prática ao contexto real, dotar os estudantes de ferramentas com o intuito de progredirem na formação, dotar de conhecimentos para integrarem os mesmos nas organizações e, sobretudo, reciclar esses conhecimentos.

6.12. Gestão do processo de ensino-aprendizagem

Na análise às ponderações atribuídas aos itens relativos ao comportamento do docente no processo ensino-aprendizagem, averiguou-se que a percentagem de respostas incidu no intervalo de 42,5% a 72,5%, sendo que, os estudantes tendem a atribuir menor nível de concordância ao “comportamento dos docentes em provocar deliberadamente discussões e debates em contexto de sala de aula” (42,5%) e em “focalizar as aulas somente na transmissão dos conhecimentos que possuem acerca dos tópicos em estudo” (42,5%). A primeira situação poderá estar eventualmente relacionado com o facto de ter havido uma reorganização dos tempos letivos, onde se promoveu a redução de horas letivas (Fonseca, Manso, Vasconcelos & Tuna, 2009, p. 237). Na segunda situação, parece que vai de alguma forma ao encontro ao declarado por Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida & Moreira (2007, p. 45), “o papel do docente não consiste mais na transmissão directa de conhecimentos, mas sim na orientação do aluno para a aquisição de competências...”.

Embora os estudantes tenham considerado com elevado grau de concordância (quando comparado com os demais itens, sendo que foi a segunda mais pontuada) que os “docentes proporcionaram estratégias/metodologias ativas de ensino-aprendizagem que favoreceram a aprendizagem”, os estudantes consideraram que esta prática não é o principal contributo para o reforço de CT’s na medida em que se apresenta, ao nível intermédio, em quarto lugar, com 65% de respostas. Esta constatação parece estar em consonância com Teichler (2000, citado por Vieira, 2005, p. 12), que expressa

“se os professores do ensino superior estivessem menos convencidos da suficiência do seu conhecimento pedagógico e a investigação do ensino fosse mais valorizada como fonte de conhecimento, a comunicação entre investigadores, professores e gestores seria facilitada, com resultados favoráveis nas políticas e práticas de formação.”

Também, o facto de os estudantes valorizarem consideravelmente pouco, a alteração dos métodos de ensino como uma forma possível da escola potenciar a aquisição de CT’s, poderá sustentar a ideia de que a utilização desses métodos pelos docentes é satisfatória, mantendo então o que já é praticado.

Como já referido, os resultados obtidos indicaram uma correlação positiva entre os “docentes nas suas aulas concentraram-se, essencialmente, em indicar a informação mais relevante do material de apoio” e o item relativo ao desenvolvimento da autonomia pelos próprios estudantes “o meu estudo é baseado principalmente naquilo que o docente lhe fornece” ($r=0,368$; $p=0,021$). Para além disso, há uma correlação positiva e estatisticamente positiva entre “os docentes forneceram um bom

conjunto de apontamentos sobre os tópicos em estudo” e o item relativo ao desenvolvimento da autonomia pelos próprios estudantes “baseio o meu estudo principalmente naquilo que os docentes lhes fornecem” ($r=0,435$; $p=0,005$). Estas constatações poderão apontar para o facto de os estudantes terem pouca iniciativa para a pesquisa, o que poderá ser motivada pelo facto de haver 77,5% de trabalhadores-estudantes, cujo tempo dedicado ao contexto académico é mais reduzido que um estudante que não exerça atividade profissional. A contribuir para essa constatação concorre a classificação alcançada no domínio como consequência da aprendizagem obtida no curso e a importância da mesma no desempenho das atuais funções, sendo, respetivamente, quinto lugar e décimo lugar.

Os resultados obtidos indicaram uma correlação positiva entre “os docentes encorajaram os estudantes a assumir uma postura reflexiva e pró-ativa face aos conhecimentos e/ou ao processo de aprendizagem” e o item relativo ao desenvolvimento da autonomia pelos próprios estudantes “construí essa postura (reflexiva e pró-ativa) face ao conhecimento e/ou ao processo de aprendizagem” ($r=0,345$; $p=0,029$). Assim como, há também uma correlação positiva entre “os docentes encorajaram à procura de soluções para os problemas” e o item relativo ao desenvolvimento da autonomia pelos próprios estudantes “procurei soluções para os problemas” ($r=0,397$; $p=0,011$). Estas constatações apontam para uma prática docente com ação direta na postura dos estudantes, na medida em que os mesmos a interiorizam e a refletem na sua aprendizagem. Contudo, em termos de concordância, constatou-se que no desenvolvimento da autonomia no estudante pelo mesmo, a “construção de uma postura reflexiva e pró-ativa face ao conhecimento e/ou ao processo de aprendizagem”, obteve apenas 47,5% de respostas, posicionando-se em penúltimo lugar. Ora, se eventualmente os estudantes refletem a postura à qual são encorajados, esta situação aponta para o facto da prática docente não ser suficientemente estimuladora, a fim de o estudante poder retrata-la no seu dia-a-dia ou no contexto profissional.

De facto, no âmbito do desenvolvimento da autonomia do estudante promovido pelo mesmo, a ponderação atribuída às afirmações “construiu o seu próprio conhecimento e autorregula a sua aprendizagem” foi de 57,5% ocupando um nível intermédio com a classificação de sétimo lugar e “planifico e realizo tarefas/atividades de aprendizagem autonomamente” obteve 60% de respostas posicionando-se ao nível intermédio em sexto lugar. Segundo Simão (2005, citado por Agostinho e Pereira, 2007), a realização plena destas afirmações proporcionam o desenvolvimento para uma autonomia progressiva assente em processos de autorregulação. Então, há que

promover nos estudantes processos de auto-aprendizagem que lhes permita conduzir a uma autonomização da mesma.

6.13. Papel do ensino superior

A IES é apontada como sendo a responsável por desenvolver CT's durante a frequência do estudante no curso, na medida em que foi pontuada em primeiro lugar com 80% de respostas.

Os “métodos de ensino e técnicas pedagógicas” ($\bar{x}=3,68$; $\delta=0,53$) encontram-se em termos médios abaixo do “plano de estudos do curso” ($\bar{x}=4,03$; $\delta=0,66$), apontando então, sem negligenciar a importância de um plano de estudos, para o facto do dever do corpo docente desenvolver projetos educativos recorrendo à diversificação de métodos e técnicas. Importa referir que os estudantes relativizaram a “possibilidade de alterar os métodos de ensino”, visto que se classificou em quinto lugar, ainda assim, com 77,5% de respostas. A “promoção de formas de participação em cargos de gestão da escola”, os “projetos multidisciplinares” e a “criação de pequenas empresas dentro da escola geridas pelos estudantes”, são estratégias que poderão potenciar o desenvolvimento de competências e que foram assinalados com elevada percentagem de estudantes, que variou entre 80% a 87,5%. Estes mecanismos constituem-se como um modelo de aprendizagem baseado em trabalho que desenvolvem CT's. A par dos mecanismos referidos, as disciplinas de opção são, também, um exemplo a operacionalizar.

A “alteração dos métodos de ensino utilizados pelos docentes” devem concorrer para a autonomização do estudante e para a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem, visto que não é só ter conhecimento, mas também aplicá-lo em contextos diversos.

Os “cursos de formação extracurriculares ministrados por formadores internos da escola” (70%) e as “orientações tutoriais” (67,5%) assumem-se com estratégias pouco reveladoras/potenciadoras na aquisição de CT's. No entanto, os estudantes consideram que essas orientações tutoriais, proporcionadas pelos docentes, contribuíram decisivamente para a aquisição/reforço de CT's (72,5%).

As CT's parecem ser tão ou mais importantes que as competências técnicas ou específicas para um bom desempenho profissional. Os estudantes que menos concordam que “os cursos de formação contribuem decisivamente para a aquisição/reforço de CT's”, são aqueles que mais concordam que “a Instituição, de uma forma geral, potencia a aquisição de CT's nos estudantes”. Então, enquanto que os estudantes valorizam aquisição/reforço das CT's no curso de licenciatura, parece

que nos cursos de formação estes valorizam mais as competências específicas do que as transversais.

A instituição parece desenvolver CT's, uma vez que há uma correlação positiva e estatisticamente positiva entre “uma das obrigações da Instituição é promover a aquisição de CT's nos seus estudantes” e “de uma forma geral, a instituição potencia a aquisição de CT's nos seus estudantes” ($r=0,522$; $p=0,001$).

Conclusão

O processo de investigação concretizado teve como objectivo principal verificar como tem sido a construção de competências transversais nos estudantes que frequentam o 1º ciclo do ES, atendendo que houve mudança do paradigma educacional preconizada pelo PB no desenvolvimento de CT's e na gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, em resposta à pergunta de partida - Até que ponto o ensino superior está a construir competências transversais -, parece que o ES, nomeadamente, a Instituição sobre o qual debruçamos o estudo, desenvolve de uma forma geral as CT's. Comparando a pontuação atribuída ao nível de concordância entre o domínio aquando do ingresso no ES e o domínio apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso, evidenciou-se uma tendência clara para os estudantes pontuarem mais incisivamente à direita ("concordo totalmente") em todas as competências nesta segunda situação de domínio quando comparado com a primeira, revelando que os estudantes desenvolveram competências fruto da frequência do curso. Há no entanto alguns comentários a concretizar.

Parece existir a necessidade de a Instituição averiguar as razões pelas quais as opiniões entre estudantes e docentes divergem, designadamente no que concerne à perceção relativa à exercitação das CT's "capacidade de recolher, seleccionar, interpretar e conformar estruturadamente a informação relevante"; "capacidade para assumir responsabilidade e tomar decisões"; "conhecimento sobre organizações"; e, "capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida", sendo que nestas três últimas CT's, em tendência oposta à primeira, a perceção de exercitação das mesmas por parte dos estudantes é superior à dos docentes. A CT "capacidade de análise e sentido crítico" é uma das competências a que os estudantes atribuem maior importância do que domínio como consequência da aprendizagem obtida no curso, verificando-se, através da análise de resultados, que as suas expectativas, neste âmbito, ficaram aquém do realizado. Trata-se, por isso, de uma questão a discutir. Salienta-se ainda, que a perceção de ambos os intervenientes educativos, docentes e estudantes, é semelhante quando consideram que a CT "capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa" foi pouco exercitada. No entanto, atendendo à pontuação atribuída pelos estudantes à importância da CT no desempenho de atuais funções, verifica-se que a mesma terá que ser objeto de maior atenção.

As CT's "desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa" e "desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania,

dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas”, revelam não ser das CT’s mais exercitadas, nem das mais importantes no desempenho de funções, mas também revelam não ser das CT prioritárias a desenvolver.

Importa também dar resposta às hipóteses levantadas. Assim, como resposta à primeira hipótese - os estudantes do ensino superior desenvolvem CT’s ao longo do 1º ciclo – surge a necessidade de nos reportarmos aos resultados obtidos através da análise e discussão dos mesmos. Tais resultados permitem concluir que, de acordo com a percepção dos estudantes, estes desenvolveram um conjunto de competências ao longo do curso que frequentaram, ainda que algumas delas, de acordo com a opinião dos inquiridos, como “capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões” (4,35%); “desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas” (7,69%) e “autonomia, assertividade e espírito de iniciativa” (9,68%) não tenham sido objeto de um desenvolvimento tão efetivo como as restantes competências da lista a que os inquiridos acederam.

Relativamente à segunda hipótese – o comportamento praticado pelos docentes e discentes concorre para o desenvolvimento de competência do curso de licenciatura da Instituição de ensino superior a estudar – procedeu-se a uma análise às questões sobre o comportamento dos docentes no processo ensino-aprendizagem e a promoção da autonomia no estudante, com o propósito de extrair informação que contribuísse para enfrentar esta hipótese. Assim sendo, constatou-se que dos dezasseis itens sobre o comportamento da maioria dos docentes, cinco alcançaram uma percentagem de concordância inferior a 50%, tais como: (1) provocaram deliberadamente discussões e debates em contexto de sala de aula; (2) focalizaram as suas aulas somente na transmissão dos conhecimentos; (3) reservaram sempre um tempo de aula para discussão de conceitos e ideias; (4) encorajaram para a construção do conhecimento e autorregulação da aprendizagem, e para a (5) autoavaliação do desempenho. Todos os restantes itens (onze dos dezasseis itens) foram assinalados com nível de concordância por mais de 50% de estudantes, pelo que parece poder afirmar-se que o comportamento dos docentes no processo ensino-aprendizagem contribui para o desenvolvimento de CT’s nos estudantes.

Por sua vez, a ponderação atribuída a cada um dos parâmetros da questão sobre o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, a qual variou entre o intervalo de 45% a 77,5%, parece permitir que se conclua que os estudantes desenvolveram moderadamente a sua autonomia no âmbito dos contextos de formação analisados. Uma constatação que merece ser valorizada tendo em conta que, segundo alguns autores (Almeida, 2007) os estudantes quando chegam à universidade revelam pouca

capacidade de trabalhar autonomamente. Daí que o desenvolvimento desta competência deva continuar a merecer a maior atenção por parte do corpo docente e, neste âmbito, uma reflexão cuidada sobre o papel dos professores como agentes educativos capazes de promover uma tal autonomia, entendendo-a não como um dado adquirido mas como uma etapa de um percurso educativo que deve ser realizado em função da afirmação de um tal objetivo.

Ainda na temática sobre a gestão do processo de ensino-aprendizagem, os estudantes apontaram, com concordância de 72,5% e 65%, respetivamente, as orientações tutoriais proporcionadas pelos docentes, bem como as metodologias de ensino-aprendizagem como contributos para o desenvolvimento de competências transversais.

Assim, face ao exposto, conclui-se que as hipóteses levantadas são confirmadas.

Relativamente aos objetivos específicos que nortearam o presente trabalho de investigação, e em resposta ao primeiro - verificar em que medida a gestão do processo de ensino-aprendizagem concorre para o desenvolvimento de competências transversais nos estudantes – os dados apontaram para um nível de concordância que variou entre 42,5% a 72,5% nos itens relativamente a uma ação docente que contribui moderadamente para que os estudantes desenvolvam CT's. O mesmo se pode afirmar relativamente ao contributo dos professores para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, onde se verificam existir níveis de concordância entre os 45% e os 77,5% nos itens referentes a tal CT.

Apesar destes resultados sobre o desenvolvimento da autonomia do estudante importa referir que o estudo, no que diz respeito ao modo como “os docentes encorajam para a construção do conhecimento e autorregulação da aprendizagem” obriga a que a Instituição reflita sobre esta última problemática, a do desenvolvimento de competências de autorregulação, dada a importância destas competências na construção de uma relação mais autónoma dos estudantes com o projeto de formação que lhes diz respeito, tal como defendem Agostinho e Pereira (2007) e Almeida (2007). Para isso, como já referido na reflexão teórica que este trabalho promove, os docentes necessitam de apoiar os estudantes quer através de desafios formativos que os conduzam a explorar, a planificar e a regular as atividades (Dias, 2010) quer através de problemas/questões que promovam o aprender a pensar (Rosário,1997) em situação que o trabalho por problemas ou por projetos permite suscitar, mobilizando os conhecimentos em contexto prático por forma a ajudar no desenvolvimento de competências (Perrenoud, 2000).

No que concerne ao segundo objetivo - analisar em que medida os estudantes consideram importantes e dominam as competências transversais – os dados apontaram para um nível de concordância que variou entre 52,6% a 84,6% no domínio das CT's aquando do ingresso no ES e entre 73,7% a 94,8% no domínio das CT's como consequência da aprendizagem obtida no final curso e, ainda, entre 74,2% a 96,8% na importância das CT's para o desempenho das atuais funções e 88,9% ou 100% na importância das CT's para o desempenho das futuras funções. No entanto, é importante clarificar que na diferença entre o valor médio do nível de importância para o desempenho das atuais funções e o valor médio do nível de domínio, como consequência da aprendizagem obtida no curso frequentado, constatou-se que a CT “capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida”, alcançou em ambas as situações uma pontuação muito semelhante, significando isto que o nível de importância é equivalente ao nível de domínio. Salienta-se também que, seis das onze CT's revelaram que o valor médio do nível de importância foi superior ao valor médio do nível de domínio, enquanto em quatro das CT's ocorreu a situação inversa. Constatou-se, assim, que apesar destas diferenças, os estudantes valorizam tanto a importância das CT's como o domínio das mesmas.

A contribuir ainda para este objetivo, verificamos através dos resultados estatísticos que CT's (61,8%) são percecionadas como mais importantes do que as competências técnicas/específicas. Aliás, de acordo com a concepção de Rey (2002, p.53) já referida anteriormente e agora reforçada o “crescimento do desemprego impõem a necessidade de se valorizar em um indivíduo não mais a competência técnica ligada a uma profissão específica, mas sua capacidade de adaptação, ou seja, uma competência transversal”.

Em suma, e de acordo com a percepção dos estudantes, confirma-se que, relativamente ao segundo objetivo, os mesmos revelaram dominar as CT's como consequência da aprendizagem obtida no curso frequentado, bem como as consideram bastante importantes no desempenho de actuais e futuras funções.

Por fim, em relação ao terceiro objetivo - verificar o papel da Instituição de ensino no desenvolvimento/construção de competências transversais nos estudantes do ensino superior – analisando o suplemento à FUC dos 1º e 2º semestres, verificamos que os docentes promoveram o desenvolvimento das CT's ao longo dos semestres, valorizando mais as competências “capacidade de recolher, seleccionar e interpretar informação relevante”, “ capacidade de análise e sentido crítico” e “capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita”, em detrimento das CT's “desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior

respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas”, “conhecimento sobre organizações”, estando as restantes a um patamar intermédio de exercitação.

Além disso, foi possível constatar que os estudantes consideraram a “frequência do curso” como o maior contributo para o desenvolvimento de CT’s (80%), bem como as “orientações tutoriais proporcionadas pelos docentes” (72,5%) e os “métodos/metodologias e técnicas pedagógicas utilizadas pelo docente” (65%). Aliás, conforme já foi referido, Simão & Flores (2008, citando Powell & Weenk, 2003) apontam que há universidades que operacionalizaram a tutoria através da utilização das metodologias mais ativas, e a título de exemplo temos aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares.

Ainda a contribuir para a confirmação deste objetivo, constatou-se que os estudantes consideraram com elevada concordância que “uma das obrigações da Instituição é promover a aquisição de CT’s nos seus estudantes” (92,5%), e “de uma forma geral, a Instituição potencia a aquisição de CT’s nos seus estudantes” (87,5%). Importa também analisar o domínio das CT’s como consequência da aprendizagem obtida no curso, onde verificamos que se regista uma tendência clara para os inquiridos pontuarem mais incisivamente à direita (“concordo totalmente”) em todas as competências no domínio das CT’s, quando comparado com domínio das mesmas aquando do ingresso no ES, o que traduz que os estudantes desenvolveram competências fruto da frequência do curso. Assim, destaca-se com maior diferencial as CT’s “conhecimentos sobre organizações” com 27,27% e “desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa” com 25% e com menor diferencial a “capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões” com 4,35%, significa isto em termos de concordância (“concordo parcialmente” e “concordo totalmente”), a percentagem de estudantes que considerou possuir esta CT apenas como consequência da aprendizagem obtida da frequência do curso, foi superior em 4,35% em relação ao que a consideraram possuir aquando do ingresso, confirmando-se assim que a instituição de ES tem um papel primordial na construção de CT’s.

Face ao exposto, confirma-se que a Instituição desenvolve/constrói CT’s nos estudantes, mesmo que este seja um processo que deverá merecer, nalgumas situações, uma reflexão mais aprofundada sobre o papel da Instituição e dos professores neste domínio. De um modo geral, pensamos que a Instituição sobre a qual nos debruçamos neste estudo deverá trabalhar na construção de competências transversais, com recurso a metodologias ativas de ensino-aprendizagem, temática a desenvolver numa futura investigação.

Bibliografia

- Abrantes, P. (2002). Introdução: A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens* (pp. 7-15). Lisboa: Ministério da Educação.
- Agostinho, C. N. & Pereira, C. (2007). Concepções e expectativas de estudantes do ensino superior sobre o processo de tutoria. In IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação. Educação para o sucesso – Políticas e actores (p.1-24). Funchal: Universidade da Madeira. Acedido em 10 de Abril de 2012
<http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/745/1/Comunica%C3%A7%C3%A3o-%20Funchal.pdf>
- Allessandrini, C. (2002). Situação-problema: formas e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In P. Perrenoud, M. Thurler, L. Macedo, N. Machado; C. Allessandrini. *As Competências Para Ensinar No Século XXI – Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15 (2), Ano 11º, 203-215. Acedido em 7 de Abril de 2012
http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7078/1/RGP_15-14_Cong.pdf
- Almeida, L. S. *et al* (2009). Escala de competências de estudo (ECE-SUP): Fundamentos e Construção. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp.4282-4292. Braga: CIEd Editora. Acedido em 1 de Março de 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11537/1/t9c318.pdf>
- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. In P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens* (pp. 17-23). Lisboa: Ministério da Educação.

- Batista, P.; Graça, A. & Matos, Z. (2008). Termos e características associadas à competência. Estudo comparativo de profissionais do desporto que exercem a sua actividade profissional em diferentes contextos de prática desportiva. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 8(3), 377-395.
- Barreira, A. & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das Competências da teoria à prática*. (1ª ed.). Coleção Guias Práticos. Edições Asa.
- Beltran, J. (1996). Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la instrucción. In J. Beltran (Ed.), *Psicología de la instrucción: variables y procesos básicos* (vol. I, pp.19-86). Madrid: Síntesis/Psicología.
- Biggs, J. (2003) *Teaching for Quality Learning at University*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press. 2nd Edition.
- Cabral-Cardoso, C.; Estêvão, C. V.; e Silva, P. (2006) *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior – Perspectiva dos Empregadores e Diplomados*. Guimarães: Tecminho.
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria Y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 181-204.
http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/181/181266_tutoria-aprendizaje-competencias.pdf
- Catalán, M. Á. (2005). Experiencias en la aplicación del Crédito Europeo. In P. C. Bravo & J. P. Pons (coords.), *La Universidad en la Union Europea: El Espacio Europeo de Educacion Superior y su impacto en la docência* (pp. 125-153). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ceitel, M. (2010). *A Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Conselho Nacional de Educação (2002). Parecer nº 4/2002, de 22 Março: Declaração de Bolonha e o Sistema de Graus no Ensino Superior. Diário da República, 2ª série, nº 69, 5609-5611.

- Cosme, A. (2008, Janeiro-Fevereiro). O professor como um interlocutor qualificado. *Revista Aprendizagem*, II (4), 58.
- Cosme, A. (2009). Repensando a sala de aula: Novas formas de organização do tempo e do espaço pedagógico. *Revista da Prática Pedagógica*, 3 (12), 20-21.
- Cosme, A. (2009, Abril-Maio). Ser Professor Numa Escola e Num Tempo de Incertezas. In *X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Investigar, Avaliar, Descentralizar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação. Acedido em 28 de Fevereiro de 2011, em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/26317/2/69254.pdf>
- Costa, A. (2004). Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. *Revista de Educação*. 12(2), 95-106.
- Crespo, V. (2003). *Ganhar Bolonha, Ganhar o Futuro. O Ensino Superior no Espaço Europeu*. Lisboa: Grávida
- Degallaix, E & Meurice, B. (2003). *Do Desenvolvimento das Competências ao Projecto de Estabelecimento. Construir aprendizagens no Quotidiano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, J. R.(2001). A Formação pedagógica dos professores do ensino superior. In C. Reimão (Org.), *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*, (pp. 63-72). Lisboa: Edições Colibri.
- Dias, M. I. (2008). *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais: Um Estudo no Ensino Superior*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Dias, M. I. (2010). Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), pp.73-78.
- Direcção do Ensino Superior – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. O Processo de Bolonha. Acedido em 23 de Novembro de 2011, em

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>

Esteves, M (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, pp.101-110. Acedido em 15 de Fevereiro, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%207%20PT%20final.pdf>

Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores

European Commission (2005, June). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Conference on Common European Principles for Teacher Competences and Qualification, Brussels. Acedido em 19 de Dezembro de 2011, em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

European Commission (2009). ECTS Users' Guide. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Acedido em 3 de Janeiro de 2012, em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf

Figueira, A. C. (2000). ECTS: O “Euro” dos Créditos. Faro: Escola Superior de Tecnologia. Acedido em 15 de Novembro de 2011, em http://sapientia.uaq.pt/bitstream/10400.1/127/1/10_38.pdf

Figueiredo, F. (2008). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem. *Educação, Ciência e Tecnologia*, Millenium, 34, pp. 233-258. Acedido em 8 de Março, em <http://www.ipv.pt/millenium/millenium34/18.pdf>

Fleury, M. T. & Fleury, A. (2001). Construindo o Conceito de Competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5, 183-196.

Flores, M.A. & Veiga Simão, A. M. (2007). Competências desenvolvidas no contexto do Ensino Superior: a perspectiva dos diplomados. In V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Universidade de Alicante – Espanha, 4-5 Junho, Acedido em 15 de Novembro de 2011, em <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2E1.pdf>

- Fonseca, A., Manso, C., Vasconcelos, J. B. & Tuna, S. (2009). Análise de uma Estratégia Universitária na Adaptação aos Requisitos de Bolonha. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 232-248. Acedido em 23 de Janeiro de 2012, em <http://hdl.handle.net/10284/1301>.
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 21-48. Universidad Complutense de Madrid. Acedido em 24 de Abril de 2012, http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1211749407.pdf
- Guedes, M. G.; Lourenço, J. M.; Filipe, A.I.; Almeida, L.; Moreira, M. A. (2007). Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto. Vila Nova de Famalicão: Centro Atlântico. Lda.
- Houghton, W. (2004). Engineering Subject Centre Guide: Learning and Teaching Theory for Engineering Academics. Higher Education Engineering Subject Centre
- Jardim, J. (2008). Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Instituto Piaget
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Porto: Edições Asa
- Macedo, L. (2002). Situação-problema: formas e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In P. Perrenoud, M. Thurler, L. Macedo, N. Machado; C. Allessandrini. *As Competências Para Ensinar No Século XXI – Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior[MCTES] (2006). *Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março*: Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da [Lei n.º 46/86](#), de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da [Lei n.º 37/2003](#), de 22 de Agosto (estabelece

as bases do financiamento do ensino superior). *Diário da República*, 1ª série-A, n.º 60, 2242- 2257.

Morgado, J. C. (2009). Processo de Bolonha e Ensino Superior Num Mundo Globalizado. *Educ. Soc.*, 30 (106), 37-62. Acedido em 15 de Janeiro de 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a03.pdf>. ISSN 0101-7330.

Neto, H. V; Mendonça, A. C.; Couto, A. I; Coelho, S. L.; Leão, T. (2008). Análise Institucional: Factores organizacionais, representações dos actores e práticas de promoção do sucesso escolar (estudo de caso). In A. F. Costa e J. T. Lopes (Coord), *Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas praticas* (pp. 143-325). Lisboa: CIES/ISCTE

Parecer da Comissão Executiva do Conselho Pedagógico (2005, Novembro). O Processo de Bolonha e a Organização da Formação Superior no IST. Acedido em 2 de Setembro de 2011, em http://www.ist.utl.pt/arquivo/05-06/docs/parecer_bolonha.pdf

Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competências? Algumas considerações. In P. Abrantes e F. Araújo (Coords.), *Avaliação das aprendizagens* (pp. 25-33). Lisboa: Ministério da Educação.

Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed

Perrenoud, P. (2000, Setembro). A arte de construir competências. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril Cultural. Acedido em 5 de Janeiro de 2012 em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola*. Porto: Edições Asa.

Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud, M. Thurler, L. Macedo, N. Machado; C. Allessandrini. *As Competências Para Ensinar No Século XXI – Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed

- Pinto, P. (2008). Formação pedagógica no ensino superior. O caso dos docentes médicos. *Sísifo / Revista de Ciência da Educação*, 7 (Set/Dez), pp.111-124. Acedido em 15 de Fevereiro, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%207%20PT%20final.pdf>
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Rey, B.; Carette, V.; DeFrance, A. & Kahn, S. (2005). *As competências na escolar. Aprendizagem e avaliação*. Porto: Edições Gailivro
- Roegiers, X. & De Ketele, J-M. (2004). *Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino* (C. Huang, Trad.). (2ª ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosário, P. (1997). Facilitar a aprendizagem através do ensinar a pensar. *Psicopedagogia, educação e Cultura*, 1(2), 237-249.
- Saraiva, M., Casa Novas, J., Roberto, J. & Reis, E. (2008, Janeiro). O Processo de Bolonha e o desafio da empregabilidade. *Revista TOC*, 94, 46-50. [Versão eletrónica] Acedido em 10 de Dezembro de 2011, em http://www.otoc.pt/downloads/files/1200684777_46a50_gestao.pdf
- Seco, G.; Pereira, A.P.; Alves, S. & Filipe, L. (2011). Promoção de Competências Transversais e Sucesso Académico no Ensino Superior. *Pedagogia no Ensino Superior*. Escola Superior de Educação de Coimbra, 19, 29-47. Acedido em 20 de Fevereiro de 2012 em <http://issuu.com/ndsim/docs/n19opdes?mode=embed&layout=http%3A%2F%2Fskin.issuu.com%2Fv%2Flight%2Flayout.xml&showFlipBtn=true>
- Semião, F. M. (2009). *Tutoria: uma forma flexível de ensino e aprendizagem*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Acedido em 20 de Março de 2012, em

<http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/457/1/DissertMestradoFilomenaSemiao.pdf>

Silva, P. (2008). Competências Transversais dos Licenciados e a sua Integração no Mercado de Trabalho. Universidade do Minho.

Simão, A. M. V. & Flores, M. A. (2008). Experiências de tutoria: problemas e desafios. In actas das VI *Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Espanha: Universidade de Alicante. Acedido em 25 de Abril de 2012, em <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2008/comunicaciones/2D2.pdf>

Simão, A. M.; Flores, M.A; Fernandes, S.; Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, pp.75-87. Acedido em 15 de Fevereiro de 2012, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%207%20PT%20final.pdf>

Tavares, *et al* (2006). Estratégias de promoção do sucesso académico: Uma intervenção em contexto curricular. *Análise Psicológica*, 24 (1), 61-72. Acedido em 09 de Setembro de 2011, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n1/v24n1a07.pdf>

Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola. Quesyões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Vieira, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

Vieira, F. (1999). Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia. Introdução a dois modos distintos de ensinar e aprender (uma língua) em contexto escolar. Grupo de trabalho-pedagogia para autonomia, *Cadernos 1*, 1-4. Braga:Universidade do Minho. Acedido em 1 de Abril de 2012, em <http://www.euro-pal.net/GetResource?id=144>

Vieira, F. (2005). Transformar a pedagogia na universidade? *Currículo sem Fronteiras*, 5 (1), 10-27. Minho: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia. Acedido em 16 de Abril de 2012, em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia1.pdf>

Vieira, F (2009, Janeiro-Abril). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação e Sociedade*, 29 (105), 197-217. Acedido em 3 de Março de 2012 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>

Vieira, F. (2011). As Letras e o novo paradigma de ensino- aprendizagem. Da teoria à prática: reflexões e contributo. *História.Revista da FLUP - Porto*, IV Série, 1, 41-59. Acedido em 12 de Fevereiro de 2012 em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56862/2/fatimavieiraletras000139037.pdf>

Vieira, F.; Moreira, M. A. ; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

APÊNDICE

Tabela 1 - Comportamento dos Docentes no Processo Ensino-Aprendizagem

	ITENS	Mediana	Moda	Média	Desvio Padrão
1	Os docentes apresentaram muita informação para que soubesse o que tinha de aprender	4	4	3,62	0,59
2	Os docentes reservaram sempre um tempo de aula, para que pudesse ter oportunidade de discutir conceitos e ideias chave abordados nas UC's	3	4	3,33	0,79
3	Os docentes nas suas aulas concentraram-se, essencialmente, em indicar informação mais relevante do material de apoio	4	4	3,7	0,73
4	Os docentes encorajaram para a melhoria da sua capacidade de elaborar questões e apresentar respostas	3,5	3	3,68	0,76
5	Os docentes encorajaram para a construção do conhecimento e autorregulação da aprendizagem (autorregulação da aprendizagem significa regular/monitorizar a aprendizagem sem intervenção externa)	3	3	3,55	0,84
6	Os docentes provocaram deliberadamente discussões e debates em contexto de sala de aula	3	4	3,18	0,95
7	Os docentes forneceram um bom conjunto de apontamentos sobre os tópicos em estudo	4	4	3,7	0,75
8	Os docentes encorajaram à planificação e realização de tarefas/atividades de aprendizagem autonomamente	4	4	3,58	0,78
9	Os docentes encorajaram a assumir uma postura reflexiva e pró-ativa face aos conhecimentos e/ou ao processo de aprendizagem	4	4	3,65	0,69
10	Os docentes reagiram de forma positiva (escutaram-no com atenção, comentaram, encorajaram, reforçaram, elogiaram, ajudaram,...)	4	4	3,85	0,89
11	Os docentes ajudaram a desenvolver novas formas de pensar	4	4	3,62	0,77
12	Os docentes focalizaram as suas aulas somente na transmissão dos conhecimentos que possui acerca dos tópicos em estudo	3	3	3,4	0,7
13	Os docentes proporcionaram estratégias/metodologias ativas de ensino-aprendizagem que favorecem a sua aprendizagem (através de estudos de casos, resolução de problemas, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem orientada para projetos, aprendizagem cooperativa proporcionada pelos trabalhos de grupo,...)	4	4	3,75	0,63
14	Os docentes encorajaram à tomada de decisões	4	4	3,6	0,87
15	Os docentes encorajaram à procura de soluções para os problemas	4	4	3,75	0,89
16	Os docentes encorajaram à autoavaliação do seu desempenho	3	3	3,48	0,81

Tabela 2

Influência da idade no domínio das competências transversais aquando do ingresso no ensino superior																																
	n.º de resposta - frequência							discordo totalmente					discordo parcialmente					nem concordo nem discordo					concordo parcialmente					concordo totalmente				
	discordo totalm.	discordo parcialm.	nem concordo nem discordo.	concordo parcialm.	concordo totalm.	missing	total	mean	median	std. Deviat.	min	max	mean	median	std. Deviat.	min	max	mean	median	std. Deviat.	min	max	mean	median	std. Deviat.	min	max	mean	median	std. Deviat.	min	max
(CT_1)	1	1	10	24	3	1	40											29,10	26,50	7,92	22,00	45,00	30,75	28,00	10,08	20,00	53,00	34,33	31,00	5,77	31,00	41,00
(CT_2)		3	14	19	3	1	40						28,67	28,00	2,08	27,00	31,00	29,14	27,00	6,98	21,00	45,00	31,68	29,00	10,97	20,00	53,00	31,33	31,00	9,50	22,00	41,00
(CT_3)		1	9	19	8	3	40											31,00	28,00	8,05	21,00	45,00	30,95	28,00	10,44	20,00	53,00	29,25	25,50	8,71	20,00	41,00
(CT_4)		1	10	21	7	1	40											27,60	27,50	6,95	20,00	42,00	30,19	28,00	8,94	20,00	49,00	36,29	37,00	10,64	22,00	53,00
(CT_5)		3	10	22	3	2	40						28,00	31,00	6,08	21,00	32,00	36,40	35,50	9,95	24,00	53,00	28,45	26,50	8,25	20,00	45,00	30,00	25,00	9,54	24,00	41,00
(CT_6)	2		9	24	4	1	40	31,50	31,50	0,71	31,00	32,00						31,56	28,00	7,62	20,00	42,00	28,21	24,50	8,66	20,00	49,00	41,50	41,00	9,00	31,00	53,00
(CT_7)			6	27	6	1	40											26,33	27,00	5,01	20,00	32,00	30,00	27,00	8,96	20,00	49,00	37,00	36,50	9,78	24,00	53,00
(CT_8)	4	2	12	16	4	2	40	27,75	29,00	4,99	21,00	32,00	22,50	22,50	2,12	21,00	24,00	29,33	28,00	6,93	20,00	42,00	32,75	28,50	11,51	20,00	53,00	33,00	33,50	7,26	24,00	41,00
(CT_9)		6	12	20	1	1	40						28,17	28,00	3,06	24,00	32,00	33,50	31,00	1,82	21,00	53,00	29,65	26,50	9,02	20,00	45,00					
(CT_10)		2	13	19	5	1	40						25,50	25,50	2,12	24,00	27,00	29,00	28,00	6,86	20,00	42,00	28,68	26,00	8,67	20,00	49,00	43,40	42,00	6,27	36,00	53,00
(CT_11)	1	1	10	23	4	1	40											31,70	28,50	10,30	20,00	53,00	30,26	28,00	9,17	20,00	49,00	29,75	28,50	8,54	21,00	41,00

Competências transversais:

(CT_1) 1 - Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita

(CT_2) 2 - Capacidade de análise e sentido crítico

(CT_3) 3 - Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa

(CT_4) 4 - Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa

(CT_5) 5 - Capacidade de recolher, selecionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante

(CT_6) 6 - Capacidade de planeamento, coordenação e organização

(CT_7) 7 - Capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões

(CT_8) 8 - Conhecimentos sobre organizações

(CT_9) 9 - Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa

(CT_10) 10 - Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas

(CT_11) 11 - Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida

Tabela 3

Influência da idade no domínio das competências transversais apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou																																
	n.º de resposta - frequência							discordo totalmente					discordo parcialmente					nem concordo nem discordo					concordo parcialmente					concordo totalmente				
	discordo totalm.	discordo parcialm.	nem concordo nem discordo	concordo parcialm.	concordo totalm.	missing	total	mean	median	std. Deviat.	min	max	mean	median	std. Deviat.	min	max	mean	median	std. Deviat.	min	max	mean	median	std. Deviat.	min	max	mean	median	std. Deviat.	min	max
(CT_1)		1	2	27	8	2	40											29,50	29,50	2,12	28,00	31,00	30,07	28,00	8,00	20,00	45,00	29,00	24,00	10,95	20,00	49,00
(CT_2)		1	4	25	8	2	40											37,25	36,50	13,07	23,00	53,00	29,12	27,00	8,37	20,00	45,00	31,38	28,50	9,29	22,00	49,00
(CT_3)	1		2	17	16	4	40											35,50	35,50	9,19	29,00	42,00	28,41	27,00	8,24	20,00	45,00	30,75	27,00	9,02	20,00	49,00
(CT_4)		1	3	22	12	2	40											25,33	27,00	3,79	21,00	28,00	30,68	28,50	9,78	20,00	49,00	29,33	27,00	6,05	22,00	41,00
(CT_5)		1	2	23	11	3	40											32,50	32,50	13,44	23,00	42,00	29,52	28,00	9,37	20,00	53,00	32,64	31,00	9,04	20,00	49,00
(CT_6)		1	2	25	10	2	40																28,72	27,00	7,60	20,00	45,00	30,10	27,00	9,46	20,00	49,00
(CT_7)		1	1	25	11	2	40																28,36	26,00	8,22	20,00	45,00	32,00	31,00	8,01	24,00	49,00
(CT_8)		1	1	23	12	3	40																30,52	28,00	8,76	20,00	45,00	28,92	26,00	8,43	21,00	49,00
(CT_9)			3	24	11	2	40											36,67	42,00	9,24	26,00	42,00	29,54	28,00	8,82	20,00	53,00	30,64	26,00	9,73	21,00	49,00
(CT_10)		2	8	19	9	2	40						29,00	29,00	2,83	27,00	31,00	35,38	35,50	11,62	21,00	53,00	27,42	26,00	6,59	20,00	41,00	32,67	31,00	10,54	20,00	49,00
(CT_11)			2	27	9	2	40																30,37	28,00	9,50	20,00	53,00	28,00	26,00	6,86	21,00	41,00

Competências transversais:

(CT_1) 1 - Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita

(CT_2) 2 - Capacidade de análise e sentido crítico

(CT_3) 3 - Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa

(CT_4) 4 - Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa

(CT_5) 5 - Capacidade de recolher, selecionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante

(CT_6) 6 - Capacidade de planeamento, coordenação e organização

(CT_7) 7 - Capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões

(CT_8) 8 - Conhecimentos sobre organizações

(CT_9) 9 - Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa

(CT_10) 10 - Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas

(CT_11) 11 - Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida

Tabela 4

Influência do número de anos de exercício de atividade profissional ou estágio no domínio das competências transversais por via de experiência profissional																											
	n.º de resposta							discordo totalmente					nem concordo nem discordo					concordo parcialmente					concordo totalmente				
	discordo totalm.	discordo parcialm.	nem concor. nem discor.	concordo parcialm.	concordo totalm.	missing	total	mean	median	std. Deviat.	min	max	mean	median	std. Deviat.	min	max	mean	median	std. Deviat.	min	max	mean	median	std. Deviat.	min	max
(CT_1)		1	2	24	8	5	40						8,00	8,00	5,66	4,00	12,00	10,86	6,00	10,54	0,25	31,00	11,50	11,00	7,63	2,00	26,00
(CT_2)			7	15	13	5	40						10,00	5,00	10,08	2,00	31,00	6,39	3,00	7,69	0,25	28,00	14,83	15,50	8,99	2,00	27,00
(CT_3)		1	3	12	18	6	40						15,33	12,00	14,29	3,00	31,00	8,14	6,00	7,66	0,25	26,00	12,03	8,00	9,53	2,00	28,00
(CT_4)			2	19	13	6	40						21,50	21,50	13,44	12,00	31,00	8,33	4,00	9,25	0,25	28,00	11,83	11,00	7,98	2,50	27,00
(CT_5)		1	7	16	11	5	40						10,14	5,00	9,96	3,00	31,00	7,63	4,00	7,92	0,25	28,00	16,11	17,00	9,41	5,00	27,00
(CT_6)			4	16	15	5	40						12,00	7,50	13,44	2,00	31,00	5,17	4,00	2,75	2,50	10,00	14,88	15,50	9,85	0,25	28,00
(CT_7)			4	12	19	5	40						15,17	12,00	14,51	2,50	31,00	4,78	4,00	2,59	2,00	10,00	12,76	11,00	9,63	0,25	28,00
(CT_8)			7	21	7	5	40						6,17	4,00	4,58	2,00	12,00	12,04	8,00	10,67	0,25	31,00	10,93	6,00	8,41	2,50	26,00
(CT_9)		2	5	22	6	5	40	3,25	3,25	1,06	2,50	4,00	5,75	4,00	4,19	3,00	12,00	12,15	9,00	10,49	0,25	31,00	11,67	9,00	8,07	5,00	26,00
(CT_10)	2		9	15	9	5	40	3,50	3,50	0,71	3,00	4,00	7,13	4,00	5,67	2,00	17,00	9,11	6,00	9,58	0,25	31,00	17,11	16,00	9,73	5,00	28,00
(CT_11)	1		5	18	10	6	40						10,00	4,00	10,75	3,00	28,00	8,54	5,00	8,93	2,00	31,00	14,33	15,50	9,69	0,25	27,00
Competências transversais:																											
(CT_1)	1 - Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita																										
(CT_2)	2 - Capacidade de análise e sentido crítico																										
(CT_3)	3 - Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa																										
(CT_4)	4 - Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa																										
(CT_5)	5 - Capacidade de recolher, selecionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante																										
(CT_6)	6 - Capacidade de planeamento, coordenação e organização																										
(CT_7)	7 - Capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões																										
(CT_8)	8 - Conhecimentos sobre organizações																										
(CT_9)	9 - Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa																										
(CT_10)	respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas																										
(CT_11)	11 - Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida																										

Tabela 5 – Desenvolvimento/Promoção da Autonomia pelo Próprio Estudante

Desenvolvimento da Autonomia pelo Próprio Estudante		Mediana	Moda	Média	Desvio Padrão
1	Questiona e discute as suas próprias ideias sobre os tópicos em estudo	4	3	3,65	0,83
2	Baseia o seu estudo principalmente naquilo que o docente lhe fornece	4	4	3,60	0,78
3	Identifica e supera as suas dificuldades de aprendizagem procurando e consultando informação	4	4	3,88	0,82
4	Procura material para além do disponibilizado pelo docente	4	4	3,75	0,98
5	Analisa o seu insucesso na uc e procura perceber as razões pelas quais contribuiu para esse fracasso, procurando novas formas de ação, novos métodos de aprendizagem	3	3	3,40	0,96
6	Construiu o seu próprio conhecimento e autorregula a sua aprendizagem (autorregulação da aprendizagem significa regular/monitorizar a aprendizagem sem intervenção externa)	4	4	3,55	0,75
7	Teve espaço na tomada de decisões (realiza escolhas, toma iniciativas,...)	3	3	3,55	0,99
8	Constrói uma postura reflexiva e pró-ativa face ao conhecimento e/ou ao processo de aprendizagem	3	3	3,65	0,77
9	Melhora a sua capacidade de elaborar questões e apresenta respostas	4	4	3,80	0,82
10	Planifica e realiza tarefas/atividades de aprendizagem autonomamente	4	4	3,70	0,85
11	Procura soluções para os problemas	4	4	4,05	0,71
12	Adota por estratégias/metodologias ensino-aprendizagem que mais favorecem a aprendizagem (através de estudos de casos, resolução de problemas, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem orientada para projetos, aprendizagem cooperativa proporcionada pelos trabalhos de grupo,...)	4	4	3,93	0,69
13	Identifica, analisa e corrige as suas necessidades / dificuldades na aprendizagem	4	4	3,90	0,74

Tabela 6 - Posse/Domínio das Competências Transversais Aquando do Ingresso no Ensino Superior

Posse/Domínio das Competências Transversais Aquando do Ingresso no Ensino Superior		Mediana	Moda	Média	Desvio Padrão
1	Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita	4	4	3,69	0,77
2	Capacidade de análise e sentido crítico	4	4	3,56	0,75
3	Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa	4	4	3,92	0,76
4	Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa	4	4	3,87	0,73
5	Capacidade de recolher, seleccionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante	4	4	3,66	0,75
6	Capacidade de planeamento, coordenação e organização	4	4	3,71	0,86
7	Capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões	4	4	4	0,56
8	Conhecimentos sobre organizações	4	4	3,37	1,1
9	Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa	4	4	3,41	0,79
10	Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas	4	4	3,69	0,77
11	Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida	4	4	3,72	0,79

Tabela 7 - Posse/Domínio das Competências Transversais Apenas Como Consequência da Aprendizagem Obtida no Curso que Frequentou

Posse/Domínio das Competências Transversais Apenas Como Consequência da Aprendizagem Obtida no Curso que Frequentou		Mediana	Moda	Média	Desvio Padrão
1	Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita	4	4	4,11	0,61
2	Capacidade de análise e sentido crítico	4	4	4,05	0,66
3	Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa	4	4	4,31	0,82
4	Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa	4	4	4,18	0,69
5	Capacidade de recolher, selecionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante	4	4	4,19	0,66
6	Capacidade de planeamento, coordenação e organização	4	4	4,16	0,64
7	Capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões	4	4	4,21	0,62
8	Conhecimentos sobre organizações	4	4	4,24	0,64
9	Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa	4	4	4,21	0,58
10	Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas	4	4	3,92	0,82
11	Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida	4	4	4,18	0,51

Tabela 8 - Posse/domínio das Competências Transversais por Via de Experiência Profissional

Competências Transversais		Mediana	Moda	Média	Desvio Padrão
1	Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita	4	4	4,11	0,63
2	Capacidade de análise e sentido crítico	4	4	4,17	0,75
3	Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa	5	5	4,38	0,78
4	Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa	4	4	4,32	0,59
5	Capacidade de recolher, seleccionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante	4	4	4,06	0,80
6	Capacidade de planeamento, coordenação e organização	4	4	4,31	0,68
7	Capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões	5	5	4,43	0,70
8	Conhecimentos sobre organizações	4	4	4,00	0,64
9	Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa	4	4	3,86	0,91
10	Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas	4	4	3,83	0,01
11	Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida	4	4	4,06	0,85

Tabela 9 - Importância das Competências Transversais para o Desempenho das suas Atuais Funções Enquanto Profissional

Importância das competências transversais para o desempenho das suas funções atuais enquanto profissional		Mediana	Moda	Média	Desvio Padrão
1	Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita	4	4	4,32	0,60
2	Capacidade de análise e sentido crítico	4	4	4,23	0,62
3	Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa	5	5	4,55	0,62
4	Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa	4	4	4,45	0,57
5	Capacidade de recolher, selecionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante	4	4	4,16	0,58
6	Capacidade de planeamento, coordenação e organização	4	4	4,35	0,66
7	Capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões	4	4	4,45	0,57
8	Conhecimentos sobre organizações	4	4	4,03	0,71
9	Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa	4	4	4,00	0,73
10	Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas	4	4	3,87	0,81
11	Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida	4	4	4,19	0,70

Tabela 10 - Importância das Competências Transversais para o Desempenho das suas Futuras Funções no Mercado Profissional

Importância das competências transversais para o desempenho das suas funções futuras no mercado profissional		Mediana	Moda	Média	Desvio Padrão
1	Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita	4	4	4,44	0,53
2	Capacidade de análise e sentido crítico	5	5	4,56	0,53
3	Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa	5	5	4,78	0,44
4	Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa	5	5	4,67	0,50
5	Capacidade de recolher, seleccionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante	5	5	4,44	0,73
6	Capacidade de planeamento, coordenação e organização	5	5	4,78	0,44
7	Capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões	5	5	4,67	0,50
8	Conhecimentos sobre organizações	5	5	4,44	0,73
9	Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa	4,5	4	4,50	0,53
10	Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas	5	5	4,44	0,73
11	Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida	5	5	4,67	0,50

Tabela 11 - Contributos para a Aquisição/Reforço de Competências Transversais

ITENS		Mediana	Moda	Média	Desvio Padrão
1	A frequência deste curso superior	5	5	5,03	0,73
2	Métodos/metodologias e técnicas pedagógicas utilizadas pelo docente	5	5	4,60	0,59
3	Orientações tutoriais proporcionadas pelos docentes (através de estudos de casos, resolução de problemas, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem orientada para projetos, aprendizagem cooperativa proporcionada pelos trabalhos de grupo,...)	5	5	4,75	0,59
4	Atividades/formações extracurriculares em que estive envolvido durante a minha passagem pelo Ensino Superior	4,5	5	4,33	1,05
5	Formação profissional adquirida antes do ingresso no ensino superior e no decorrer do mesmo	5	5	4,38	1,21
6	Experiência profissional adquirida ao longo da carreira profissional	5	5	4,58	1,41
7	Atividades extraprofissionais em que tenho estado envolvido (voluntariado, participação em associações, ...)	4	4	4,00	1,36
8	Cursos de formação	4	5	4,05	1,43
9	Educação familiar	5	5	4,75	0,90

Tabela 12 - O Papel do Ensino Superior na Aquisição de Competências Transversais

O papel do Ensino Superior na aquisição de competências transversais		Mediana	Moda	Média	Desvio Padrão
1	As unidades curriculares constantes no plano de estudos do curso que frequenta facilitam a aquisição de competências transversais	4	4	4,03	0,66
2	A forma como foram lecionadas as UC's (métodos/metodologias e técnicas pedagógicas utilizadas) do curso que frequentei facilitou a aquisição de competências transversais	4	4	3,68	0,53
3	Uma das obrigações do Ensino Superior é promover a aquisição de competências transversais nos seus estudantes	4	4	4,30	0,61
4	De uma forma geral, o Ensino Superior potencia a aquisição de competências transversais nos seus estudantes	4	4	4,18	0,71

Tabela 13 - Formas da Escola Potenciar a Aquisição de Competências

Formas da escola potenciar a aquisição de competências transversais		Mediana	Moda	Média	Desvio Padrão
1	Através de disciplinas de opção em que sejam trabalhadas estas competências	4	4	3,98	0,77
2	Através de cursos de formação extracurriculares ministrados por formadores externos à Escola, onde sejam trabalhadas as competências transversais	4	4	3,90	0,59
3	Através de cursos de formação extracurriculares ministrados por formadores internos da Escola, onde sejam trabalhadas as competências transversais	4	4	3,83	0,64
4	Através das orientações tutoriais, sendo que estas potenciam aprendizagem e competências através de estudos de casos, resolução de problemas, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem orientada para projetos, aprendizagem cooperativa proporcionada pelos trabalhos de grupo,...	4	4	3,78	0,89
5	Alteração dos métodos de ensino utilizados pelos professores, para que, no âmbito das UC's normais, fossem adquiridas competências transversais (ex: aprendizagem baseada em problemas, pedagogia por projeto, estudo de casos, etc...)	4	4	3,83	0,59
6	Organização de atividades extracurriculares, onde os estudantes fossem chamados a intervir (seminários, jornadas, ...)	4	4	3,98	0,73
7	Criação de pequenas empresas dentro da escola geridas pelos estudantes	4	4	4,10	0,71
8	Promoção de formas de participação mais alargadas dos estudantes em cargos de gestão da escola	4	4	4,13	0,61
9	Projetos multidisciplinares	4	4	4,10	0,78
10	Supervisão e correção, por parte dos docentes, de uma tarefa/atividade/exercício com o intuito de melhorar	4	4	4,03	0,70

ANEXOS

Anexo I

QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES DO 3º ANO DO ENSINO SUPERIOR

Este questionário enquadra-se num estudo para realização de dissertação de Mestrado, cujo tema se intitula “A Construção das Competências Transversais no Ensino Superior”.

Ao longo do questionário são abordadas questões sobre a gestão do processo ensino-aprendizagem e competências transversais, que se reportam à frequência do curso no 1º ciclo.

Por **competências transversais** entende-se aquelas que são desenvolvidas nas unidades curriculares ao longo do percurso académico (1º, 2º e 3º anos) do curso de licenciatura e que permite ao estudante deter ferramentas que lhe permitem estar operacionais numa série de novos contextos. Portanto, constituem-se como um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que podem ser utilizadas em toda e qualquer atividade profissional. Também permite que o estudante se desenvolva no domínio pessoal, social e profissional.

As suas respostas são imprescindíveis para os resultados do estudo, pelo que solicito serenidade na leitura das questões e no preenchimento do questionário. Responda com sinceridade!

Responda marcando com uma **cruz (x)** o número que melhor traduz a sua opinião.

Muito Obrigado pela sua colaboração
31/05/2012 SMF

I – DADOS DE ENQUADRAMENTO

I.I - Dados pessoais:

1 - Sexo: Feminino Masculino

2 - Idade: _____anos

3 – Regime de Ingresso:

- a. Reingresso
- b. Mudança de curso
- c. Transferência
- d. Normal.....
- f. Maiores de 23
- h. Titular de curso pós secundário (CET's) e médios.....
- j. Titular de curso superior.....
- l. NS/NR

I.II – Situação Profissional:

4 - Com que estatuto atualmente se encontra?

- a. Não tem qualquer experiência profissional (**se não está a estagiar passe à questão 11**)
- b. Estuda e trabalha em simultâneo
- c. Desempregado (**se não está a estagiar passe à questão 8**)
- d. NS/NR

4.1 – Se se encontra a realizar estágio, identifique o tipo:

- a. Estágio curricular (**se só está a estagiar ou desempregado passe à questão 8; se nunca exerceu qualquer atividade profissional passe à questão 11**).....
- b. Estágio profissional

5 - Com que tipo de relação contratual atualmente se encontra?

- a. Trabalhador por conta própria
- b. Trabalhador por conta de outrem
- c. Outra. Qual?
- d. NS/NR

6- Que tipo de funções atualmente exerce? (**Eleger apenas 1 hipótese**)

- a. Operacionais
- b. Administrativas
- c. Chefia intermédia
- d. Técnicas de nível intermédio.....
- e. Técnicas de nível superior.....
- f. Direção.....
- g. Administração.....
- h. Outra. Qual?
- i. NS/NR

7 – Exerce atualmente funções na área de gestão? Sim Não

8 – N.º de anos/meses até à data, que exerce ou exerceu uma atividade profissional ou estágio?

_____anos ou _____meses

9 – N.º de experiências profissionais até à data:

1 2 3 4 =>5

II- PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

10-Dos itens a seguir apresentados, assinale em que medida **o docente aplica** os mesmos no **processo ensino-aprendizagem**, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente que se aplica	Discordo Parcialmente que se aplica	Nem Concordo Nem Discordo que se aplica	Concordo Parcialmente que se aplica	Concordo Totalmente que se aplica

Responda a esta questão tendo em conta o comportamento da maioria dos docentes

ITENS	1	2	3	4	5
Os docentes apresentaram muita informação para que soubesse o que tinha de aprender					
Os docentes reservaram sempre um tempo de aula, para que pudesse ter oportunidade de discutir conceitos e ideias chave abordados nas UC's					
Os docentes nas suas aulas concentraram-se, essencialmente, em indicar informação mais relevante do material de apoio					
Os docentes encorajaram para a melhoria da sua capacidade de elaborar questões e apresentar respostas					
Os docentes encorajaram para a construção do conhecimento e autorregulação da aprendizagem (autorregulação da aprendizagem significa regular/monitorizar a aprendizagem sem intervenção externa)					
Os docentes provocaram deliberadamente discussões e debates em contexto de sala de aula					
Os docentes forneceram um bom conjunto de apontamentos sobre os tópicos em estudo					
Os docentes encorajaram à planificação e realização de tarefas/atividades de aprendizagem autonomamente					
Os docentes encorajaram a assumir uma postura reflexiva e pró-ativa face aos conhecimentos e/ou ao processo de aprendizagem					
Os docentes reagiram de forma positiva (escutaram-no com atenção, encorajaram, reforçaram, elogiaram, ajudaram,...)					
Os docentes ajudaram a desenvolver novas formas de pensar					
Os docentes focalizaram as suas aulas somente na transmissão dos conhecimentos que possui acerca dos tópicos em estudo					
Os docentes proporcionaram estratégias/metodologias ativas de ensino-aprendizagem que favorecem a sua aprendizagem (através de estudos de casos, resolução de problemas, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem orientada para projetos, aprendizagem cooperativa proporcionada pelos trabalhos de grupo,...)					
Os docentes encorajaram à tomada de decisões					
Os docentes encorajaram à procura de soluções para os problemas					
Os docentes encorajaram à autoavaliação do seu desempenho					

11-Assinale o seu grau de concordância relativamente aos seguintes itens relacionados com o **desenvolvimento da sua autonomia** promovido pelo docente no processo ensino-aprendizagem, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

Nível de autonomia do estudante nos parâmetros	1	2	3	4	5
Questiona e discute as suas próprias ideias sobre os tópicos em estudo					
Baseia o seu estudo principalmente naquilo que o docente lhe fornece					
Identifica e supera as suas dificuldades de aprendizagem procurando e consultando informação					
Procura material para além do disponibilizado pelo docente					
Analisa o seu insucesso na uc e procura perceber as razões pelas quais contribuíram para esse fracasso, bem como novas formas de ação, novos métodos de aprendizagem					
Construiu o seu próprio conhecimento e autorregula a sua aprendizagem (autorregulação da aprendizagem significa regular/monitorizar a aprendizagem sem intervenção externa)					
Teve espaço na tomada de decisões (realiza escolhas, toma iniciativas,...)					
Constrói uma postura reflexiva e pró-ativa face ao conhecimento e/ou ao processo de aprendizagem					
Melhora a sua capacidade de elaborar questões e apresenta respostas					
Planifica e realiza tarefas/atividades de aprendizagem autonomamente					
Procura soluções para os problemas					
Adota por estratégias/metodologias ensino-aprendizagem que mais favorecem a aprendizagem (através de estudos de casos, resolução de problemas, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem orientada para projetos, aprendizagem cooperativa proporcionada pelos trabalhos de grupo,...)					
Identifica, analisa e corrige as suas necessidades / dificuldades na aprendizagem					

III - COMPETENCIAS TRANSVERSAIS

12-Das competências transversais a seguir apresentadas, assinale o seu grau de concordância relativamente à **posse/domínio** das mesmas, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente que possuo esta competência	Discordo Parcialmente que possuo esta competência	Nem Concordo Nem Discordo que possuo esta competência	Concordo Parcialmente que possuo esta competência	Concordo Totalmente que possuo esta competência

Posse/domínio das Competências Transversais:		a) aquando do ingresso no ensino superior						b) apenas como consequência da aprendizagem obtida no curso que frequentou				
		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
1	Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita											
2	Capacidade de análise e sentido crítico											
3	Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa											
4	Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa											
5	Capacidade de recolher, seleccionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante											
6	Capacidade de planeamento, coordenação e organização											
7	Capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões											
8	Conhecimentos sobre organizações											
9	Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa											
10	Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas											
11	Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida											

13-Das competências transversais a seguir apresentadas, assinale o seu grau de concordância relativamente à **posse/domínio** das mesmas **por via de experiência profissional**, de acordo com a seguinte escala:

No caso de estar desempregado deverá ter como referência a sua última atividade profissional;

No caso de ainda não ter exercido atividade profissional não responda a esta questão.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente que possuo esta competência	Discordo Parcialmente que possuo esta	Nem Concordo Nem Discordo que possuo esta competência	Concordo Parcialmente que possuo esta	Concordo Totalmente que possuo esta

Nº	Competências Transversais:	1	2	3	4	5
1	Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita					
2	Capacidade de análise e sentido crítico					
3	Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa					
4	Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa					
5	Capacidade de recolher, selecionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante					
6	Capacidade de planeamento, coordenação e organização					
7	Capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões					
8	Conhecimentos sobre organizações					
9	Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa					
10	Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas					
11	Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida					

14-Das competências transversais a seguir apresentadas, assinale em que medida concorda com a **importância** das mesmas, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente que é importante	Discordo Parcialmente que é importante	Nem Concordo Nem Discordo que é importante	Concordo Parcialmente que é importante	Concordo Totalmente que é importante

Importância das Competências Transversais:		a) para o desempenho das suas funções atuais enquanto profissional					b) para o desempenho das suas funções futuras no mercado de trabalho					
		Responde à questão o estudante que atualmente <u>exerce atividade profissional</u>					Responde à questão o estudante <u>desempregado ou que não tenha exercido atividade</u>					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita											
2	Capacidade de análise e sentido crítico											
3	Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa											
4	Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa											
5	Capacidade de recolher, selecionar, interpretar e conformar estruturadamente informação relevante											
6	Capacidade de planeamento, coordenação e organização											
7	Capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões											
8	Conhecimentos sobre organizações											
9	Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa											
10	Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas											
11	Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida											

15 - Assinale em que medida concorda que cada uma das possibilidades abaixo apresentadas tenha **contribuído decisivamente para a aquisição / reforço** das competências transversais que possui, de acordo com a seguinte escala:

0	1	2	3	4	5
Não se aplica	Discordo Totalmente que tenha contribuído decisivamente	Discordo Parcialmente que tenha contribuído decisivamente	Nem Concordo Nem Discordo que tenha contribuído decisivamente	Concordo Parcialmente que tenha contribuído decisivamente	Concordo Totalmente que tenha contribuído decisivamente

Possibilidades	0	1	2	3	4	5
A frequência deste curso superior						
Métodos/metodologias e técnicas pedagógicas utilizadas pelo docente						
Orientações tutoriais proporcionadas pelos docentes (através de estudos de casos, resolução de problemas, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem orientada para projetos, aprendizagem cooperativa proporcionada pelos trabalhos de grupo,...)						
Atividades/formações extracurriculares em que estive envolvido durante a minha passagem pelo Ensino Superior						
Formação profissional adquirida antes do ingresso no ensino superior e no decorrer do mesmo						
Experiência profissional adquirida ao longo da carreira profissional						
Atividades extraprofissionais em que tenho estado envolvido (voluntariado, participação em associações, ...)						
Cursos de formação						
Educação familiar						
Outra:						

16-Tendo em conta a sua **experiência profissional**, indique o seu nível de concordância com a ideia segundo a qual **as competências transversais são mais importantes do que as competências específicas/técnicas** para um bom desempenho profissional.

Em anexo (pág. 13) encontram-se identificadas as competências específicas/ técnicas do curso. No caso de estar desempregado deverá ter como referência a sua última atividade profissional;

No caso de ainda não ter exercido atividade profissional não responda a esta questão.

- Concordo totalmente:** as competências transversais têm-se revelado claramente mais importantes do que as competências técnicas/específicas
- Concordo parcialmente:** as competências transversais têm-se revelado ligeiramente mais importantes do que as competências técnicas/ específicas
- Não concordo nem discordo:** os dois tipos de competências têm tido o mesmo grau de importância
- Discordo parcialmente:** as competências transversais têm-se revelado ligeiramente menos importantes do que as competências técnicas/específicas
- Discordo totalmente:** as competências transversais têm-se revelado claramente menos importantes do que as competências técnicas/específicas

IV – O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

17 - Assinale o seu grau de concordância relativamente aos seguintes itens, relacionados com o **papel do Ensino Superior na aquisição de competências transversais**, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

ITENS	1	2	3	4	5
As unidades curriculares constantes no plano de estudos do curso que frequenta facilitam a aquisição de competências transversais					
A forma como foram lecionadas as UC's (métodos/metodologias e técnicas pedagógicas utilizadas) do curso que frequentei facilitou a aquisição de competências transversais					
Uma das obrigações do Instituição é promover a aquisição de competências transversais nos seus estudantes					
De uma forma geral, a Instituição potencia a aquisição de competências transversais nos seus estudantes					
Outra:					

18- Assinale o seu grau de concordância relativamente às seguintes possíveis formas através das quais o Instituição **poderá potenciar a aquisição de competências transversais**, de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

Formas da escola potenciar a aquisição de competências transversais	1	2	3	4	5
Através de disciplinas de opção em que sejam trabalhadas estas competências					
Através de cursos de formação extracurriculares ministrados por formadores externos à Escola, onde sejam trabalhadas as competências transversais					
Através de cursos de formação extracurriculares ministrados por formadores internos da Escola, onde sejam trabalhadas as competências transversais					
Através das orientações tutoriais, sendo que estas potenciam aprendizagem e competências através de estudos de casos, resolução de problemas, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem orientada para projetos, aprendizagem cooperativa proporcionada pelos trabalhos de grupo,...					
Alteração dos métodos de ensino utilizados pelos professores, para que fossem adquiridas competências transversais (ex: aprendizagem baseada em problemas, pedagogia por projeto, estudo de casos, etc...)					
Organização de atividades extracurriculares, onde os estudantes fossem chamados a intervir (seminários, jornadas, ...)					
Criação de pequenas empresas dentro da escola geridas pelos estudantes					
Promoção de formas de participação mais alargadas dos estudantes em cargos de gestão da escola					
Projetos multidisciplinares					
Supervisão e correção, por parte dos docentes, de uma tarefa/atividade/exercício com o intuito de melhorar					
Outra:					

V – COMENTÁRIOS / OBSERVAÇÕES

Apresente comentários e observações relativamente ao tema das competências transversais que, porventura, não tenham sido abordados nas questões anteriores.

Obrigado pela sua colaboração.

NOME (FACULTATIVO)*:

* Destina-se, apenas a controlar a receção dos questionários, mantendo-se, assim, toda a confidencialidade do questionário

Anexo do questionário

Competências técnicas-chave do curso:

- Capacidade para identificar problemas/oportunidades, analisar soluções e propor/implantar condições de operacionalização nas diferentes vertentes/áreas da gestão, considerando os aspetos económico-financeiros das condições internas da organização e da sua envolvente externa, devidamente integrados em estratégias atuais e continuamente sustentáveis.
- Capacidade para articular, de forma eficiente e adequada, as diferentes vertentes empresariais que interagem entre si, desde as áreas de compras, de produção, de relacionamento com os diferentes mercados até às questões de carácter legal, financeiro e societal.
- Capacidade de análise crítica para promover a melhoria contínua dos processos e dos respetivos resultados.
- Capacidade para atuar, responsabilmente, em conformidade com a evolução conjuntural do ambiente em que a organização se insere, sectores a montante e a jusante, e com a adequação estrutural condicente.
- Capacidade para proporcionar resultados económico-financeiros que satisfaçam a estrutura acionista, os trabalhadores, o Estado e a sociedade em geral, ou seja, terem uma vocação alargada para os *stakeholders*.
- Capacidade para identificar e valorizar, nos diversos enquadramentos, experiências do âmbito da responsabilidade social.

Anexo II

No sentido de complementar a fundamentação na discussão de resultados estatísticos, consultamos os docentes do 3º ano do curso de Licenciatura em Gestão de Empresas (LGE), com o propósito de extrair informação que revelasse de que forma o docente desenvolveu as competências transversais.

Pretendemos ainda, no âmbito da unidade curricular que o docente leciona, saber quais as metodologias ensino-aprendizagem utilizadas nas aulas para desenvolvimento de competências transversais.

Unidade Curricular: Direito Fiscal I e Direito Fiscal II

1	Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita;	<p>Na resolução de exercícios, o docente dá tópicos e solicita aos estudantes que estruturam as respostas e que as apresentem nas horas de atendimento. A correção é feita verbal e individualmente. Os testes escritos permitem desenvolver a competência escrita. Em sala de aula o docente consegue desenvolver a oralidade.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <ul style="list-style-type: none">a) metodologia baseada na aprendizagem cooperativa/colaborativa (casos práticos/exercícios);b) método expositivo dialogado;c) método ativo;d) resolução de problemas.
2	Capacidade de análise e sentido crítico;	<p>Através de casos reais que os estudantes trazem para resolver em sala de aula onde são apresentadas soluções, isto é, analisam as situações e procuram soluções para o problema. Analisam os factos de casos práticos aplicando o regime direito fiscal.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <ul style="list-style-type: none">a) metodologia baseada na aprendizagem cooperativa/colaborativa (casos práticos/exercícios);b) método expositivo dialogado;c) método ativo;d) mapa conceptual;e) resolução de problemas.
3	Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa;	<p>Os estudantes agrupam-se espontaneamente na resolução de trabalhos e exercícios.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <ul style="list-style-type: none">a) metodologia baseada na aprendizagem

		cooperativa/colaborativa (casos práticos/exercícios).
4	Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa;	Desenvolvida através de resolução de exercícios. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) método expositivo dialogado; b) resolução de problemas.
5	Capacidade de recolher, selecionar, interpretar e confrontar estruturadamente informação relevante;	O docente considera que esta competência está interligada com a capacidade de análise e sentido crítico, e que é desenvolvida através de resoluções de casos práticos; Do conjunto de informação que é facultada aos estudantes, estes têm de interpretar e selecionar o que é mais relevante, para procederem à aplicação das normas legais aos casos concretos. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) metodologia baseada na aprendizagem cooperativa/colaborativa (casos práticos/exercícios); b) método demonstrativo (resolução de casos práticos, cuja intervenção advém do docente; fornece matriz de resolução de casos práticos; estrutura o raciocínio); c) método ativo; d) mapa conceptual; e) resolução de problemas.
6	Capacidade de planeamento, coordenação e organização;	No primeiro caso prático, o docente dá uma resposta-tipo, ou seja, ele estrutura uma resposta que servirá de exemplo para outros casos práticos e que é aplicável aos casos práticos dos vários impostos lecionados ao longo do semestre. Desenvolve a competência através da resolução de casos práticos, que requer planeamento e organização nas respostas. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) metodologia baseada na aprendizagem cooperativa/colaborativa (casos práticos/exercícios); b) método demonstrativo (resolução de casos práticos, cuja intervenção advém do docente; fornece matriz de resolução de casos práticos; estrutura o raciocínio); c) método ativo; d) resolução de problemas.
7	Capacidade para assumir responsabilidades e condições inerentes à tomada de decisões;	Responsabilidades no plano fiscal para o exercício da profissão. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:

		a) resolução de problemas.
8	Conhecimentos sobre organizações de diferente ordem;	CT desenvolvida através de casos práticos reais apresentados sobre as diversas organizações. Estuda-se o tipo de intervenção a fazer em termos fiscais, designadamente, cobrança e liquidação dos impostos nos vários tipos de organizações fiscais. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) método expositivo.
9	Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa aplicada;	Os estudantes fazem investigação. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) metodologia baseada na aprendizagem cooperativa/colaborativa (casos práticos/exercícios); b) método ativo; c) mapa conceptual; d) resolução de problemas.
10	Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas;	Ao longo das aulas são abordados temas que alertam o estudante para o desenvolvimento desta CT. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) método expositivo.
11	Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida.	Estruturar raciocínio por forma a resolver casos práticos. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) metodologia baseada na aprendizagem cooperativa/colaborativa (casos práticos/exercícios); b) método ativo; c) mapa conceptual; d) resolução de problemas.

Unidade Curricular: Estatística II

1	Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita;	<p>Esta CT é desenvolvida da seguinte forma: oral - praticam quando têm de fazer a leitura do valor, sendo este o resultado de uma resolução de um problema; escrita – praticam quando têm de escrever o significado dos resultados dos exercícios.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) fichas de exercícios para resolução de problemas (leituras dos resultados finais e valores);</p>
2	Capacidade de análise e sentido crítico;	<p>CT desenvolvida através de: analisar problemas – análise crítica ao problema; leitura do valor que resulta da resolução do problema; analisar o valor apresentado e enquadrá-lo/adequá-lo à realidade.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) método afirmativo-demonstrativo; b) fichas de exercícios para resolução de problemas.</p>
3	Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa;	<p>Os estudantes autonomamente formam grupos para a resolução de exercícios.</p>
4	Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa;	<p>Na resolução de um exercício, os estudantes têm de ser autónomos quer na sala de aula, quer fora do contexto de sala de aula. Os estudantes trazem exercícios para a sala de aula e autonomamente selecionam os exercícios.</p>
5	Capacidade de recolher, selecionar, interpretar e confrontar estruturadamente informação relevante;	<p>No que diz respeito à seleção, trata-se de uma situação análoga à apresentada na alínea anterior. A interpretação é desenvolvida na leitura aos valores finais.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) método afirmativo-demonstrativo; b) fichas de exercícios para resolução de problemas.</p>
6	Capacidade de planeamento, coordenação e organização;	<p>Não desenvolve de forma direta.</p>
7	Capacidade para assumir responsabilidades e condições inerentes à tomada de decisões;	<p>CT desenvolvida através de: responsabilidade – os estudantes são responsáveis pelo seu estudo; tomar decisões – tomam decisões em aceitar a hipótese nula ou alternativa.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem</p>

		utilizadas: a) método afirmativo-demonstrativo (aceitam a hipótese mediante o resultado; tomam decisão, isto é, confrontar se é verdade ou não o que é afirmado); b) fichas de exercícios para resolução de problemas.
8	Conhecimentos sobre organizações de diferente ordem;	Não desenvolve.
9	Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa aplicada;	Os estudantes pesquisam para resolver o problema autonomamente.
10	Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas;	As questões éticas estão implícitas nos trabalhos, quando não há plágio nos mesmos.
11	Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida.	Não desenvolve de forma direta.

Unidade Curricular: Métodos Quantitativos

<p>1</p>	<p>Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita;</p>	<p>CT desenvolvida através de: escrita – análise aos resultados finais e intermédios e de gráficos; na matéria sobre investigação operacional, programação linear, surgem soluções/resultados intermédios e os estudantes têm de interpretar; o trabalho de grupo é constituído por um questionário, cujos estudantes produzem as questões para esse questionário e fazem o tratamento dos dados. oral – interpretar os resultados; defesa do trabalho</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares (PLE) (desenvolveram relatório estatístico).</p>
<p>2</p>	<p>Capacidade de análise e sentido crítico;</p>	<p>Esta competência é desenvolvida no trabalho de grupo; a pontuação que é dada ao trabalho pelo docente é distribuída pelo n.º de elementos que compõem o grupo e essa distribuição são os elementos do grupo que a distribuem mediante o esforço de cada um.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares (PLE) (analisar o problema, leitura do resultado; analisar se aquele valor cruzado com outras variáveis tem outra interpretação).</p>
<p>3</p>	<p>Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa;</p>	<p>Esta competência é desenvolvida no trabalho de grupo.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares (PLE).</p>
<p>4</p>	<p>Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa;</p>	<p>Os estudantes têm autonomia para elaborar o questionário, escolher o tema, escolher o tipo de gráficos e tabelas para o trabalho; às vezes escolhem um tipo de gráfico que não permite leitura de dados.</p> <p>No respeitante à assertividade, os estudantes são avaliados pelas respostas dadas em sala de aula.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares (PLE) (os estudantes devem e têm</p>

		oportunidade para “esmiuçar” os conteúdos programáticos e apresentar no trabalho com novas formulas, novos dados).
5	Capacidade de recolher, selecionar, interpretar e confrontar estruturadamente informação relevante;	Os estudantes têm de recolher a informação relevante do questionário; não precisam de fazer todos os gráficos, apenas precisam de trabalhar a informação mais revelante e têm de cruzar as informações. Portanto, os estudantes têm de selecionar e estruturar a informação mais relevante para cruzamento de dados e interpretação da informação. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares (PLE).
6	Capacidade de planeamento, coordenação e organização;	Esta CT é desenvolvida através da realização do trabalho. Existem duas aulas de tutorias destinadas ao trabalho. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares (PLE) (organização e planeamento é estabelecido pelos estudantes).
7	Capacidade para assumir responsabilidades e condições inerentes à tomada de decisões;	Os estudantes tomam decisões quando fazem a distribuição de pontos (nota) pelos vários elementos do grupo. Tomam decisões quando escolhem um determinado gráfico ou uma tabela. Têm a responsabilidade de tratar os questionários: utilizam o Google doc, importam os dados para o SPSS e carregam os questionários. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares (PLE) (nos testes de hipóteses, os estudantes tiram conclusões a partir da leitura dos valores; os estudantes tomam decisões relativamente às condições do negócio).
8	Conhecimentos sobre organizações de diferente ordem;	No trabalho de grupo de âmbito interdisciplinar, os estudantes abordaram vários tipos de organização, uns trabalharam o ramo automóvel, outros condomínios, outras empresas de recrutamento nacional e internacional. Os grupos apresentaram estes trabalhos aos restantes elementos de turma. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares (PLE).

9	Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa aplicada;	Desenvolvem esta CT através do trabalho; fora do âmbito do trabalho, desenvolvem esta competência através da procura de livros presentes na bibliografia e de exercícios. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares (PLE).
10	Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas;	As questões éticas estão implícitas quando não há plágio nos trabalhos; alguns dos questionários são realizados no âmbito de lares de terceira idade, se bem que a ideia fosse algo ligado à área do negócio mas há estudantes que escolhem outra linha que não o negócio. Na construção do questionário, os estudantes são sensibilizados para não contemplarem perguntas que possam ser suscetíveis de ferir questões éticas e sociais. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares (PLE).
11	Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida.	Não desenvolve esta CT.

Unidade Curricular: Gestão dos Recursos Humanos

1	Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita;	<p>O docente solicita aos estudantes um trabalho final para avaliação e vários trabalhos de pequena dimensão que são elaborados em sala de aula; estes pequenos trabalhos consistem em casos práticos em que os estudantes, em grupo, desconstruem o exercício e expressam oralmente as respostas. O docente usa o método ativo. Exercitam muito o pensamento crítico para chegar a conclusões. Pela parte prática (resolução de exercícios e casos práticos) os estudantes aprendem a teoria.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) metodologia baseada na aprendizagem cooperativa/colaborativa (incide mais na competência oral);</p> <p>b) elearning – chat/fórum online (incide mais na competência escrita);</p> <p>c) estudo de caso;</p> <p>d) debate e discussão.</p>
2	Capacidade de análise e sentido crítico;	<p>Esta competência é desenvolvida através da desconstrução dos casos práticos. Há muito pensamento crítico para os estudantes chegar à resolução dos casos; há sempre uma resposta mais óbvia para a sua resolução, mas também há outras possíveis resoluções; os estudantes desenvolvem a capacidade de argumentação nas respostas/resoluções que apresentam ao caso prático.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) e-learning - chat/forum online;</p> <p>b) estudo de caso (trabalho de grupo);</p> <p>c) método demonstrativo, interrogativo e ativo;</p> <p>d) resoluções de problemas (trabalho final que abrange a matéria toda);</p> <p>e) debate e discussão.</p>
3	Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa;	<p>Esta competência é desenvolvida através do trabalho de grupo/trabalho final, onde é aplicado a metodologia de aprendizagem colaborativa. A definição dos grupos é feita através de um sorteio; o acompanhamento ao trabalho é feito em aulas tutoriais.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) metodologia baseada na aprendizagem cooperativa/colaborativa;</p> <p>b) estudo de caso (trabalho de grupo);</p> <p>c) método ativo;</p>

		d) resoluções de problemas (trabalho final que abrange a matéria toda); e) debate e discussão.
4	Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa;	Os estudantes fazem pesquisa autonomamente sobre o caso prático e muitos outros apresentam casos das suas empresas para análise. O espírito de iniciativa é revelado através das participações dos estudantes nas aulas. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) metodologia baseada na aprendizagem cooperativa/colaborativa; b) e-learning – chat/forum online; c) estudo de caso (trabalho de grupo); d) método demonstrativo, interrogativo e ativo; e) resoluções de problemas (trabalho final).
5	Capacidade de recolher, selecionar, interpretar e confrontar estruturadamente informação relevante;	Nos casos de estudo, os estudantes selecionam a informação relevante e interpretam essa informação para desconstruir o caso. Os estudantes aplicam o pensamento crítico e desconstroem o problema em função da matéria. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) e-learning – chat/forum online; b) estudo de caso (trabalho de grupo); c) método ativo; d) resoluções de problemas (trabalho final).
6	Capacidade de planeamento, coordenação e organização;	Nos trabalhos de grupo, há um elemento que é nomeado líder e tem a responsabilidade de calendarizar os passos para o trabalho e organiza a informação. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) metodologia baseada na aprendizagem cooperativa/colaborativa; b) estudo de caso.
7	Capacidade para assumir responsabilidades e condições inerentes à tomada de decisões;	Esta CT é desenvolvida através da escolha/decisão que os estudantes fazem quando apresentam a melhor estratégia para a resolução daquele caso prático, fundamentando a resposta. Os estudantes tomam decisão definindo o percurso estratégico. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) metodologia baseada na aprendizagem cooperativa/colaborativa; b) estudo de caso (trabalho de grupo); c) método interrogativo e ativo;

		d) resoluções de problemas (trabalho final).
8	Conhecimentos sobre organizações de diferente ordem;	<p>Os estudantes estudam os RH's de diferentes organizações, ex.: serviços, industriais e empresas culturais (teatros); estudam o tipo de motivações que os RH's proporcionam em cada uma dessas empresas, sendo que se entende por motivações o salário, a localização, etc..</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) e-learning – chat/forum online; b) estudo de caso ; c) método demonstrativo, interrogativo e ativo; d) resoluções de problemas (trabalho final); e) discussão e debate.</p>
9	Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa aplicada;	<p>Para elaborar o trabalho final, os estudantes devem pesquisar os livros recomendados na bibliografia da FUC.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) e-learning – chat/forum online; b) estudo de caso (trabalho de grupo).</p>
10	Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas;	<p>Uma pessoa que gere pessoas tem de ter princípios éticos; enquanto profissional têm de se reger por princípios éticos e isso é trabalhado nas respostas aos casos práticos.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) e-learning – chat/fórum online (âmbito social e humano); b) estudo de caso (trabalho de grupo); c) método demonstrativo, ativo e interrogativo (gestão de pessoas; senso comum; tomar decisões com consulta a pessoas); d) resoluções de problemas (trabalho final); e) discussão e debate.</p>
11	Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida.	<p>É desenvolvida através da reflexão, através de abertura ao espírito crítico para que os estudantes consigam atingir as suas metas/objetivos. Aplicar a parte prática em contexto real, isto é, mostrar a capacidade que têm de se adaptar à realidade e acima de tudo revelar flexibilidade.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) estudo de caso (trabalho de grupo); b) método demonstrativo, interrogativo; c) discussão e debate.</p>

Unidade Curricular: Gestão Financeira II e Análise de Investimentos

1	Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita;	<p>Esta CT reflete-se na forma como os estudantes se exprimem em sala de aula e é avaliada nos testes e nas apresentações do trabalho final. A apresentação final é pública, perante a presença de toda a turma. As questões/perguntas apresentadas pelo docente em sala de aula ajudam a desenvolver a oralidade.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) expositivo dialogado.</p>
2	Capacidade de análise e sentido crítico;	<p>O docente desenvolve esta CT através de perguntas ou afirmações provocatórias para averiguar a capacidade de raciocínio, de análise e crítica dos estudantes. Se a resposta apresenta uma visão crítica, o docente valoriza.</p> <p>O docente obriga os estudantes a relacionar os conteúdos, por isso a capacidade de análise é importante.</p> <p>O docente avalia na apresentação do trabalho a capacidade de síntese e o sentido crítico/capacidade crítica do estudante.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) expositivo dialogado; b) método demonstrativo, interrogativo e ativo (desenvolvido sobretudo nas aulas tutoriais); c) resoluções de problemas.</p>
3	Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa;	<p>Esta competência é desenvolvida através do trabalho que é concretizado ao longo do semestre e apresentado no final do mesmo. O docente destina duas aulas tutoriais para fazer o acompanhamento do trabalho; se os estudantes/grupo de estudantes não apresentarem dúvidas, o docente ocupa a aula com exercícios. Para além das aulas tutoriais, os grupos de estudantes trabalham autonomamente fora do contexto de sala de aula.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) método demonstrativo e ativo (desenvolvido sobretudo nas aulas tutoriais); b) resoluções de problemas.</p>
4	Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa;	<p>Os estudantes revelam autonomia quando escolhem a empresa que querem estudar; propõem uma empresa industrial, de serviços ou de outra área e analisam-na. Porém, antes de avançarem com o projeto, o docente faz uma análise prévia a fim de averiguar a sua viabilidade.</p>

		<p>O docente faculta um simulador e o estudante tem a autonomia para se adaptar às necessidades da empresa e do que quer aferir.</p> <p>Ao longo das aulas os estudantes apresentam casos reais das empresas onde trabalham; portanto, revelam iniciativa.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) expositivo dialogado;</p> <p>b) método demonstrativo, interrogativo e ativo;</p> <p>c) resoluções de problemas.</p>
5	Capacidade de recolher, selecionar, interpretar e confrontar estruturadamente informação relevante;	<p>Para elaborar o trabalho, os estudantes têm de pesquisar informação, recolhê-la e selecioná-la.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) método demonstrativo e ativo;</p> <p>b) resoluções de problemas.</p>
6	Capacidade de planeamento, coordenação e organização;	<p>Na concretização do trabalho pelo grupo, há sempre um ou outro elemento desse grupo que vai liderar, planear e coordenar o trabalho.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) método demonstrativo e ativo;</p> <p>b) resoluções de problemas.</p>
7	Capacidade para assumir responsabilidades e condições inerentes à tomada de decisões;	<p>Na elaboração do trabalho, os estudantes decidem o que querem apresentar. Uns calculam o custo do capital e avaliam. Outros calculam o risco de crédito e avaliam a empresa (saber o custo dela). Outros tomam a decisão de apenas fazer a avaliação da empresa.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) método demonstrativo e ativo;</p> <p>b) resoluções de problemas.</p>
8	Conhecimentos sobre organizações de diferente ordem;	<p>Independentemente da empresa que os estudantes possam escolher, o que varia é o custo do capital, porque a forma de calcular é igual, logo esta competência não é trabalhada nesta UC. Esta competência é trabalhada na UC de mercados financeiros.</p>
9	Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa aplicada;	<p>Para fazer o trabalho os estudantes têm de pesquisar fontes, exemplo o INE.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p>

		a) método demonstrativo e ativo; b) resoluções de problemas.
10	Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas;	Os princípios éticos são trabalhados automaticamente ao longo do semestre. Os valores e princípios que os docentes detêm, servem de exemplo e são transmissíveis para os estudantes e são valorizados por estes.
11	Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida.	É desenvolvida ao longo do semestre. Dependendo das características das UC's, estas dão um conjunto de ferramentas para os estudantes sentirem necessidade de progredirem nos estudos e na sua formação. Os estudantes têm de absorver as informações válidas e integrar esse conhecimento na organização. O estudante tem de se adaptar ao contexto /à organização e aplicar e renovar os conhecimentos.

Unidade Curricular: Informática de Gestão

1	Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita;	Não desenvolve esta CT.
2	Capacidade de análise e sentido crítico;	<p>É desenvolvido o sentido crítico através da análise aos documentos. O tipo de contabilização/registo que é feito pode ter implicação na empresa, por isso os estudantes têm de analisar bem o tipo de contabilização a concretizar. Exemplo: os estudantes quando fazem o apuramento de resultados têm de entender o que daí advém para a empresa e devem saber analisar a informação.</p> <p>O docente considera que os estudantes não se apercebem que competências vão desenvolvendo ao longo do semestre.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) método PBL (Problem Based Learning) - aprendizagem baseada em problemas; b) aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares (PLE); c) trabalho de projeto; d) jogos de empresa; d) método dialogado, interrogativo e ativo; e) resolução de problemas; f) discussão e debate.
3	Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa;	<p>Há um trabalho que é elaborado ao longo do semestre. A docente leciona 45 minutos de aula e o resto do tempo serve para os estudantes desenvolverem o trabalho em equipa, sendo que cada grupo é constituído por 2 ou 3 elementos.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) aprendizagem cooperativa/colaborativa; b) trabalho de projeto; c) jogos de empresas.
4	Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa;	<p>Esta competência é desenvolvida quando os estudantes trabalham em regime de autonomia na elaboração do trabalho.</p> <p>70% em regime de autonomia e 30% com a orientação do docente.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) trabalho de projeto; b) jogos de empresas; c) método ativo.
5	Capacidade de recolher, selecionar, interpretar e	Os estudantes têm de dividir/organizar um conjunto de documentos e separá-los por diários: compras,

	confrontar estruturadamente informação relevante;	<p>vendas, faturas,...</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) método PBL (Problem Based Learning) - aprendizagem baseada em problemas;</p> <p>b) aprendizagem cooperativa/colaborativa;</p> <p>c) aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares (PLE);</p> <p>d) trabalho de projeto;</p> <p>e) jogos de empresa.</p>
6	Capacidade de planeamento, coordenação e organização;	<p>Os estudantes planeiam o trabalho, organizam a informação e, entre eles, coordenam.</p> <p>Os documentos são os mesmos, logo os resultados deveriam ser os mesmos, mas os grupos apresentam resultados finais distintos porque classificam de forma diferente os documentos.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) método PBL (Problem Based Learning) - aprendizagem baseada em problemas;</p> <p>b) aprendizagem cooperativa/colaborativa;</p> <p>c) aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares (PLE);</p> <p>d) trabalho de projeto;</p> <p>e) jogos de empresas.</p>
7	Capacidade para assumir responsabilidades e condições inerentes à tomada de decisões;	<p>Os estudantes assumem responsabilidade no lançamento dos documentos e decidem quais os lançamentos a concretizar. O lançamento em contas incorretas induz para interpretações de resultados igualmente erradas.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) método PBL (Problem Based Learning) - aprendizagem baseada em problemas;</p> <p>b) trabalho de projeto;</p> <p>c) jogos de empresas.</p>
8	Conhecimentos sobre organizações de diferente ordem;	<p>Os estudantes têm de saber se criamos uma sociedade unipessoal, uma sociedade por quotas, os tipos de capitais....</p> <p>O conteúdo do trabalho deve obedecer aos requisitos do tipo de sociedade escolhido.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) método PBL (Problem Based Learning) - aprendizagem baseada em problemas;</p> <p>b) aprendizagem cooperativa/colaborativa;</p> <p>c) trabalho de projeto;</p> <p>d) jogos de empresas.</p>

9	Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa aplicada;	Não desenvolve esta CT.
10	Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas;	<p>Há estudantes que procuram saber como fugir aos impostos, mas a docente ensina a forma como legalmente se deve atuar; consciencializa-os para trabalharem sob princípios e valores éticos e sociais.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) método PBL (Problem Based Learning) - aprendizagem baseada em problemas;</p> <p>b) aprendizagem cooperativa/colaborativa;</p> <p>c) trabalho de projeto;</p> <p>d) jogos de empresas.</p>
11	Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida.	É inculcido pela docente uma aprendizagem autónoma. Atendendo as características da UC, os estudantes têm de se autodesenvolver porque no futuro, estes não vão ter uma pessoa que os acompanhe de perto e que lhes indique como proceder face a determinadas situações.

Unidade Curricular: Gestão de Stocks

1	Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita;	<p>A competência da oralidade não é muito trabalhada nesta UC. A competência da escrita é desenvolvida pelos estudantes na elaboração de um trabalho. O docente estabelece critérios que avaliam a escrita; os trabalhos são discutidos mas não apresentados.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) método expositivo, interrogativo e ativo (parte escrita);</p> <p>b) discussão e debate (trabalho discutido).</p>
2	Capacidade de análise e sentido crítico;	<p>Os estudantes analisam criticamente o enunciado do trabalho, na medida em que este apresenta-se com complexidade e com diversas soluções.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) método PBL (Problem Based Learning) - aprendizagem baseada em problemas;</p> <p>b) método interrogativo e ativo;</p> <p>c) discussão e debate.</p>
3	Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa;	<p>Esta CT é desenvolvida através da concretização do trabalho. 1/3 da aula é destinada ao trabalho em equipa.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) método PBL (Problem Based Learning) - aprendizagem baseada em problemas;</p> <p>b) metodologia baseada na aprendizagem cooperativa/colaborativa;</p> <p>c) método ativo.</p>
4	Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa;	<p>O trabalho é realizado no contexto de sala de aula e fora dela. Os estudantes têm plena liberdade para conversar sobre o trabalho e são corrigidos quando intervêm de forma não assertiva; todos participam porque todos são estimulados para esse fim.</p> <p>Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas:</p> <p>a) método PBL (Problem Based Learning) - aprendizagem baseada em problemas;</p> <p>b) metodologia baseada na aprendizagem cooperativa/colaborativa;</p> <p>c) método ativo e interrogativo.</p>
5	Capacidade de recolher, selecionar, interpretar e	<p>Na conceção do trabalho, os estudantes têm de justificar as opções e escolher o modelo para construir</p>

	conformar estruturadamente informação relevante;	o trabalho. Os estudantes pesquisam referências bibliográficas e disponibilizam essa informação complementar nos trabalhos. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) método PBL (Problem Based Learning) - aprendizagem baseada em problemas; b) método ativo.
6	Capacidade de planeamento, coordenação e organização;	Na conceção do trabalho está implícito um planeamento prévio. Para trabalhar no trabalho são constituídos grupos de 3 estudantes no máximo. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) metodologia baseada na aprendizagem cooperativa/colaborativa.
7	Capacidade para assumir responsabilidades e condições inerentes à tomada de decisões;	Na resolução dos exercícios existem várias formas de o fazer. Os estudantes adotam/escolhem o modelo que preferem trabalhar. Este modelo é aceitável desde que cumpram com o fluído/diretrizes de construção/resolução. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) método PBL (Problem Based Learning) - aprendizagem baseada em problemas; b) método ativo; c) discussão e debate.
8	Conhecimentos sobre organizações de diferente ordem;	O docente fez uma visita de estudo com os estudantes a uma empresa (costuma ser a empresa GESTAMP ou SIMOLDES). Desta forma, os estudantes tomam conhecimento da sua forma de trabalhar. Os conhecimentos transmitidos pela pessoa da empresa que acompanha o docente e os estudantes são, naturalmente, do âmbito de stock's e produção.
9	Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa aplicada;	Esta CT é desenvolvida através da concretização do trabalho; os estudantes podem pesquisar o que entenderem e o que possa trazer mais-valia para o mesmo. No teste final os estudantes podem articular a informação que foi disponibilizada/leccionada pelo docente com a que pesquisaram para o trabalho. Métodos/Metodologias ensino-aprendizagem utilizadas: a) método PBL (Problem Based Learning) - aprendizagem baseada em problemas; b) método ativo.
10	Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos	O docente faz apenas uma pequena referência às questões ambientais e sociais, mas não é uma

	princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas;	questão muito trabalhada.
11	Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida.	Não há controlo sobre esta competência; há uma ou outra intervenção que permita alertar os estudantes.

Anexo III

The logo for ISVOUGA consists of the letters 'ISVOUGA' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black rectangular background.

INSTITUTO SUPERIOR DE ENTRE DOURO E VOUGA

Análise ao Suplemento à FUC

Licenciatura de Gestão de Empresas

Ano Letivo 2011/2012

1º Semestre

Realizado por Tânia Silva

Todos os docentes responderam aos Suplementos à FUC.

Nota: Quando abaixo refiro 30 respostas/registos não significa que corresponda a 30 uc's, porque o 2º e 3º ano de LGE contemplam duas turmas (turma 1 e turma 2); há no entanto uc's em que houve fusão de turmas, significando isto que para uma uc há 2 registos/respostas, 1 registo da turma 1 e outro registo da turma 2.

1) Cumprimento do Programa previsto na FUC

Das **27 respostas/registos** do curso de LGE:

- 2 registos revelaram que não lecionaram os conteúdos programáticos inicialmente planificados na FUC, pelo facto de haver estudantes sem conhecimentos prévios necessários. Estes 2 registos referem-se às turmas 1 e 2 da uc de Análise Investimentos.
- 5 registos revelaram que não seguiram integralmente a planificação apresentada na FUC pelas seguintes razões:
 - Turma excessivamente grande;
 - A Turma 2 tinha sempre tempo limitado porque chegavam depois das 18h30m e tinham de sair logo após o final da aula o que não acontecia com a T1;
 - O interesse manifestado pelos alunos relativamente a alguns conteúdos obrigou a alguns ligeiros ajustamentos na programação;
 - Necessidade de proceder a ligeiros ajustes temporais, considerando a evolução da aprendizagem ao longo dos diferentes momentos letivos;
 - Alunos trabalhadores da T2 tinham dificuldade em chegar às 18h30m e não se podia prolongar mais a aula porque a T1 era logo a seguir.

Nota: a uc que revelou não seguir integralmente a planificação pelo facto de a turma ser excessivamente grande é a de Marketing, lecionada ao 1º ano de LGE, com uma média de 52 alunos presentes. De facto, no 1º ano, não há desdobramentos de turma, nem tal situação ocorrerá no futuro. Em anos subsequentes a este, em que se verifique mais ou menos o mesmo n.º de alunos, o docente deve, p. ex, proceder a uma reestruturação nos seus conteúdos programáticos/ atividades/metodologias.

- 12 registos revelaram que não promoveram componente experimental e/ou de projeto. As uc's que não promoveram experimental e/ou de projeto foram as seguintes uc's: Informática – T1; Informática - T2; Introdução ao Direito; Cálculo II – T1; Cálculo II - T2; Estatística II – T1; Estatística II - T2; Direito Fiscal I – 3º ano Direito Fiscal I – 2ºano; Contabilidade das Sociedades; Cálculo Financeiro-T1; Cálculo Financeiro - T2.

15 registos revelaram que promoveram componente experimental e/ou de projeto, dos quais:

- 14 registos revelaram que promoveram 1 componente experimental e/ou de projeto e;
- 1 registo revelou que promoveu 2 componente experimental e/ou de projeto;

Então como houve um registo que promoveu duas componentes experimentais/projetos, vamos somar aos 14 registos esse 1, perfazendo 15 registos, pelo facto de este também contribuir para a concretização de uma componente experimental/projeto e, naturalmente, para a segunda componente experiencial/projeto considera-se 1 registo.

Para aquelas uc's que desenvolveram apenas 1 componente experimental e/ou de projeto

- **Das 15 respostas/registos:**

- 15 registos revelam que desenvolveram a componente experimental/projeto em grupo.
 - 12 em sala de aula com orientação do docente e sob autonomia por parte do estudante e apenas 3 desenvolveram em sala de aula com orientação do docente.
 - 11 registos revelaram que concretizaram esta componente experimental e/ou de projeto sob a forma escrita e oral e as restantes 4 realizaram-se apenas sob a forma escrita. A apresentação foi concretizada por todos os elementos do grupo.
 - o tempo total utilizado (estimado) para realização do projeto, sob a orientação do docente foi inferior ao tempo em regime de autonomia, sendo, respetivamente, 79 horas e 251 horas. Significa então, que os docentes fomentaram o conceito de trabalho autónomo por parte do estudante.
- As uc's que contribuíram em maior n.º de horas para a realização do projeto em regime de autonomia foram:

Para aquela uc (foi a uc de Marketing – 1º ano de LGE) que desenvolveu 2 componentes experimentais e/ou de projeto, o segundo projeto ocorreu nos seguintes moldes:

- o aluno desenvolveu a componente experimental/projeto individualmente, em regime de autonomia por parte do estudante, utilizando o modelo de apresentação sob a forma oral e escrita
- o tempo total utilizado (estimado) para realização do projeto, sob a orientação do docente foi inferior ao tempo em regime de autonomia, sendo, respetivamente, 3 horas e 6 horas.

2) Estudo em Regime de Autonomia

O tempo médio utilizado (estimado), por semana, em pesquisas, fichas de trabalhos de casa, questões de aula com consulta, leitura, etc., numa situação de solicitação por parte do docente foi **superior** ao despendido por iniciativa dos estudantes, sendo, respetivamente, 84 horas e 60 horas. Significa então, que há divergência entre o tempo/horas despendido pelos alunos quando solicitado pelos docentes e o despendido por iniciativa deles próprios. Há que fomentar, por parte dos docentes, uma pedagogia para a autonomia no aluno, ou, então, pelos valores acima apresentados (251h - tempo em regime de autonomia), os estudantes despendem o seu tempo na elaboração da componente de trabalho/projeto, refletindo-se o inverso nesta componente de estudo em regime de autonomia por iniciativa do estudante. Há necessidade de refletir, se o tempo que o aluno despende em regime de autonomia para a componente experimental/projeto, apresenta melhores resultados/ traz valor acrescentado na apropriação (absorção) dos conteúdos, do que fomentar o conceito de autonomia para a pesquisa, fichas de trabalho, leituras, etc, etc....

O desenvolvimento para a autonomia significa que o estudante adquire capacidade de fazer as tarefas por si próprio, tomar decisões evidenciando auto-orientação, responsabilidade para autorregular o seu estudo e o seu processo de aprendizagem e, ainda, desenvolver uma postura pró-ativa neste processo de aprender (estes são alguns dos pressupostos de Bolonha).

3) Competências pessoal-chave exercitadas no âmbito da unidade curricular

% de uc's que contribuíram para exercitar a competência	Competências Transversais a exercitar/trabalhar	Identificação das uc's que trabalharam/exercitaram a competência
<p>100 % (significa que todas as uc's do curso exercitaram a competência apresentada na coluna ao lado)</p>	<p>Capacidade de recolher, seleccionar interpretar e confrontar estruturadamente informação relevante</p>	<p>27 registos assinalaram esta competência como trabalhada:</p> <p>1º ano: Informática- T1 e T2 Marketing Introdução ao Direito Gestão Comercial Economia Sociologia</p> <p>2º ano: Contabilidade Sociedades – T1+T2 (fusão de turmas) Cálculo II - T1 e T2 Cálculo Financeiro - T1 e T2 Direito Fiscal I - T1+T2 do 2º ano (fusão de turmas) Contabilidade de Gestão I – T1 e T2 Gestão Financeira I - T1+T2 (fusão de turmas)</p> <p>3º ano: Informática de Gestão - T1 e T2 Gestão Financeira II - T1 e T2 Estatística II – T1 e T2 Direito Fiscal I - T1+T2 do 3º ano (fusão de turmas) Gestão de Recursos Humanos - T1 e T2 Análise de Investimentos - T1 e T2</p>
<p>96.30 %</p>	<p>Capacidade de análise e sentido crítico</p>	<p>26 registos assinalaram esta competência como trabalhada:</p> <p>1º ano: Informática – T1 e T2 Marketing Introdução ao Direito Gestão Comercial Economia Sociologia</p> <p>2º ano: Cálculo II - T1 e T2 Cálculo Financeiro - T1 e T2 Gestão Financeira I - T1+T2 (fusão de turmas) Contabilidade de Gestão I – T1 e T2 Direito Fiscal I - T1+T2 do 2º ano (fusão de turmas)</p> <p>3º ano: Direito Fiscal I - T1+T2 do 3º ano (fusão</p>

		<p>de turmas) Informática de Gestão - T1 e T2 Gestão Financeira II - T1 e T2 Estatística II - T2 e T1 Análise de Investimentos - T1 e T2 Gestão de Recursos Humanos - T1 e T2</p>
77.78 %	Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita	<p>21 registos assinalaram esta competência como trabalhada:</p> <p>1º ano: Marketing Introdução ao Direito Gestão Comercial Economia Sociologia</p> <p>2º ano: Contabilidade Sociedades – T1+T2 (fusão de turmas) Cálculo II - T1 e T2 Cálculo Financeiro - T1 e T2 Gestão Financeira I - T1+T2 (fusão de turmas) Direito Fiscal I - T1+T2 do 2º ano (fusão de turmas)</p> <p>3º ano: Direito Fiscal I - T1+T2 do 3º ano (fusão de turmas) Gestão de Recursos Humanos - T1 e T2 Estatística II - T2 e T1 Gestão Financeira II - T1 e T2 Análise de Investimentos - T1 e T2</p>
77.78 %	Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa	<p>21 registos assinalaram esta competência como trabalhada:</p> <p>1º ano: Marketing Gestão Comercial Economia Sociologia</p> <p>2º ano: Contabilidade Sociedades – T1+T2 (fusão de turmas) Cálculo II - T1 e T2 Cálculo Financeiro - T1 e T2 Gestão Financeira I - T1+T2 (fusão de turmas) Direito Fiscal I - T1+T2 do 2º ano (fusão de turmas)</p> <p>3º ano: Gestão de Recursos Humanos - T1 e T2 Informática de Gestão - T1 e T2</p>

		<p>Estatística II – T1 e T2 Gestão Financeira II - T1 e T2 Análise de Investimentos - T1 e T2</p>
74.07 %	Capacidade de planeamento, coordenação e organização	<p>20 registos assinalaram esta competência como trabalhada:</p> <p>1º ano: Marketing Gestão Comercial Economia Sociologia</p> <p>2º ano: Cálculo II - T1 e T2 Cálculo Financeiro - T1 e T2 Contabilidade de Gestão I – T1 e T2 Gestão Financeira I - T1+T2 (fusão de turmas)</p> <p>3ºano: Gestão de Recursos Humanos - T1 e T2 Informática de Gestão - T1 e T2 Direito Fiscal I - T1+T2 do 3º ano (fusão de turmas) Gestão Financeira II - T1 e T2 Análise de Investimentos - T1 e T2</p>
70.37 %	Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa	<p>19 registos assinalaram esta competência como trabalhada:</p> <p>1º ano: Marketing Gestão Comercial Economia Sociologia</p> <p>2º ano Cálculo II - T1 e T2 Cálculo Financeiro - T1 e T2 Contabilidade de Gestão I – T1 e T2 Gestão Financeira I - T1+T2 (fusão de turmas)</p> <p>3º ano Gestão de Recursos Humanos - T1 e T2 Informática de Gestão - T1 e T2 Gestão Financeira II - T1 e T2 Análise de Investimentos - T1 e T2</p>
70.37 %	Capacidade para assumir responsabilidades e condições inerentes à tomada de decisões	<p>19 registos assinalaram esta competência como trabalhada:</p> <p>1º ano: Marketing</p>

		<p>Gestão Comercial Economia</p> <p>2º ano: Contabilidade Sociedades – T1+T2 (fusão de turmas) Cálculo II - T1 e T2 Direito Fiscal I - T1+T2 do 2º ano (fusão de turmas) Contabilidade de Gestão I – T1 e T2 Gestão Financeira I - T1+T2 (fusão de turmas)</p> <p>3º ano: Gestão de Recursos Humanos - T1 e T2 Informática de Gestão - T2 Estatística II – T1 e T2 Gestão Financeira II - T1 e T2 Análise de Investimentos - T1 e T2</p>
66.67 %	Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida	<p>18 registos assinalaram esta competência como trabalhada:</p> <p>1º ano: Marketing Introdução ao Direito Gestão Comercial Economia Sociologia</p> <p>2º ano: Cálculo II - T1 e T2 Gestão Financeira I - T1+T2 (fusão de turmas) Contabilidade Sociedades – T1+T2 (fusão de turmas) Cálculo Financeiro - T1 e T2 Direito Fiscal I - T1+T2 do 2º ano (fusão de turmas)</p> <p>3º ano: Direito Fiscal I - T1+T2 do 3º ano (fusão de turmas) Análise de Investimentos - T2 Gestão de Recursos Humanos - T1 e T2 Estatística II – T1 e T2</p>
59.26 %	Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa aplicada	<p>16 registos assinalaram esta competência como trabalhada:</p> <p>1º ano: Marketing Introdução ao Direito Gestão Comercial Sociologia Economia</p>

		<p>2º ano: Cálculo II - T1 e T2 Gestão Financeira I - T1+T2 (fusão de turmas) Cálculo Financeiro - T1 e T2</p> <p>3º ano: Gestão de Recursos Humanos - T1 e T2 Estatística II – T1 Análise de Investimentos - T1 e T2 Direito Fiscal I - T1+T2 do 3º ano (fusão de turmas)</p>
33.33 %	Conhecimentos sobre organizações de diferente ordem	<p>9 registos assinalaram esta competência como trabalhada:</p> <p>1º ano: Marketing Gestão Comercial Economia</p> <p>2º ano: Gestão Financeira I - T1+T2 (fusão de turmas)</p> <p>3ºano: Gestão de Recursos Humanos - T1 e T2 Informática de Gestão - T1 e T2 Análise de Investimentos - T1</p>
33.33 %	Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas	<p>9 registos assinalaram esta competência como trabalhada:</p> <p>1º ano: Marketing Introdução ao Direito Gestão Comercial Economia Sociologia</p> <p>2º ano: Gestão Financeira I - T1+T2 (fusão de turmas) Contabilidade Sociedades – T1+T2 (fusão de turmas)</p> <p>3º ano: Gestão de Recursos Humanos - T1 e T2</p>

Salienta-se o seguinte:

- a) A tabela encontra-se por ordem decrescente, iniciando pela competência-transversal mais exercitada até à que menos se desenvolveu no curso.
- b) O docente que leciona à turma 1 e à turma2 exercitou diferentes competências transversais em ambas as turmas. Verifica-se esta situação nas seguintes circunstâncias:
- Estatística II – o docente assinalou não ter exercitado uma competência na turma 2 e na turma 1 exercitou, a destacar:
 - ❖ Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa aplicada.
 - Análise de Investimentos – o docente assinalou não ter exercitado uma competência na turma 2 e na turma 1 exercitou e vice-versa, a destacar:
 - ❖ Conhecimentos sobre organizações de diferente ordem – t1 exercitou e t2 não exercitou;
 - ❖ Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida - – t2 exercitou e t1 não exercitou.
 - Informática de Gestão - a docente assinalou não ter exercitado uma competência na turma 1 e na turma 2 exercitou, a destacar:
 - ❖ Capacidade para assumir responsabilidades e condições inerentes à tomada de decisões
- c) Algumas competências são exercitadas por muitas uc's e há outras que nem tanto, por exemplo a competência "*Conhecimentos sobre organizações de diferente ordem*" é apenas trabalhada por 7 uc's do curso.

Não sei atribuir razões que possam justificar estas divergências.

A FUC não permite averiguar esta situação porque existe apenas uma FUC para as duas turmas.

É importante que seja proporcionado um espaço de reflexão aos docentes, para estes averiguarem junto do coordenador, as competências que cada um pretender exercitar na uc. Assim, não há lugar a este tipo de situações.

A seguir procedo a um confronto, **em termos percentuais**, entre as percecionadas como trabalhadas pelos docentes de LGE e as percecionadas pelos estudantes.

Nota: Uma vez que não havia concertação nas competências, fiz uma correspondência entre competências, isto é, correspondi as competências assinaladas pelos estudantes às competências assinaladas pelos docentes.

Competências Transversais	% de uc's que contribuíram para exercitar a competência segundo a percepção dos docentes	Competências Transversais	Índice obtido em cada competência que é resultante do percebido pelos estudantes nos resultados estatísticos da avaliação desempenho docente
Capacidade de análise e sentido crítico	96.30 %	Capacidade crítica de argumentação	37.2%
Capacidade de recolher, selecionar interpretar e confrontar estruturadamente informação relevante	100 % (significa que todas as uc's dos cursos de LGE exercitaram a competência apresentada na coluna ao lado esquerdo)	Capacidade de analisar e de selecionar a informação relevante;	49.9%
		Capacidade de raciocinar e de apresentar soluções para um dado problema	49.0%
Capacidade de planeamento, coordenação e organização	74.07 %	Capacidade de organização e de planificação do trabalho a desenvolver	32.5%
		Capacidade para gerir o tempo	25.7%
Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa	70.37 %	Capacidade para trabalhar em equipa	32.2%
Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa aplicada	59.26 %		
Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida	66.67 %		
Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita	77.78 %	Competências orais	41.3%
		Competências escritas	40.0%

Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa	77.78 %		
Capacidade para assumir responsabilidades e condições inerentes à tomada de decisões	70.37 %	Capacidade de decidir	26.2%
Conhecimentos sobre organizações de diferente ordem	33.33 %		
Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas	33.33 %		

Notas:

1º- Há necessidade de averiguar, de acordo com as características do curso, se o grau de exercitação das competências transversais é o adequado e o pretendido para o curso. As percentagens e o n.º de uc's dão-nos uma "visão" das competências transversais mais e menos exercitadas no curso.

2º- As diferenças de valores percecionados entre alunos e docentes são relevantes. Esta situação foi também verificada na análise aos resultados estatísticos da avaliação desempenho docente. Há necessidade de trabalhar nesta matéria e de concertar as competências transversais nas uc's.

4) Competências técnicas-chave exercitadas no âmbito da unidade curricular

% de uc's que contribuíram para exercitar a competência-técnica	Competências – técnicas a exercitar/trabalhar	UC's
74.07%	Capacidade para articular, de forma eficiente e adequada, as diferentes vertentes empresariais que interagem entre si, desde as áreas de compras, de produção, de relacionamento com os diferentes mercados até às questões de carácter legal, financeiro e societal.	<p>20 registos assinalaram esta competência-técnica como trabalhada:</p> <p>1º ano: Marketing Introdução ao Direito Gestão Comercial Economia</p> <p>2º ano: Contabilidade das Sociedades - T1+T2 Cálculo II - T1 e T2 Cálculo Financeiro - T1 e T2 Direito Fiscal I - T1+T2 – 2º ano Contabilidade de Gestão I – T1 e T2</p> <p>3º ano: Gestão de Recursos Humanos - T1 Informática de Gestão - T1 e T2 Direito Fiscal I - T1+T2 – 3º ano Estatística II - T1+T2 Análise de Investimentos - T1 e T2</p>
70.37 %	Capacidade para identificar problemas/opportunidades, analisar soluções e propor/implantar condições de operacionalização nas diferentes vertentes/áreas da gestão, considerando os aspetos económico-financeiros das condições internas da organização e da sua envolvente externa, devidamente integrados em estratégias atuais e continuamente sustentáveis.	<p>19 registos assinalaram esta competência-técnica como trabalhada:</p> <p>1º ano: Marketing Gestão Comercial Economia</p> <p>2º ano: Cálculo II - T1 e T2 Cálculo Financeiro - T1 e T2 Direito Fiscal I - T1+T2 – 3º ano Gestão Financeira I - T1+T2</p> <p>3º ano: Gestão de Recursos Humanos - T1 e T2 Informática de Gestão - T1 e T2 Estatística II - T1 e T2 Gestão Financeira II - T1 e T2 Análise de Investimentos - T1 e T2</p>

<p>66.67 %</p>	<p>Capacidade para proporcionar resultados económico-financeiros que satisfaçam a estrutura acionista, os trabalhadores, o Estado e a sociedade em geral, ou seja, terem uma vocação alargada para os <i>stakeholders</i>.</p>	<p>18 registos assinalaram esta competência-técnica como trabalhada:</p> <p>1º ano: Gestão Comercial Economia</p> <p>2º ano: Contabilidade das Sociedades - T1+T2 Cálculo II - T1 e T2 Cálculo Financeiro - T1 e T2 Contabilidade de Gestão I – T1 e T2 Gestão Financeira I - T1+T2</p> <p>3º ano: Gestão de Recursos Humanos - T1 e T2 Estatística II - T1+T2 Gestão Financeira II - T1+T2 Análise de Investimentos - T1 e T2</p>
<p>62.96 %</p>	<p>Capacidade de análise crítica para promover a melhoria contínua dos processos e dos respetivos resultados.</p>	<p>17 registos assinalaram esta competência-técnica como trabalhada:</p> <p>1º ano: Marketing Economia Gestão Comercial Sociologia</p> <p>2º ano: Contabilidade das Sociedades - T1+T2 Cálculo II - T1 e T2 Cálculo Financeiro - T1 e T2 Contabilidade de Gestão I – T1 e T2</p> <p>3º ano: Gestão de Recursos Humanos - T1 e T2 Informática de Gestão - T1 e T2 Estatística II - T1 e T2</p>
<p>33.33 %</p>	<p>Capacidade para atuar, responsabilmente, em conformidade com a evolução conjuntural do ambiente em que a organização se insere, sectores a montante e a jusante, e com a adequação estrutural condicente.</p>	<p>9 registos assinalaram esta competência-técnica como trabalhada:</p> <p>1º ano: Marketing Gestão Comercial Economia</p> <p>3º ano: Gestão de Recursos Humanos - T1 Direito Fiscal I - T1+T2 – 3º ano</p>

		Estadística II - T1+T2 Análise de Investimentos - T1 e T2
29.63 %	Capacidade para identificar e valorizar, nos diversos enquadramentos, experiências do âmbito da responsabilidade social.	8 registos assinalaram esta competência-técnica como trabalhada: 1º ano: Gestão Comercial Economia 2º ano: Contabilidade das Sociedades - T1+T2 Cálculo II - T1 Contabilidade de Gestão I – T1 e T2 3º ano: Gestão de Recursos Humanos - T1 e T2
Outras competências-técnicas assinaladas:		
11.11 %	Conhecimento das principais aplicações informáticas e tecnologias de informação	1 registo assinalou esta competência-técnica como trabalhada: Informática – T1 e T2
	Ser capaz de identificar quadros e gráficos de diferentes realidades micro e macroeconómicas.	1 registo assinalou esta competência-técnica como trabalhada: Economia

Salienta-se que:

a) O docente que leciona à turma 1 e à turma2 exercitou diferentes competências-técnicas em ambas as turmas. Verifica-se esta situação nas seguintes uc's:

- Gestão Recursos Humanos - o docente assinalou não ter exercitado duas competências na turma 2 e na turma 1 exercitou, a destacar:

- ❖ Capacidade para articular, de forma eficiente e adequada, as diferentes vertentes empresariais que interagem entre si, desde as áreas de compras, de produção, de relacionamento com os diferentes mercados até às questões de carácter legal, financeiro e societal.

- ❖ Capacidade para atuar, responsabilmente, em conformidade com a evolução conjuntural do ambiente em que a organização se insere, sectores a montante e a jusante, e com a adequação estrutural condicente.

- Cálculo II - o docente assinalou não ter exercitado uma competência-técnica na turma 2 e na turma 1 exercitou, a destacar:

- ❖ Capacidade para identificar e valorizar, nos diversos enquadramentos, experiências do âmbito da responsabilidade social.

- Direito Fiscal I – T1+T2 do 2º ano e o Direito Fiscal I – T1+T2 do 3º ano; estas uc's são lecionadas por diferentes docentes; as competências-técnicas exercitadas diferenciaram no seguinte:

- ❖ Capacidade para identificar problemas/oportunidades, analisar soluções e propor/implantar condições de operacionalização nas diferentes vertentes/áreas da gestão, considerando os aspetos económico-financeiros das

condições internas da organização e da sua envolvente externa, devidamente integrados em estratégias atuais e continuamente sustentáveis.

O docente do Direito Fiscal I – T1+T2 do 3º ano assinalou como exercitadas e Direito Fiscal I – T1+T2 do 2º ano não assinalou.

❖ Capacidade para actuar, responsabilmente, em conformidade com a evolução conjuntural do ambiente em que a organização se insere, sectores a montante e a jusante, e com a adequação estrutural condicente. Direito Fiscal I – T1+T2 do 3º ano assinalou como exercitadas e Direito Fiscal I – T1+T2 do 2º ano não assinalou.

O coordenador tem que equacionar o grau de atualidade e pertinência das **competências técnicas** constantes da FUC para eventuais ajustamentos. Foram assinaladas competências-técnicas fora do elenco constante na FUC, que se não estiverem integradas ou implícitas nas já elencadas, urge a necessidade de avaliar o seu grau de importância para uma possível integração no elenco. Há divergências entre o que foi trabalhado numa turma e na outra. Urge averiguar as razões.

Em função disso, os docentes das ucs nucleares, pelo menos, terão de fazer os ajustes adequados, atualizações de conteúdos, metodologias a empregar, resultados esperados etc.

O coordenador de curso deve zelar que a licenciatura dê resposta às competências técnicas exigidas pela atualização das necessidades do mercado de trabalho e atitudes, ...; o curso está estabilizado há já algum tempo, por isso este assunto tem que ser estudado de “fio a pavio”.



Análise aos Suplementos à FUC
Licenciatura de Gestão de Empresas

Ano Letivo 2011/12

2º Semestre

Nem todos os docentes responderam aos Suplementos à FUC.

Não responderam os docentes das seguintes uc's:

- Direito do Trabalho
- Direito Comercial
- Estatística I
- Métodos Quantitativos

Nota: Quando abaixo refiro 15 respostas/registos não significa que corresponda a 15 uc's, porque o 2º e 3º ano de LGE contemplam duas turmas (turma 1 e turma 2); significando isto que para uma uc há 2 registos/respostas, 1 registo da turma 1 e outro registo da turma 2.

1) Cumprimento do Programa previsto na FUC

Das 13 respostas/registos do curso de LGE:

- 13 registos revelaram que foram lecionados os conteúdos programáticos inicialmente planificados na FUC,
- 2 registos revelaram que não seguiram integralmente a planificação apresentada na FUC pelas seguintes razões:
 - ❖ - "O interesse manifestado pelos alunos em relação a algumas matérias obrigou a alguns ajustamentos na planificação inicial." – Assinalada pela uc de Direito Fiscal II do 2º e 3º anos
 - ❖ "Turma excessivamente grande" – assinalada pela uc de Direito Fiscal II do 2º e 3º anos

Os restantes (11) seguiram integralmente a planificação das horas de contacto feita.

- 5 registos revelaram que não promoveram componente experimental e/ou de projeto. As uc's que não promoveram componente experimental e/ou de projeto foram as seguintes uc's: Mercados Financeiros (t1+t2) e Direito Fiscal I – 2º e 3º ano e Calculo I

8 registos revelaram que promoveram 1 componente experimental e/ou de projeto,

Para as uc's que desenvolveram componente experimental e/ou de projeto

- Das 8 respostas/registos:
 - 8 registos revelam que desenvolveram a componente experimental/projeto em grupo.
 - 2 registos/respostas revelaram que desenvolveram sob autonomia por parte do estudante e 4 uc's desenvolveram sob autonomia por parte do estudante e em sala de aula com orientação do docente
 - 2 registos revelaram que concretizaram esta componente experimental e/ou de projeto sob a forma escrita e oral, 5 realizaram-se apenas sob a forma escrita e 1 sob a forma oral. A apresentação foi concretizada por todos os elementos do grupo.
 - o tempo total utilizado (estimado) para realização do projeto, sob a orientação do docente foi inferior ao tempo em regime de autonomia, sendo, respetivamente, 40 horas e 189 horas. Significa então, que os docentes fomentaram o conceito de trabalho autónomo por parte do estudante.

As uc's que contribuíram em maior n.º horas para a realização do projeto em regime de autonomia foram:

- ❖ Internacionalização e Comercio Internacional
- ❖ Estudos Europeus e Economia Portuguesa - T1+T2

As uc's que contribuíram menos n.º horas para a realização do projeto:

- ❖ Gestão de Stocks e Produção – T1 e T2
- ❖ Contabilidade Geral

2) Estudo em Regime de Autonomia

O tempo médio utilizado (estimado), por semana, em pesquisas, fichas de trabalhos de casa, questões de aula com consulta, leitura, etc., numa situação de solicitação por parte do docente foi **inferior** ao despendido por iniciativa dos estudantes, sendo, respetivamente, 19 horas e 42 horas.

Significa então, que há divergência entre o tempo/horas despendido pelos alunos quando solicitado pelos docentes e o despendido por iniciativa deles próprios, sobretudo, pelos resultados acima apresentados - tempo total utilizado (estimado) para realização do projeto em regime de autonomia foi de 189 horas – e pelo valor agora apresentado (42 horas); podemos concluir que os docentes do 2º semestre fomentam uma pedagogia para a autonomia no estudante. Esta pedagogia contribui para o estudante desenvolver a capacidade fazer as tarefas por si próprio, tomar decisões evidenciando auto-orientação; bem como, responsabilidade para autorregular o seu estudo e o seu processo de aprendizagem e, ainda, desenvolver uma postura pró-ativa neste processo de aprender.

3) Competências pessoais-chave exercitadas

% de uc's que contribuíram para exercitação das seguintes competências transversais (total de 13 registos):

[50% - 59%]

Desenvolvimento do trabalho assente em rigorosos princípios éticos e de cidadania, dentro do maior respeito pelas questões ambientais, sociais e humanas – **assinalado por 7 registos**

[60% - 69%]

Capacidade de relacionamento e de trabalho em equipa – **assinalado por 9 registos**

Capacidade para assumir responsabilidades e tomar decisões – **assinalado por 9 registos**

Conhecimentos sobre organizações – **assinalado por 9 registos**

Autonomia, assertividade e espírito de iniciativa – **assinalado por 8 registos**

[70% - 79%]

Capacidade de planeamento, coordenação e organização – **assinalado por 10 registos**

Desenvolvimento de hábitos e métodos de pesquisa – **assinalado por 10 registos**

[80% - 89%]

Capacidade para desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida – **assinalado por 11 registos**

[90% - 100%]

Capacidade de comunicação sob a forma oral e escrita – **assinalado por 12 registos**

Capacidade de análise e sentido crítico – **assinalado por 12 registos**

Capacidade de recolher, selecionar e interpretar informação relevante – **assinalado por 13 registos**

Notas: Há necessidade de averiguar, de acordo com as características do curso, se o grau de exercitação das competências transversais é o adequado e o pretendido para o curso. As percentagens e o n.º de uc's dão-nos uma "visão" das competências transversais mais e menos exercitadas no curso.

É importante que seja proporcionado um espaço de reflexão aos docentes, para estes averiguarem junto do coordenador, as competências que cada um pretender exercitar na uc, bem como ser avaliado somente nas que assinalou.

4) Competências técnicas-chave exercitadas

% de uc's que contribuíram para exercitação das seguintes competências- técnicas:

[40% - 49%]

Capacidade para identificar e valorizar, nos diversos enquadramentos, experiências do âmbito da responsabilidade social – **assinalado por 6 registos**

[60% - 69%]

Capacidade para articular, de forma eficiente e adequada, as diferentes vertentes empresariais que interagem entre si, desde as áreas de compras, de produção, de relacionamento com os diferentes mercados até às questões de carácter legal, financeiro e societal – **assinalado por 8 registos**

Capacidade de análise crítica para promover a melhoria contínua dos processos e dos respetivos resultados - **assinalado por 9 registos**

[80% - 89%]

Capacidade para atuar, responsabilmente, em conformidade com a evolução conjuntural do ambiente em que a organização se insere, sectores a montante e a jusante, e com a adequação estrutural condicente – **assinalado por 11 registos**

Capacidade para proporcionar resultados económico-financeiros que satisfaçam a estrutura acionista, os trabalhadores, o Estado e a sociedade em geral, ou seja, terem uma vocação alargada para os *stakeholders* – **assinalado por 11 registos**

[90% - 100%]

Capacidade para identificar problemas/oportunidades, analisar soluções e propor/implantar condições de operacionalização nas diferentes vertentes/áreas da gestão, considerando os aspetos económico-financeiros das condições internas da organização e da sua envolvente externa, devidamente integrados em estratégias atuais e continuamente sustentáveis – **assinalado por 13 registos**

Outra competência que o docente exercitou na uc:

Capacidade para Calcular custos e tomar decisões económicas com base na otimização dos recursos - **competência referida pelo docente de Contabilidade de Gestão II**

O coordenador tem que equacionar o grau de atualidade e pertinência das **competências técnicas** constantes da FUC para eventuais ajustamentos. Foi assinalado uma competência-técnica fora do elenco constante na FUC, que se não estiver integrada ou implícita nas já elencadas, urge a necessidade de avaliar o seu grau de importância para uma possível integração no elenco.

Em função disso dos eventuais ajustamentos, os docentes das ucs nucleares, pelo menos, terão de fazer os ajustes adequados, atualizações de conteúdos, metodologias a empregar, resultados esperados etc.

O coordenador de curso deve zelar que a licenciatura dê resposta às competências técnicas exigidas pela atualização das necessidades do mercado de trabalho e atitudes,...