



ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE
AUTOPERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS
DE TRABALHO EM UNIVERSITÁRIOS

Bárbara Maria Barbosa Silva

Dissertação de Mestrado

Porto Alegre/RS, 2009

ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE
AUTOPERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS
DE TRABALHO EM UNIVERSITÁRIOS

Bárbara Maria Barbosa Silva

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia

Sob Orientação do

Prof. Dr. Marco Antônio Pereira Teixeira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Agosto, 2009

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	08
1.1. Apresentação do tema e justificativa	08
1.2. Competência e competências transversais de trabalho	10
1.3. Competências e formação universitária	14
1.4. Proposta de um modelo de competências transversais de trabalho em universitários	18
1.5. Competências e auto-eficácia profissional	20
1.6 Algumas considerações sobre a construção de instrumentos psicométricos	22
1.7 Especificação dos objetivos da pesquisa	25
CAPÍTULO II - MÉTODO	26
2.1. Elaboração dos itens	26
2.2. Participantes	27
2.3. Instrumentos	28
2.4. Procedimentos	29
2.5. Análise dos dados	29
CAPÍTULO III - RESULTADOS	31
3.1 Análise da estrutura de componentes do instrumento	31
3.2 Composição das escalas – análises descritivas e de fidedignidade	39
3.3 Correlações entre as escalas	40
3.4 Avaliação da contribuição da universidade para o desenvolvimento das competências transversais e comparações com a percepção de competências	40
3.5 Relações entre a auto-eficácia profissional e as competências transversais de trabalho	41
3.6 Análises exploratórias complementares	43
CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO	45
4.1. Características do instrumento	45
4.2 Nível percebido de desenvolvimento de competências transversais	48
4.3 Nível percebido de contribuição da universidade para o desenvolvimento das competências transversais e comparações com a autopercepção de competências	50
4.4 Relações entre a auto-eficácia profissional e as competências transversais de trabalho	50
4.5 Análises exploratórias complementares	52
4.6 Considerações finais	53
REFERÊNCIAS	57

ANEXOS	63
Anexo A - Questionário de caracterização dos participantes	63
Anexo B - Escalas de competências transversais de trabalho	64
Anexo C - Escala de auto-eficácia profissional	67
Anexo D - Termo de consentimento para participação em pesquisa	68
Anexo E – Parecer comitê de ética em Psicologia	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Estrutura de componentes do instrumento (cargas componenciais)	35
Tabela 2. Médias, desvios-padrão e alpha de Cronbach das escalas	39
Tabela 3. Correlações entre as escalas	40
Tabela 4. Médias, desvios-padrão e correlações das escalas de competências	41
Tabela 5. Correlações entre competências de trabalho e auto-eficácia profissional	42
Tabela 6. Análise de regressão para a variável auto-eficácia profissional	42

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Gráfico de <i>scree</i> na primeira análise de componentes principais	32
Figura 2. Gráfico de <i>scree</i> na análise final de componentes principais	34

RESUMO

O sucesso e a permanência no mercado de trabalho não estão ligados somente às competências técnicas e específicas de cada profissão. Competências transversais, ou seja, que podem ser transferidas de um contexto a outro de trabalho, são cada vez mais importantes. O objetivo principal desta pesquisa foi a construção de um instrumento para avaliar a autopercepção de competências transversais de trabalho em universitários. A amostra foi composta por 777 universitários de 34 cursos diferentes com idades entre 18 e 33 anos. Resultados de análises de componentes principais indicaram sete componentes: resolução de problemas e criatividade, organização e responsabilidade, relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, comunicação escrita, comunicação oral e raciocínio numérico. Os índices de fidedginidade obtidos foram todos satisfatórios (entre 0,74 e 0,91). Estes resultados sugerem que o instrumento proposto apresenta boas qualidades psicométricas, embora refinamentos e novos estudos sejam necessários.

Palavras-chave: competências transversais; avaliação; universitários

ABSTRACT

Success and permanence in the labor market do not depend only on individuals' possession of specific and technical skills of her or his occupation. Transferable skills, that can be transferred from one context of work to another, are increasingly important. The main objective of this research was the construction of an instrument to assess self-perceptions of work transferable skills among university students. The sample was composed by 777 students from 34 different courses, aged between 18 and 33 years. Principal components analysis results revealed seven components: problem-solving and creativity, organization and responsibility, interpersonal relationship, teamwork, written communication, oral communication and numeric reasoning. All reliability indexes obtained were satisfactory (between 0.74 and 0.91). These results suggest that the proposed instrument shows good psychometric properties, although refinements and further studies are needed.

Key-words: transferable skills; assessment; university students

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação do tema e justificativa

Esta dissertação aborda a temática das competências transversais de trabalho em estudantes do ensino superior. Tais competências podem ser entendidas como atitudes, capacidades e habilidades do indivíduo, relacionadas à atuação profissional, que contribuem para uma atuação eficaz em diferentes situações de trabalho, sendo transferíveis de um contexto para outro (Moreno, 2006a, 2006b). Mais especificamente, o foco empírico da pesquisa foi a construção de um instrumento para avaliar tais competências em universitários.

O interesse pelo tema das competências transversais de trabalho em universitários justifica-se em função das mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho ao longo das últimas décadas, o que tem repercutido na maneira como se preparam para dele fazer parte. Uma das principais mudanças que ocorreram no contexto laboral está relacionada ao fim (ou, pelo menos, grande diminuição) da estabilidade e da previsibilidade – tanto do mercado de trabalho quanto das próprias carreiras profissionais. Antigamente, as pessoas tinham a expectativa de obterem alguma qualificação (através da escolarização) e, posteriormente, iniciarem um percurso profissional razoavelmente linear que se estenderia até a aposentadoria. A educação para o trabalho e o aprendizado eram vistos essencialmente como uma etapa prévia à entrada no mercado de trabalho – preferencialmente através de um emprego – e que se encerrava ou pelo menos diminuía sensivelmente após o início do exercício laboral.

De fato, em um mercado de trabalho mais estável e menos competitivo, para um indivíduo conseguir trabalho e se manter nele era geralmente suficiente possuir um diploma – se necessário – e exibir as habilidades específicas para as tarefas que lhe fossem demandadas. Contudo, com a diminuição no número de empregos, os enxugamentos nos quadros de pessoal nas empresas, a introdução de novas tecnologias que exigem constante atualização, a busca por qualidade nos serviços e uma série de outras mudanças recentes nos contextos econômico e de trabalho, os indivíduos passaram a ter cada vez mais responsabilidade pelos resultados obtidos pelas organizações das quais fazem parte, bem como pelos resultados que obtêm em suas carreiras individuais. Esse novo cenário pôs em evidência o conceito de competência profissional, ou seja, a capacidade do

indivíduo saber atuar eficazmente nos diversos ambientes de trabalho nos quais se insere ao longo da vida, ambientes estes cada vez menos estruturados e que demandam identificação de problemas e busca de soluções para os mesmos.

Um aspecto que precisa ser destacado nas mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho é a diminuição no número de empregos formais (Rifkin, 1995). Cada vez mais fala-se em capacidade de se obter trabalho, e não necessariamente emprego. Trabalho pode ser entendido, em sentido amplo, como qualquer atividade capaz de gerar renda para aquele que executa a atividade. Assim, a idéia de trabalho é diferente de emprego. Emprego é uma relação formal existente entre alguém que é contratado para realizar alguma forma de trabalho (empregado) e um empregador, existindo um conjunto de obrigações trabalhistas, legalmente definidas, que protegem o empregado. No emprego, as tarefas de trabalho são usualmente definidas pelo empregador, bem como a carga horária e o salário pago, sendo estas obrigações e direitos estabelecidos através de contrato (Zanelli, Borges-Andrade & Bastos, 2004).

A redução no número de empregos, contudo, não significa que as oportunidades de trabalho também estejam desaparecendo. Assim, a capacidade de conseguir trabalho, e não apenas emprego, é cada vez mais importante no cenário atual. Ela exige, porém, que o indivíduo consiga prospectar oportunidades e saiba oferecer seus serviços, tendo uma atitude pró-ativa frente ao mercado. Seja na forma de emprego formal ou de trabalho autônomo, a capacidade de saber colocar o conhecimento em ação e aplicá-lo em contextos diversos tornou-se uma habilidade fundamental para o indivíduo conseguir lidar com as mudanças e a instabilidade que caracterizam o trabalho nos dias de hoje (Alberici & Serreri, 2005).

Essa mudança de perspectiva no modo de se pensar a relação das pessoas com o trabalho trouxe também questionamentos sobre a formação dos indivíduos para esse novo panorama. Estão as instituições educacionais promovendo, nos indivíduos, o desenvolvimento de competências profissionais adequadas ao contexto de trabalho contemporâneo? Estão os indivíduos conscientes das suas competências e mesmo da necessidade de desenvolvê-las?

Esta dissertação tem como foco a avaliação de competências transversais de trabalho em estudantes universitários. A fim de contextualizar os objetivos mais específicos da pesquisa, contudo, serão antes abordados alguns tópicos relevantes: a) os conceitos de competência e competências transversais de

trabalho; e b) a noção de competências no contexto da formação universitária; c) uma proposta de modelo de competências transversais de trabalho em universitários; d) relações entre os conceitos de competência e auto-eficácia profissional; e e) considerações sobre a elaboração de instrumentos psicométricos.

1.2 Competência e competências transversais de trabalho

A conquista de um espaço no mercado de trabalho e a permanência no mesmo, atualmente, não depende apenas de um diploma, mas de um conjunto de características pessoais, redes de relações, competências profissionais específicas e capacidade de ajustamento às diferentes exigências dos ambientes de trabalho (Teixeira & Gomes, 2004). Em uma conjuntura de instabilidade e transformação constante, os sujeitos precisam desenvolver habilidades adaptativas para enfrentar o novo e reescrever suas trajetórias de vida e suas identidades continuamente (Coutinho, Krawulski & Soares, 2007). Nesse sentido, a auto-avaliação e a busca de atualização constante são comportamentos essenciais para o aprimoramento permanente e a manutenção da capacidade de adaptação a um contexto que está sempre em mudança. Ou seja, a busca por aprendizagem não deve se restringir apenas aos contextos e períodos de escolarização formal. Pelo contrário, ela necessita ser vista como um processo contínuo que se dá ao longo de toda a vida (Marques & Rodrigues, 2003; Alberici & Serreri, 2005). Dessa forma, as pessoas destacam-se pela sua capacidade de transpor os conhecimentos adquiridos em um determinado contexto de formação profissional para novas realidades – quase sempre imprevisíveis. Essa capacidade de lidar com estas novas situações comuns hoje no mundo do trabalho pode ser definida como competência (Moreno, 2006a, 2006b).

O conceito de competência, entendido como um recurso heurístico aplicável na orientação profissional, foi utilizado pela primeira vez na França, na metade dos anos 80, em resposta às grandes mudanças econômicas e sociais que aconteceram naquele país. As diversas crises que afetaram o setor produtivo configuraram um novo cenário profissional de instabilidade que não existia anteriormente. Em virtude disso, os sistemas de gestão e desenvolvimento de pessoas e a orientação profissional realizados até então não se mostraram suficientes para dar conta da nova demanda que se formava. Novas estratégias de intervenção tiveram que ser criadas para acompanhar as transições que passaram a

ocorrer com cada vez maior frequência na vida ocupacional dos sujeitos (Serreri, 2006).

Uma das estratégias desenvolvidas foi o balanço de competências. O balanço de competências é um dispositivo de orientação profissional que busca auxiliar as pessoas a entrar em contato com seus saberes e experiências acumuladas ao longo de sua vida. De certa forma, constitui-se numa auto-análise na qual o sujeito tem a oportunidade de reconhecer e integrar os recursos já desenvolvidos ao longo de seu percurso profissional, com o objetivo de aplicá-los em seu futuro. Este esforço auto-avaliativo e organizador da biografia profissional não apenas potencializa a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, mas ajuda também a recuperar ou desenvolver a motivação (Alberici & Serreri, 2005; Moreno, 2006).

Percebe-se, pois, a importância do conceito de competência para esse modo de entender a relação das pessoas com o trabalho e também para entender o que significa a própria qualificação profissional. No entanto, o conceito de competência admite diversas leituras e pontos de vista. De acordo com Gonçalves (2000), competência é um termo que ainda não possui uma definição consensual na comunidade científica, pois está ainda em construção. Por isso, podemos encontrá-lo sendo empregado de maneira divergente ou ambígua em diferentes contextos, como na gestão, na educação e no mundo empresarial. Tal posição é compartilhada por Moreno (2006a). Segundo a autora, a definição de competência dependerá da escola psicológica ou sociológica adotada e dos objetivos que se tem em vista quando se trabalha com a idéia de competência.

Uma possível definição de competência é dada por Gonçalves (2000):

Um conjunto integrado e estruturado de saberes – saberes-fazer, saberes-ser e saberes transformar-se – a que o sujeito terá que recorrer e mobilizar para a resolução competente das várias tarefas com que é confrontado ao longo da sua vida, assumindo uma consciência crítica das suas potencialidades e recursos bem como dos constrangimentos psicossociais em que se contextualiza, em ordem a realizar projetos viáveis nas várias dimensões da sua existência. (p. 2)

A partir das definições apresentadas, percebe-se que a noção de competência não se restringe ao âmbito profissional, ainda que o conceito seja aplicado preferencialmente em contextos de trabalho. Ou seja, as competências que um indivíduo possui abrangem habilidades que são empregadas nas mais

diversas esferas de sua vida, entre elas a profissional. Dessa forma, as competências profissionais podem ser entendidas com um conjunto mais específico de competências relacionadas ao contexto de trabalho. Conforme Moreno (2006a):

Competência profissional é a combinação específica e sinérgica dos recursos de uma pessoa que vai lhe permitir atuar eficazmente frente a situações de trabalho de complexidade diversa. Concretamente, é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes verificáveis que se aplicam na execução de uma função produtiva em um contexto de trabalho determinado. (p. 267)

Assim como na concepção mais geral de competência, a competência profissional se dá no contexto da ação ou aplicação. Não é uma capacidade existente *a priori* que se viabilizará sempre da mesma forma, mas está sempre em transformação em acordo com os recursos do meio e as capacidades de cada indivíduo. Como proposto por Lima (2005), a competência profissional é um conjunto de desempenhos relacionados com a prática profissional, desempenhos estes inseridos em um determinado contexto e orientados por padrões de excelência.

Alguns autores, como Dubar (1998), entendem que as qualidades individuais que estão relacionadas à capacidade para desempenhar uma determinada ação não podem ser adquiridas somente por uma formação prévia; elas seriam inatas ou elaboradas pela experiência direta, na prática, em situação real. Estas características individuais seriam necessárias mesmo quando obedecendo a políticas institucionais ou em contextos de atividade mais difíceis, como em situações de risco. Assim, as competências profissionais estariam, de algum modo, relacionadas a características de personalidade. Isso significa que, embora possam ser aprendidas, pelo menos algumas competências dependeriam de fatores mais disposicionais do indivíduo para o seu desenvolvimento. Por exemplo, uma possível relação seria entre a competência para trabalhar em equipe e o fator de personalidade Socialização (que compõe o modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade - *Big Five*). Esta dimensão é descrita por características como altruísmo, franqueza, confiança nas pessoas e empatia, entre outros (Nunes & Hutz, 2007). Estas características possivelmente facilitariam o desempenho de uma pessoa em tarefas que envolvem trabalho de grupo.

A idéia de competência profissional está associada à ação, pois implica que a pessoa ponha em movimento recursos pessoais e do meio para atuar competentemente em situações profissionais em diferentes contextos. Não é somente um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes, mas sobretudo a forma como este conjunto é colocado em prática no trabalho. Dessa forma, as competências profissionais se definem a partir das realizações adequadas em um determinado contexto (Moreno, 2006a, 2006b).

Existem diversos modelos de competências de trabalho ou profissionais (Alberici & Serreri, 2005; Moreno, 2006a). Um deles é a classificação de competências proposta por Moreno (2006a), baseada no Anexo do Decreto 40/1999 de 23 de fevereiro da *Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament*, referentes a competências transversais para o Ensino Superior.

Neste modelo a competência profissional está composta por três grupos de competências, a saber (Moreno, 2006a): 1) competências técnico-profissionais – são particulares de uma ocupação e necessárias para o desenvolvimento de uma atividade de trabalho específica; 2) competências de base – são determinadas competências mínimas necessárias para o desenvolvimento de diversas atividades, tais como leitura e escrita e aritmética básica; 3) competências transversais. Estas últimas são entendidas como atitudes, capacidades e habilidades do indivíduo, desenvolvidas ao longo da vida, que são ativadas pelo sujeito a fim de atuar de modo competente em diferentes em situações de trabalho. O modelo especifica sete competências transversais: autonomia, iniciativa, resolução de problemas, trabalho em equipe, organização no trabalho, responsabilidade no trabalho e relações interpessoais.

Estas competências transversais também podem ser chamadas de competências-chave ou competências genéricas (Moreno, 2006a). Outros autores denominam competências desse tipo de “transferíveis”. Dias, Cruz e Danish (2001) definem competências transferíveis como aquelas que podem ser utilizadas em diferentes contextos de trabalho ao longo da vida, mas cuja adaptação não é automática e requer um esforço do indivíduo em adequá-las para cada situação em que são empregadas. Campos (2002) considera competências-chave e competências transversais como sinônimos, uma vez que estas últimas referem-se, no seu entender, à capacidade de “transferibilidade” ou aplicabilidade da competência em situações diversas. Neste estudo, as expressões “transversais” e “transferíveis”, no que se refere às competências, serão tomadas como

equivalentes, salvo especificação em contrário. Enfim, as competências transversais exercem um papel importante na adaptação dos indivíduos aos contextos de trabalho, na medida em que sujeitos que apresentem este tipo de competência devem conseguir lidar melhor com as mudanças em diferentes tipos de situações laborais.

1.3 Competências e formação universitária

A preocupação com o desenvolvimento de competências profissionais durante a formação universitária tem aumentado nas últimas décadas. As instituições de ensino superior têm buscado desenvolver nos alunos, através de atividades curriculares e extracurriculares, habilidades e atitudes que facilitem a transição para o mercado de trabalho e possibilitem o progresso na carreira (Nabi & Bagley, 1999). Nesse sentido, as chamadas habilidades ou competências transferíveis (ou seja, aquelas aplicáveis ao longo de toda a vida laboral e em diversos contextos), juntamente com as habilidades ou competências específicas (mais técnicas) são consideradas fundamentais para a empregabilidade, ou seja, a capacidade de conseguir emprego e manter-se no mesmo (Cox & King, 2006). No Brasil, a preocupação com o tema ganhou impulso com a segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional (Ministério da Educação, 1996), que propôs a organização curricular da formação profissional (tanto em nível médio quanto superior) a partir de competências profissionais, ao invés de conteúdos.

Observa-se, portanto, uma mudança no papel atribuído à formação universitária. Se antes o objetivo era capacitar tecnicamente os indivíduos para atuarem em áreas específicas, hoje este objetivo foi ampliado. Além do aspecto de formação técnica, a educação de nível superior é entendida como um período de formação que deve preparar o indivíduo para saber transitar no mercado de trabalho, atual e futuro, otimizando suas capacidades de forma a poder contribuir socialmente através do trabalho (Zabalta, 2004). Não basta, portanto, apenas o conhecimento técnico ou específico de uma tarefa; é preciso saber colocá-lo em prática de uma maneira efetiva, que produza resultados. Essa diferença na capacidade de aplicar o conhecimento, de pô-lo em ação, é um dos fatores que fazem com que algumas pessoas conquistem um espaço no mercado de trabalho e outras não.

Pesquisas com universitários e recém-graduados sugerem que os estudantes percebem a importância das competências transferíveis para a sua inserção no mercado de trabalho e para o seu progresso profissional (Burke, Jones & Doherty, 2005; Nabi & Bagley, 1999; Whittle & Eaton, 2001; Zakeri, 2004). De fato, os empregadores valorizam em seus empregados muitas habilidades que não estão presentes formalmente nos currículos de formação superior. Frame e Canter (2001), por exemplo, elaboraram uma lista de habilidades e competências esperadas em profissionais egressos de um curso politécnico relacionado à área de construção no Reino Unido. Tal lista foi submetida à apreciação de empregadores, através de grupos focais, e estes indicaram um interesse maior nas habilidades que os estudantes podem desenvolver durante a graduação e que não têm relação direta com os conteúdos estudados, tais como: uso de tecnologia de informação, trabalho em equipe, compreensão das necessidades dos clientes, inovação, manejo de mudanças, capacidade de reconhecer pontos fortes e fracos, orientação e desenvolvimento de colegas, capacidade gerencial, entre outras. No Brasil, um estudo realizado junto a gestores de recursos humanos de diversas empresas evidenciou que um dos principais obstáculos à contratação de profissionais de nível superior é a postura inadequada de muitos candidatos (Campos et al., 2008), o que sugere a falta de habilidades relacionadas à comunicação, auto-apresentação e empatia. Esse mesmo estudo mostrou ainda que, além das competências técnicas, os empregadores esperam que os profissionais apresentem outras competências de tipo transversal, como responsabilidade, interesse, seriedade e trabalho em equipe. Pesquisas como essas sugerem que a atenção na formação deve estar voltada para a aprendizagem de resolução de problemas profissionais da vida real, nos quais as competências transversais são mais nitidamente necessárias, e não apenas a problemas teóricos ou acadêmicos (Zakeri, 2004). O contato com a realidade profissional, ainda, pode favorecer o desenvolvimento da responsabilidade e do comprometimento frente ao trabalho, na medida em que as conseqüências (boas ou ruins) da atuação profissional são mais nítidas.

Além de reconhecerem a importância das competências transversais, pesquisas com estudantes de final de curso mostram que estes percebem que o ensino superior – de um modo geral – ajuda no desenvolvimento de tais competências, embora a magnitude do impacto da experiência universitária sobre o desenvolvimento das competências possa variar de curso para curso ou mesmo entre os sexos. Burke, Jones e Doherty (2005), por exemplo, observaram

diferenças para algumas competências entre estudantes de dois cursos da área de ciências do esporte em uma universidade na Inglaterra, o que mostra que diferentes currículos e ambientes de aprendizagem podem propiciar o desenvolvimento de competências diferentes. Já em relação às diferenças entre os sexos, Nabi e Bagley (1999) verificaram que os homens se perceberam com mais competências que as mulheres nas áreas de resolução de problemas e comunicação, ainda que as mulheres tenham considerado as competências, de um modo geral, mais importantes para o seu futuro profissional do que os homens. Esses resultados indicam, segundo os autores, a necessidade de se criar nos currículos estratégias específicas para o desenvolvimento de competências em mulheres, como uma forma de minimizar diferenças entre os gêneros.

Outros estudos sobre os efeitos do ensino superior nos estudantes indicam que a experiência universitária promove desenvolvimento psicossocial, habilidades cognitivas, crescimento intelectual e mudanças em atitudes e valores (ver Pascarella & Terenzini, 2005, para uma revisão). Pesquisas brasileiras também sugerem que as atividades acadêmicas, curriculares e extra-curriculares promovem o desenvolvimento de certas competências úteis à vida profissional, como autoconfiança, competência social, autopercepção, noção de propósito, autonomia, raciocínio reflexivo e flexibilidade (Fior & Mercuri, 2003; Pachane, 2003; Teixeira, 2002; Teixeira & Gomes, 2004). As competências transversais de trabalho, portanto, são elementos importantes no desenvolvimento de carreira, pois podem facilitar a inserção profissional e contribuir para que o indivíduo tenha um desempenho efetivo em suas atividades de trabalho. Embora sejam vistas como recursos necessários à vida profissional propriamente dita, ou seja, quando os indivíduos estão se inserindo ou já estão inseridos no mercado de trabalho, as competências transversais desenvolvem-se ao longo dos anos de formação universitária e, possivelmente, também são necessárias para o desenvolvimento de carreira na universidade.

Embora o tema das competências transversais ou transferíveis em universitários esteja presente na literatura internacional sob estas denominações, na literatura brasileira a presença desta temática é menos nítida, pois nem sempre o tema é identificado sob o rótulo de “competência transversal” ou “competência transferível”. Uma pesquisa realizada nas bases de dados Pepsic e SciELO em maio de 2009 com esses argumentos de busca (e seus plurais) não permitiu localizar nenhuma publicação que estivesse relacionada com trabalho ou

profissão. Já empregando-se os argumentos de busca “competência profissional” e “competências profissionais”, foram identificados 48 artigos. Destes, 27 eram relacionados à área de Enfermagem, e tratavam mais diretamente, em sua maioria, de competências relacionadas à prática específica da Enfermagem como, por exemplo, competências de cuidado com pacientes, competências de gestão de serviços públicos, competências de atendimento domiciliar e competências de tecnologias em equipamentos de saúde, que podem ser entendidas como competências técnicas (Moreno, 2006a). Deve-se salientar, no entanto, que alguns destes artigos também abordaram, ainda que indiretamente, algumas competências que podem ser consideradas como do tipo transversal, tais como competência de relação interpessoal, competência de comunicação, competência de liderança e competência de trabalho em equipe. Porém, nestes trabalhos tais competências foram estudadas isoladamente, e não dentro de um modelo teórico de competências de trabalho mais abrangente. Além disso, tais estudos abordaram essas competências sob a perspectiva de uma área profissional particular (a Enfermagem), e não como uma habilidade geral aplicável a outros ambientes e formas de trabalho.

O ensino de competências profissionais específicas, conforme as propostas das diretrizes curriculares do Ministério da Educação, foi outro tema presente nos trabalhos da área de Enfermagem. Nestes artigos o foco foi a forma de ensinar competências e como deveria ser o comportamento do professor para instigar este aprendizado. Em geral tratavam-se de trabalhos de cunho argumentativo e incipientes quanto a proporem novas formas de ensino das competências ou descreverem o desenvolvimento das mesmas em alunos durante a experiência de aprendizagem na graduação.

Outra área específica na qual identificaram-se artigos relacionados a competências profissionais foi a Psicologia, com sete artigos. Estes trabalhos abordavam competências profissionais técnicas do Psicólogo, tais como competências do terapeuta, do psicólogo hospitalar ou do orientador vocacional. Foram localizados ainda sete artigos referentes a outras áreas profissionais (Serviço Social, Educação, Odontologia, Medicina, Biblioteconomia, Especialistas em Educação em Saúde e Gestores de Unidades Básicas de Saúde). Todos tratavam de competências técnicas de cada profissão ou então competências de gestão.

Cinco outros trabalhos, embora tenham sido localizados na busca, não tinham relação direta com competências no âmbito profissional ou de trabalho. Apenas um apresentava uma discussão do construto competência relacionando-o a atividades de formação profissional, sobretudo nas situações de atividades práticas não obrigatórias durante a universidade (Teixeira & Gomes, 2004). Porém, o foco deste último trabalho foi a transição da universidade para o mercado de trabalho, e não o desenvolvimento de competências transversais especificamente. Por fim, foi localizado ainda outro artigo sobre competências no trabalho e que apresentava uma análise da produção científica brasileira nos principais periódicos de Psicologia e Administração (Brandão, 2007). Nesse artigo de revisão, o autor não menciona o tema de competências transversais ou transferíveis, o que sugere que o tópico não é, de fato, saliente na literatura nacional que trata de competências no trabalho, ao menos como um foco específico de estudo.

Percebe-se, assim, que são poucos os estudos brasileiros que tratam do tema das competências transversais de trabalho em universitários. Além disso, quando os estudos abordam o assunto, em geral o fazem focalizando alguma competência em particular. Nas buscas mencionadas anteriormente, não foi localizada nenhuma pesquisa ou artigo teórico que tenha considerado as competências transversais como um conjunto de competências a ser desenvolvido durante a formação universitária. Vários estudos publicados, inclusive, não têm como foco o estudante do ensino superior. Assim sendo, justifica-se a proposição de um modelo de competências transversais de trabalho que possa servir como uma referência a partir da qual o tema possa ser discutido e aprofundado no futuro.

1.4 Proposta de um modelo de competências transversais de trabalho em universitários

Diante da diversidade de definições de competências transversais de trabalho e modelos propostos para sua investigação (Moreno, 2006a; Serreri, 2001), optou-se neste estudo por trabalhos que foram desenvolvidos com o foco em universitários. Nesta pesquisa, o quadro de referência para definição e avaliação de competências transversais tem por base o modelo de competências transversais de trabalho proposto por Moreno (2006) e algumas outras competências do modelo LJMU Plus (2006), *da Liverpool John Moores*

University. Assim, as competências consideradas nesta pesquisa, e suas definições, são as seguintes:

1) Resolução de Problemas: habilidade para enfrentar e dar resposta a uma situação determinada mediante a organização e/ou aplicação de uma estratégia de sequência operativa (identificar, diagnosticar, formular, solucionar e avaliar), definida ou não, para encontrar uma solução.

2) Organização: habilidade para criar as condições adequadas de utilização dos recursos humanos e/ou materiais existentes, para concluir tarefas com o máximo de eficácia e eficiência.

3) Responsabilidade: capacidade de se demonstrar implicado no trabalho; caracteriza-se pelo zelo por um bom funcionamento dos recursos humanos ou materiais relacionados com a tarefa de trabalho.

4) Trabalho em Equipe: habilidade para colaborar de maneira coordenada para a tarefa realizada conjuntamente por uma equipe de pessoas, com o propósito de atingir objetivos comuns.

5) Autonomia: capacidade para realizar uma tarefa de forma independente, sendo capaz de executá-la do início ao fim sem necessidade de receber nenhuma ajuda externa ou apoio.

6) Relação interpessoal: habilidade para comunicar-se com outras pessoas com um trato adequado, com atenção e empatia.

7) Criatividade e flexibilidade: capacidade de ajustar-se a novas circunstâncias e situações, sendo capaz de mudar o modo de agir e pensar com o propósito de melhorar o resultado do trabalho.

8) Comunicação Oral: capacidade de expressar-se eficazmente em forma verbal para um grupo de pessoas e também em situações de relacionamento individual.

9) Comunicação Escrita: habilidade para expressar idéias eficazmente e transmitir informação apropriada através da palavra escrita.

10) Raciocínio Numérico: capacidade de realizar operações aritméticas básicas e de lidar com números de um modo geral, interpretando corretamente dados quantitativos e deles extraindo informações úteis.

Estas últimas três competências foram retiradas do modelo LJMU Plus (2006), proposto pela *Liverpool John Moores University*, por considerar-se que elas complementam o modelo proposto por Moreno (2006). Deve estar claro que,

neste estudo, não serão avaliadas as competências enquanto desempenho manifesto, e sim autopercepções sobre o desenvolvimento de competências.

1.5 Competências e auto-eficácia profissional

Um componente fundamental para o desenvolvimento de carreira e para o próprio desempenho profissional é o sentimento de auto-eficácia. A auto-eficácia pode ser definida como a crença que uma pessoa tem a respeito da sua capacidade de executar uma dada ação e obter um resultado desejado (Bandura, 1997). Pessoas que se percebem eficazes em um dado domínio ou tarefa tendem a ter iniciativa e a envolver-se mais freqüentemente com a tarefa, pois crêem que possuem a capacidade de realizá-la a contento. Por outro lado, aqueles que se sentem pouco eficazes tendem a temer o fracasso, e assim evitam situações nas quais não se sentem suficientemente capazes. Pessoas auto-eficazes também costumam ser mais perseverantes frente a situações de fracasso quando comparadas a pessoas com baixa auto-eficácia (Bandura, 2001). Cabe salientar que o conceito de auto-eficácia refere-se a domínios específicos de desempenho. Assim, uma pessoa pode perceber-se eficaz para realizar uma tarefa (jogar futebol, por exemplo), mas não para outra (como jogar tênis).

A aplicação do conceito de auto-eficácia no campo do desenvolvimento de carreira tem se mostrado bastante útil. Sabe-se que a auto-eficácia influencia nas escolhas profissionais, no desempenho ocupacional e no quanto os indivíduos persistem, ou não, frente a eventuais dificuldades nas atividades profissionais (Betz & Hackett, 2006). Dessa forma, a auto-eficácia é uma variável importante a ser considerada quando se pensa o desenvolvimento de carreira (Betz, 2004). Deve-se esclarecer, porém, que o conceito de auto-eficácia, mesmo quando aplicado ao contexto do desenvolvimento de carreira, admite diferentes níveis de análise. Ou seja, as pessoas podem perceber-se eficazes (em maior ou menor grau) para diferentes tarefas relacionadas à carreira, tais como planejar a carreira, tomar uma decisão, buscar emprego, buscar informação profissional e até mesmo para executar as atividades da profissão. Sendo assim, o uso deste conceito requer definir qual comportamento será alvo de investigação (Betz & Hackett, 2006; Gainor, 2006).

Neste estudo, destaca-se a auto-eficácia profissional, entendida como a percepção que o indivíduo tem a respeito da sua capacidade de desempenhar-se bem nas atividades profissionais. A auto-eficácia profissional é uma variável que

está relacionada a outros indicadores positivos de desenvolvimento de carreira, como a decisão de carreira e o otimismo quanto ao ingresso no mercado de trabalho entre estudantes universitários, ainda que seja distinta destas outras variáveis (Teixeira, 2002). É razoável supor que pessoas auto-eficazes em relação à profissão terão menos dificuldades para se colocar ou manter no mercado de trabalho, pois possivelmente buscarão oportunidades de trabalho mais ativamente, mesmo que tais oportunidades sejam desafiadoras e as coloquem à prova. Outros estudos realizados com profissionais já inseridos no mercado de trabalho indicam ainda que a auto-eficácia profissional associa-se a um melhor desempenho no trabalho, além de ajudar no manejo de situações de estresse ocupacional (Grau, Salanova & Peiró, 2001; Salanova, Grau & Martinez, 2006).

Pode-se estabelecer, portanto, uma aproximação entre os conceitos de competência profissional e auto-eficácia profissional. Como visto anteriormente, o conceito de competência profissional implica que o sujeito seja capaz de colocar em prática seus conhecimentos sobre um determinado tema ou tarefa, obtendo soluções efetivas para problemas do dia-a-dia. Por sua vez, a auto-eficácia profissional nada mais é do que percepção que o indivíduo tem acerca da sua capacidade de desempenhar-se bem profissionalmente. Dessa forma, a crença na capacidade de dar conta das demandas profissionais (auto-eficácia) seria um elemento precursor da própria competência (desempenho).

Porém, resta especificar as relações esperadas entre as competências transversais de trabalho e a auto-eficácia profissional. Presume-se que a importância das competências transversais para a competência profissional global está no fato de que elas podem atuar como variáveis moderadoras da efetividade das competências técnicas. Ou seja, em muitas circunstâncias, apenas as competências técnicas podem não ser suficientes para que o desempenho do indivíduo seja satisfatório. Assim, para perceber-se capaz de exercer as atividades profissionais adequadamente (auto-eficácia profissional), crê-se que o indivíduo precise também perceber-se possuindo um certo grau de competências transversais.

As competências transversais de trabalho devem relacionar-se com a auto-eficácia profissional uma vez que elas referem-se a um conjunto de habilidades que, embora não sejam técnicas ou específicas, possibilitam o uso efetivo dos conhecimentos técnicos em situações reais, que envolvem identificação de problemas, relações interpessoais, planejamento, organização e outras habilidades

que caracterizam as competências transversais. Assim, as competências podem ser vistas, ao menos conceitualmente, como elementos constitutivos da auto-eficácia profissional, sendo esperada alguma correlação entre as competências transversais e o sentimento de auto-eficácia.

1.6 Algumas considerações sobre a construção de instrumentos psicométricos

Uma vez que o foco empírico desta dissertação é a construção de um instrumento que possibilite avaliar a percepção de competências transversais de trabalho em universitários, são tecidas a seguir algumas considerações técnicas sobre o assunto. A elaboração de um instrumento psicológico de tipo psicométrico, segundo Pasquali (1990), envolve três grandes pólos: o teórico, o empírico e o analítico. O pólo teórico compreende a explicitação conceitual do construto ou objeto psicológico que se pretende avaliar, assim como a sua operacionalização através de itens. O pólo empírico envolve o teste piloto do instrumento e a coleta de dados que permitirão a avaliação das qualidades psicométricas do instrumento. Por fim, o pólo analítico especifica quais análises serão realizadas a fim de se verificar a validade e fidedignidade do instrumento.

Do ponto de vista teórico, deve-se considerar que os itens de um instrumento constituem-se em uma representação comportamental do construto sendo avaliado. Ou seja, não se mede diretamente o construto, mas sim a magnitude (frequência, intensidade) de comportamentos que supõe-se sejam representativos do construto. Pasquali (2004) denomina traço latente o processo psicológico que se pretende avaliar em um instrumento psicométrico. O traço latente não pode ser observado diretamente, daí a necessidade de expressá-lo através de comportamentos (verbais ou motores) que possam ser de algum modo ser observados e quantificados.

Um ponto central nos procedimentos teóricos, então, consiste em estabelecer essa “tradução” do construto em itens observáveis, o que é denominado de operacionalização do construto (Pasquali, 2003). Uma adequada operacionalização deve permitir que, posteriormente, se demonstre que os itens de fato se referem (representam) o atributo psicológico sendo medido. Esta é a problemática da validade do instrumento, ou seja, da verificação se o instrumento mede aquilo a que se propõe medir (Pasquali, 2003).

A elaboração de um instrumento, portanto, deve iniciar com uma definição teórica do construto que se pretende avaliar. O pesquisador usualmente utiliza-se

da literatura já existente e da sua própria reflexão para elaborar uma definição inicial do construto de interesse. Esta definição pode incluir dimensões, ou seja, facetas ou fatores que constituem o construto (Pasquali, 2003). Uma vez definidas conceitualmente as dimensões (caso existam), o próximo passo é a elaboração de itens representativos do construto e suas dimensões.

Pasquali (1999) sugere doze critérios a serem considerados na elaboração dos itens: critério comportamental (os itens devem descrever situações comportamentais relacionadas ao construto), critério de desejabilidade ou preferência (os itens devem admitir um gradiente de possibilidades de resposta), critério de simplicidade (cada item deve se referir somente a um comportamento), critério de clareza (devem ser entendidos por qualquer pessoa da população alvo), critério de relevância (os itens devem ser consistentes com o traço e estar relacionados entre si), critério de precisão (cada item deve contribuir de uma maneira específica para a avaliação do construto), critério de variedade (a linguagem deve ser variada e as frases descritas em termos favoráveis e desfavoráveis), critério de modalidade (itens descritos sem expressões que possam caracterizar um atitude extremada), critério de tipicidade (usar descritores de comportamentos apropriados ao atributo investigado), critério de credibilidade (os itens devem apresentar validade aparente, sendo apresentados de forma que não produzam uma atitude negativa do respondente em relação ao instrumento), critério de amplitude (os itens criados deve contemplar o máximo possível a descrição do construto, maximizando o potencial de discriminação do instrumento) e critério de equilíbrio (os itens devem distribuir-se quanto à sua dificuldade ou desejabilidade, havendo mais itens intermediários e menos itens extremos).

Em seguida, recomenda-se realizar uma análise teórica dos itens (Pasquali, 1999). A análise de itens usualmente consiste em duas etapas: a análise semântica dos itens e a análise por juízes. Na análise semântica os itens são submetidos a uma amostra de membros da população à qual se destina o instrumento com o intuito de verificar se eles são compreensíveis. Dúvidas e sugestões podem ser colhidas a fim de modificar a redação dos itens elaborados (Pasquali, 1999). Já na análise por juízes, peritos na área em estudo são convidados a julgar a pertinência dos itens elaborados como indicadores do construto em questão, ou seja, se eles são bons representantes do atributo latente. O resultado final destes procedimentos

é a primeira versão do instrumento que deverá então ser testada através de procedimentos empíricos e analíticos.

Os procedimentos empíricos ou experimentais consistem na especificação da amostra a ser estudada, na formatação do instrumento com suas instruções, em aplicações-piloto e na coleta de dados que possibilitará a realização das análises que têm por objetivo verificar as qualidades psicométricas do instrumento (Pasquali, 1999). Resultados de estudos-piloto podem sugerir algumas modificações no instrumento antes da coleta de dados final.

Por fim, nos procedimentos analíticos destacam-se as análises estatísticas que buscam obter evidências de validade e de fidedignidade do instrumento. Simplificadamente, um instrumento é considerado válido quando ele mede de fato aquilo que pretende medir (Urbina, 2004). Vale lembrar que nenhum instrumento psicométrico possui uma validade intrínseca ou definitiva, pois a validade se estabelece em relação a diversos critérios, muitos deles externos ao instrumento. Assim, o que se tem, na verdade, são conjuntos de evidências que sugerem que o instrumento está medindo aquilo que se espera. Entre os procedimentos que podem ser utilizados para obter evidências de validade de um instrumento está a análise fatorial, que é uma técnica estatística que permite verificar a dimensionalidade do instrumento (Pasquali, 1999). Assim, se o construto em avaliação admite dimensões e se os itens foram elaborados de forma a contemplar adequadamente essas dimensões, espera-se que a análise fatorial indique a presença dos fatores esperados. Uma congruência entre o esperado (modelo teórico) e o obtido empiricamente (através da análise fatorial) é uma evidência de validade do instrumento (Pasquali, 2003).

Por fim, outra característica importante de ser avaliada é a fidedignidade do instrumento. Fidedignidade (ou precisão) diz respeito ao quanto o instrumento mede o atributo em questão sem erros. Medir sem erros significa que se um mesmo teste fosse aplicado em duas situações diferentes espaçadas no tempo seus resultados deveriam ser iguais. Ou ainda que, se fossem utilizadas medidas equivalentes, a correlação entre os escores deveria ser perfeita (Pasquali, 2003). Um dos indicadores de fidedignidade mais comuns utilizados e de interesse para este estudo é a consistência interna, uma medida do quanto cada item do instrumento é congruente com o restante dos itens que o compõe (Pasquali, 2003).

1.7 Especificação dos objetivos da pesquisa

Os objetivos deste estudo são:

- a) Construir um instrumento para avaliação de competências transversais de trabalho para universitários (tendo como parâmetro o modelo indicado na seção 1.4), buscando evidências de validade e fidedignidade para o mesmo;
- b) Verificar o nível percebido de desenvolvimento de competências transversais de trabalho em estudantes universitários a partir do instrumento elaborado;
- c) Verificar o nível percebido de contribuição da experiência universitária para o desenvolvimento de competências transversais de trabalho em estudantes universitários a partir do instrumento elaborado;
- d) Verificar a relação entre percepção do desenvolvimento de competências transversais de trabalho em estudantes universitários e auto-eficácia profissional;
- e) Investigar exploratoriamente possíveis relações entre o nível percebido de desenvolvimento de competências transversais de trabalho (e percepção da contribuição da universidade para essas competências) e outras variáveis, como semestre no curso, sexo e envolvimento em pesquisa, extensão e estágios extracurriculares.

CAPÍTULO II

MÉTODO

Uma vez que o objetivo principal do estudo foi a construção de um instrumento para avaliar competências transversais de trabalho, em primeiro lugar são apresentados os procedimentos iniciais de elaboração do mesmo. Em seguida descrevem-se os participantes do estudo principal, os instrumentos e procedimentos adotados, bem como o plano geral de análise de dados empregado.

2.1 Elaboração dos itens

Para a elaboração dos itens foram utilizadas como referência as definições das dez competências transversais descritas na introdução e também sugestões de itens presentes na literatura. Foram criados, em média, nove itens para cada dimensão de competência investigada, visando contemplar os aspectos contidos em cada atributo (ao todo, a versão inicial contou com 93 itens). Os itens foram elaborados de forma a serem respondidos em uma escala *Likert* de cinco pontos (1 = Eu tenho esta capacidade quase nada desenvolvida; 2 = Eu tenho esta capacidade pouco desenvolvida; 3 = Eu tenho esta capacidade moderadamente desenvolvida; 4 = Eu tenho esta capacidade bem desenvolvida; 5 = Eu tenho esta capacidade muito bem desenvolvida).

Após esta etapa, os itens foram submetidos a uma análise semântica junto a oito estudantes universitários, que analisaram a facilidade de compreensão dos itens ou não. Esta análise do instrumento foi realizada individualmente, de forma que cada estudante pôde indicar itens que geravam ambigüidade na interpretação e sugerir modificações. Com base nas indicações dadas pelos estudantes, alguns itens sofreram pequenas reformulações na redação, e três itens de difícil compreensão foram eliminados.

O passo seguinte foi a análise dos itens por juízes, que foi realizada por cinco profissionais (psicólogas) que trabalhavam com desenvolvimento de carreira. Os juízes receberam as definições das dez competências, a lista dos itens (embaralhados quanto às dimensões a que se referiam) e foram instruídos a indicar a competência que eles melhor representavam. Itens que não foram avaliados por no mínimo três dos cinco juízes em uma mesma categoria de competência foram eliminados do conjunto. Com as exclusões, restaram 81 itens. Houve alguns casos em que três juízes classificaram um item em uma mesma

competência, embora essa classificação não correspondesse às expectativas iniciais (ou seja, esperava-se que o item representasse uma determinada competência, mas os juízes julgaram de modo diferente). Estes itens, porém, foram mantidos no instrumento.

Por fim, realizou-se uma aplicação-piloto desta última versão em uma amostra de 109 alunos universitários entre 18 e 35 anos que estavam entre o terceiro e o último semestre dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito de uma faculdade particular. Partindo-se da expectativa inicial acerca da composição das escalas, foram realizadas análises de correlação item-restante e de consistência interna para cada uma das dez dimensões previstas. Os resultados destas análises não sugeriram a necessidade de reformulação ou exclusão de nenhum item.

2.2 Participantes

Inicialmente, foram coletados dados junto a 977 estudantes universitários. Esperava-se obter pelo menos 810 casos válidos, a fim de manter a proporção de 10 casos para cada variável presente no instrumento, em virtude das análises de componentes a serem realizadas (Pasquali, 1999). Porém, estabeleceu-se como critérios para inclusão nas análises apenas os casos com idades de 18 a 35 anos (caracterizando uma amostra de adultos jovens) e que estivessem cursando do segundo ano em diante (para garantir um mínimo de envolvimento dos participantes com os cursos). Usando esses critérios, foram excluídos 200 casos.

Assim, a amostra principal do estudo foi composta por 777 estudantes universitários, com idades entre 18 e 33 anos ($M=22,4$; $DP=3,02$). Destes, 55% eram mulheres e 45% homens. Os participantes eram provenientes de duas universidades: uma pública, da capital (81,3%), e outra privada, do interior do estado (18,7%), tendo-se coletado dados em 34 cursos diferentes. A inclusão de estudantes da universidade particular foi feita com o intuito de ampliar o tamanho da amostra. Os cursos que contaram com maior representação na amostra foram: Letras (12,7%), Farmácia (12,1%), Educação Física (8,4%), Nutrição (6,7%), Psicologia (5,7%), Odontologia (5,0%), Física (4,9%), Agronomia (4,5%), Administração (4,4%) e Engenharia Mecânica (4,3%). Os demais cursos (31,3%) tiveram representação individual inferior a 4% do total. Em relação à etapa (semestre) de seus cursos, os estudantes mostraram-se assim distribuídos: 3° e 4° semestres (40,2%), 5° e 6° semestres (26,7%), 7° e 8° semestres (25,5%) e 9° e

10º semestres (7,6%). A duração total dos cursos pesquisados era de 8 ou 10 semestres.

O perfil sócio-econômico dos participantes também foi variado. A distribuição da renda familiar declarada foi a seguinte: até 3500 reais (51,4%), de 3500 a 7000 reais (34,2%) e acima de 7000 reais (14,4%). Em relação ao nível sócio-econômico dos pais predominou o terceiro grau completo (38,5% - pais; 42,0% - mães), seguido de segundo grau completo ou terceiro incompleto (35,0% - pais; 36,7% - mães) e segundo grau incompleto ou inferior (26,6% - pais; 21,4% - mães). Quanto à situação de moradia, a maioria morava com os pais (58,5%), sozinhos (10,8%), com amigos (10,7%) ou com família própria (7,2%).

Quanto às características de envolvimento com o curso, verificou-se que 87,1% dos participantes estavam no curso de sua preferência, e 76,1% cursavam a sua primeira faculdade. A participação em atividades de pesquisa e extensão em algum momento do curso foi indicada por 43,8% e 29,1% dos participantes, respectivamente. Mais de três quartos da amostra (77,5%) informou não estar exercendo trabalho remunerado quando da realização da pesquisa.

2.3 Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos de coleta de dados nesta pesquisa, descritos a seguir.

Questionário de caracterização dos participantes: o objetivo deste instrumento foi obter informações demográficas de forma a descrever características gerais da amostra (Anexo A).

Escalas de competências transversais de trabalho: as competências transversais de trabalho foram avaliadas através de itens elaborados para este estudo (uma descrição do processo de elaboração dos itens foi apresentada anteriormente). O Anexo B traz a escala na versão que foi aplicada à amostra principal. Trata-se de um instrumento com 81 itens respondidos em um sistema *Likert* de 5 pontos. Para cada item o sujeito deve responder considerando duas situações: a) o quanto considera que possui a competência ou habilidade descrita; e b) o quanto considera que as experiências na universidade ajudaram a desenvolver a competência ou habilidade descrita. Como este instrumento é o objeto principal da pesquisa, a versão final do mesmo é apresentada na seção de resultados, juntamente com suas características psicométricas.

Escala de auto-eficácia profissional: foi utilizada a escala de auto-eficácia profissional desenvolvida por Teixeira (2002), que avalia o quanto o indivíduo se percebe capaz de executar a contento atividades de sua área profissional. Trata-se de uma escala composta por sete itens, com formato de resposta *Likert* de 5 pontos. A medida de consistência interna (*alpha* de Cronbach) foi de 0,82 no estudo citado. A escala é apresentada no Anexo C.

2.4 Procedimentos

Inicialmente pretendeu-se coletar os dados apenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porém, a fim de aumentar o tamanho da amostra, a coleta foi também realizada em uma outra universidade, particular e do interior do Estado, escolhida por conveniência. Os cursos foram selecionados buscando representar diferentes áreas de conhecimento. Inicialmente fez-se o contato com as coordenações dos cursos, que indicaram os professores de algumas turmas nas quais possivelmente a coleta dos dados poderia ser realizada. A aplicação dos instrumentos, contudo, ocorreu conforme conveniência e disponibilidade dos professores para ceder um espaço em sala de aula para a coleta. Uma vez agendada a aplicação com os professores, esta foi realizada coletivamente em sala de aula, pela mestranda ou bolsistas treinados. O tempo médio de aplicação dos instrumentos foi de aproximadamente 30 minutos. Antes da aplicação dos instrumentos, os estudantes foram esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos do estudo, assinando um termo de consentimento de participação na pesquisa (Anexo D). Previamente à coleta de dados, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Anexo E).

2.5 Análise dos dados

Os dados foram analisados conforme cada um dos objetivos da pesquisa. Para a verificação da estrutura do instrumento foram realizadas sucessivas análises de componentes principais. Uma vez determinados os itens que compuseram cada escala de competência, foram feitas análises descritivas para essas e outras variáveis de interesse do estudo. Análises de correlação foram empregadas para examinar as relações entre as diferentes dimensões do instrumento (competências). A contribuição das competências transversais para a predição da auto-eficácia profissional foi avaliada através de correlações e de

análise de regressão. Por fim, as análises exploratórias consistiram em correlações e testes de comparações de médias.

CAPÍTULO III

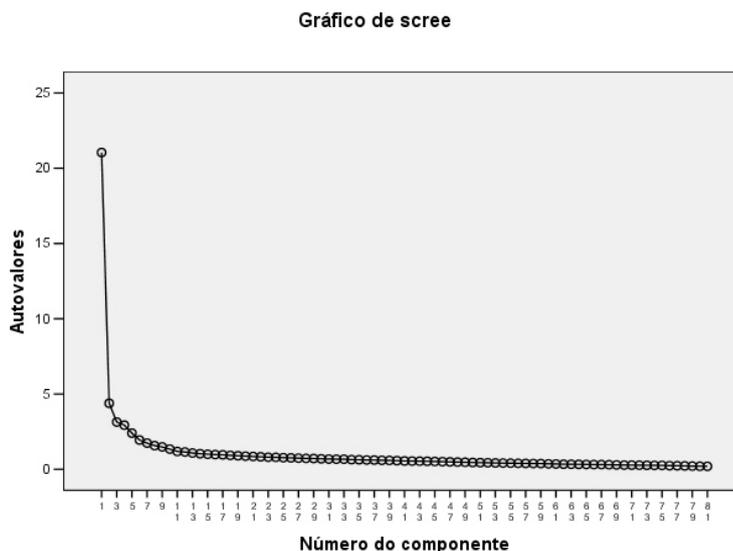
RESULTADOS

Os resultados a seguir são exibidos em seções, de acordo com os vários objetivos do estudo. Em primeiro lugar são apresentadas as análises referentes à estrutura de componentes do instrumento de competências transversais de trabalho.

3.1 Análise da estrutura de componentes do instrumento

A primeira análise realizada com o conjunto dos 81 itens foi uma análise de componentes principais, com rotação oblíqua. A opção pela rotação oblíqua deveu-se à expectativa (conceitual) de que as competências, embora sejam distintas, apresentem relação entre si. Verificou-se que, para esta análise, havia dados completos relativos a 636 protocolos. Este conjunto de casos foi utilizado em todas as análises subsequentes referentes à estrutura componencial do instrumento. O índice Kaiser-Meyer-Olkin de adequação da amostra obtido foi de 0,95, e o teste de esfericidade de Bartlett mostrou-se significativo ($p < 0,001$), indicando que os dados eram adequados para a análise de componentes. Esta análise revelou a presença de 15 componentes com autovalores maiores do que 1, que explicavam 58,6% da variância total. Porém, o gráfico de *scree* (ver Figura 1) sugeriu que o critério do autovalor maior do que 1 para a extração dos componentes resultaria em uma solução com muitos componentes de pouca relevância em termos de capacidade explicativa e possivelmente de difícil interpretação. De fato, foi o que se verificou quando se analisou a matriz de cargas componenciais para estes 15 componentes, descartando-se esta solução.

Figura 1. Gráfico de *scree* na primeira análise de componentes principais



A fim de identificar o número de componentes mais adequado para representar o conjunto de itens foi então realizada uma análise paralela¹, que sugeriu a presença de 8 componentes relevantes. Como este número era inferior ao número de dimensões previstas quando da elaboração do instrumento (que eram 10), optou-se por realizar análises sucessivas, com 10, 9, 8, 7 e 6 componentes, buscando-se uma solução que fosse mais facilmente interpretável (mantendo-se os 81 itens). A cada análise a matriz de cargas componenciais (com rotação oblíqua) foi analisada quanto à interpretabilidade geral dos componentes, sendo que a solução de 7 componentes foi a que se mostrou mais coerente com as expectativas iniciais. Nesta solução de 7 componentes, que explicou 46,4% da variância total, os itens referentes a resolução de problemas e criatividade tenderam a carregar no mesmo componente, assim como os itens relacionados a organização, responsabilidade e autonomia. Já os itens de relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, comunicação escrita, comunicação oral e raciocínio numérico constituíram componentes independentes. Esta foi

¹ A análise paralela é um método utilizado para estabelecer o melhor número de componentes ou fatores a serem retidos para rotação em uma análise de componentes (AC) ou análise fatorial (AF). O procedimento consiste em criar um conjunto de dados aleatório equivalente, em número de casos e variáveis, ao banco de dados analisado. Os dados aleatórios são então submetidos a AC ou AF, e os autovalores calculados. Quando os autovalores resultantes dos dados aleatórios são maiores do que os autovalores da análise com os dados reais, então possivelmente, a partir desse ponto, tratam-se de componentes ou fatores irrelevantes (O'Connor, 2000). Neste estudo, as análises paralelas foram feitas usando-se as rotinas para o software *Statistical Package for the Social Sciences* disponíveis na Internet em <http://people.ok.ubc.ca/briocconn/nfactors/nfactors.html> e o programa FACTOR, disponível em <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/>.

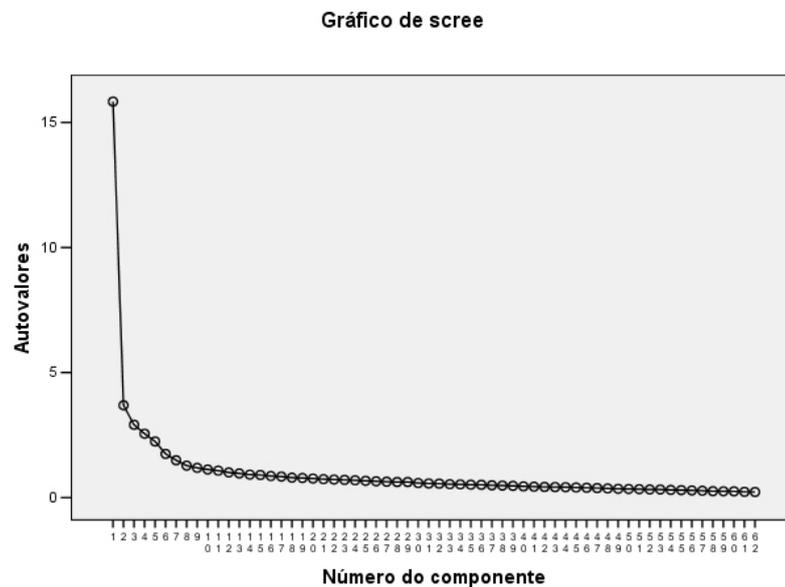
considerada uma solução teoricamente consistente, pois os “agrupamentos” de itens observados foram coerentes. Ou seja, embora as dimensões consideradas sejam conceitualmente distintas, faz sentido que, empiricamente, algumas delas constituam um mesmo componente, dado suas inter-relações. É importante ressaltar que, nestas análises iniciais, nem todos os itens apresentaram cargas componenciais de acordo com o esperado. Alguns carregaram em componentes não previstos, outros não apresentaram cargas satisfatórias (ao menos 0,30) em nenhum componente, outros ainda carregaram em mais de um componente. Estes itens “problemáticos”, contudo, não chegaram a prejudicar a interpretabilidade global das soluções encontradas nesta primeira rodada de análises, que tiveram por objetivo identificar o melhor número de componentes a ser extraído.

A partir da definição do número de componentes a serem extraídos (sete), foram feitas novas análises buscando eliminar itens cujas cargas componenciais eram baixas ou que indicavam ambigüidade do item em relação aos componentes (carga em mais de um componente). Na primeira retirada foram eliminados os itens que apresentaram cargas componenciais inferiores a 0,30 nos sete componentes (5 itens). Após nova análise, foram retirados itens que tinham carga superior a 0,30 em mais de um componente (6 itens). Mais uma vez a análise de componentes foi conduzida, e os resultados sugeriram a exclusão de mais itens. Nesta terceira retirada considerou-se a pertinência de conteúdo de cada item em relação aos demais itens que carregaram no componente, bem como a presença de cargas superiores a 0,30 em mais de um componente (foram retirados mais 7 itens). Uma nova análise foi feita, que ainda indicou um item sem carga superior 0,30 em nenhum componente. Este item foi eliminado, e os 62 itens que permaneceram foram submetidos a mais uma análise de componentes principais.

Os resultados desta última análise mostraram-se satisfatórios. O índice Keiser-Meyer-Olkin obtido foi de 0,94 e o teste de esfericidade de Bartlett teve $p < 0,001$. Cada item apresentou carga de pelo menos 0,30 em apenas um dos sete componentes. A fim de verificar se o número de componentes extraídos era apropriado a este conjunto reduzido de 62 itens, foi feita uma inspeção visual do gráfico de *scree* e uma nova análise paralela. Ambos os procedimentos indicaram que sete componentes era um número adequado de dimensões para este conjunto de dados. A Figura 2 apresenta o gráfico de *scree* para esta análise, enquanto a Tabela 1 traz a estrutura de componentes obtida, juntamente com as

comunalidades para cada item e o percentual de variância explicado por cada componente. A variância total explicada foi de 49,2%. Uma vez que a amostra era composta por estudantes provenientes de duas universidades, optou-se por refazer essa última análise considerando apenas o grupo da universidade pública, que era maior em número (n=526). Essa análise parcial foi realizada para verificar se a inclusão dos dados dos estudantes da universidade particular afetavam a solução encontrada. Porém, os resultados obtidos foram muito semelhantes ao da amostra global.

Figura 2. Gráfico de *scree* na análise final de componentes principais



Os sete componentes encontrados foram assim denominados: 1) criatividade e resolução de problemas; 2) organização e responsabilidade; 3) raciocínio numérico; 4) relacionamento interpessoal; 5) comunicação escrita; 6) comunicação oral; e 7) trabalho em equipe.

Tabela 1

Estrutura de componentes do instrumento (cargas componenciais)

	Componentes							h ²
	1	2	3	4	5	6	7	
37. Combinar idéias e informações de maneira original.	0,73							0,57
46. Criar enfoques inovadores para encontrar respostas.	0,71							0,58
63. Agir de uma maneira criativa.	0,65							0,46
38. Analisar vantagens e desvantagens em possíveis soluções de um problema.	0,57							0,45
74. Elaborar estratégias de ação para lidar com os problemas com os quais me deparo.	0,51							0,50
47. Modificar situações para melhorar as tarefas que devo realizar.	0,47							0,50
19. Pensar em várias alternativas de solução quando enfrento um problema.	0,45							0,46
71. Analisar os motivos de fracasso quando uma atividade não sai do jeito que eu planejo.	0,37							0,32
62. Tomar decisões a fim de melhorar o processo em que estou envolvido.	0,36							0,50
23. Tomar decisões diante de situações difíceis ou inesperadas.	0,35							0,43
15. Assumir riscos nas tarefas em que me envolvo.	0,34							0,35
48. Organizar-me frente às tarefas que preciso realizar.		-0,75						0,59
44. Usar bem o meu tempo para dar conta das minhas tarefas.		-0,71						0,55
53. Estabelecer prioridades nas minhas atividades.		-0,71						0,55
24. Planejar minhas atividades a fim de concluí-las com o máximo de eficiência.		-0,70						0,55
52. Dedicar-me nas minhas tarefas a fim de obter bons resultados.		-0,69						0,56

70. Executar minhas tarefas nos prazos previstos e sem atropelos	-0,64	0,39
59. Executar minhas tarefas com seriedade e responsabilidade.	-0,61	0,54
31. Implicar-me nas tarefas que me comprometo em realizar.	-0,60	0,46
51. Agir por iniciativa própria na condução de meus afazeres.	-0,60	0,54
67. Ser pontual nas atividades que me comprometo em realizar.	-0,59	0,38
9. Estabelecer por conta própria prioridades nas minhas tarefas.	-0,59	0,40
39. Executar tarefa necessária independente de haver cobrança.	-0,53	0,40
25. Identificar os passos que preciso dar para executar as minhas tarefas satisfatoriamente.	-0,52	0,41
75. Cumprir acordos ou combinações que estabeleço.	-0,51	0,40
22. Evitar falhas e erros nas atividades que realizo.	-0,41	0,33
10. Usar bem os materiais de que disponho para minhas atividades.	-0,34	0,32
54. Identificar sozinho(a) quais as tarefas que cabem a mim em uma atividade.	-0,34	0,35
35. Estar atento a problemas que surgem ou podem surgir nas minhas atividades cotidianas.	-0,31	0,43
55. Lidar com números de uma maneira precisa e com confiança.	0,85	0,68
80. Executar cálculos simples como frequências e porcentagens.	0,85	0,67
30. Compreender dados em gráficos e tabelas.	0,81	0,67
3. Organizar informações numéricas de um modo eficiente.	0,73	0,55
41. Interpretar dados quantitativos.	0,73	0,60
17. Tratar os outros com cordialidade.	0,69	0,50
69. Colocar-me no lugar do outro.	0,64	0,48

7. Respeitar o direito dos outros.	0,63	0,47
77. Escutar e interpretar a opinião dos outros.	0,55	0,49
49. Trabalhar bem com pessoas de outras etnias, religiões, culturas ou formações acadêmicas.	0,54	0,35
32. Demonstrar empatia e atenção quando estou falando com outras pessoas	0,52	0,44
16. Reconhecer os problemas das outras pessoas.	0,49	0,39
11. Lidar bem com pessoas que não tem o mesmo nível educacional que eu.	0,48	0,35
66. Escrever de forma que seja compreendido pelos leitores.	0,79	0,66
45. Redigir textos de acordo com o proposto.	0,79	0,67
14. Saber usar ortografia, pontuação e gramática quando me comunico por escrito.	0,74	0,53
81. Escrever com variedade de vocabulário e estilo adequado aos objetivos da minha comunicação.	0,74	0,65
42. Apresentar um texto na formatação adequada aos objetivos propostos.	0,70	0,59
61. Estruturar informação escrita de maneira apropriada, com introdução e conclusão claras.	0,70	0,62
29. Comunicar-se claramente com outras pessoas através da fala.	-0,76	0,66
76. Comunicar-me verbalmente com grupos de vários tamanhos.	-0,70	0,61
18. Comunicar-me bem com outras pessoas.	-0,67	0,60
34. Manter a atenção dos outros para ouvir o que estou falando.	-0,63	0,54
68. Escutar e expressar minhas idéias em situações grupais.	-0,54	0,49
73. Ouvir e interagir apropriadamente enquanto falo, tendo consciência do ritmo e do tom da minha voz.	-0,51	0,38
1. Adequar meu jeito de falar de acordo com quem está me ouvindo.	-0,45	0,36

78. Sintetizar minhas idéias quando estou falando para beneficiar aqueles que ouvem.	-0,39	0,44							
4. Dividir tarefas com outras pessoas a fim de chegar a um objetivo comum.	0,71	0,58							
40. Trabalhar em equipe.	0,66	0,60							
12. Aceitar críticas e sugestões dos outros quando trabalho em grupo.	0,50	0,39							
8. Buscar ajuda de alguém quando não sei como resolver um problema.	0,46	0,39							
43. Modificar meu próprio comportamento a fim de que o grupo desempenhe melhor sua atividade.	0,45	0,37							
20. Avaliar as tarefas que realizo em equipe.	0,41	0,41							
<hr/>									
% variância explicado	25,5	6,0	4,7	4,1	3,6	2,8	2,4	---	
<hr/>									

3.2 Composição das escalas – análises descritivas e de fidedignidade

Uma vez identificados os itens mais relevantes em cada componente (como consta na Tabela 1), estes foram utilizados para compor escalas independentes. A Tabela 2 traz dados relativos a cada uma dessas escalas: número de itens considerados, média, desvio-padrão, correlações item-restante e um indicador de fidedignidade (alpha de Cronbach). As médias foram calculadas considerando o intervalo de respostas dos itens (1 até 5). Para o cômputo das médias admitiu-se a existência de dados faltantes nas respostas dos participantes, tendo-se substituído pela média as informações omissas.

Tabela 2

Médias, desvios-padrão e alpha de Cronbach das escalas

Escala	Nº de itens	Média	DP	Intervalo de correlações item-restante	Alpha de Cronbach
Criatividade e resolução de problemas	11	3,65	0,60	0,42 – 0,64	0,87
Organização e responsabilidade	18	3,82	0,60	0,46 – 0,69	0,91
Raciocínio numérico	5	3,68	0,87	0,60 – 0,71	0,85
Relacionamento interpessoal	8	4,12	0,57	0,45 – 0,56	0,80
Comunicação escrita	6	3,85	0,73	0,58 – 0,70	0,86
Comunicação oral	8	3,64	0,67	0,46 – 0,70	0,85
Trabalho em equipe	6	3,67	0,63	0,36 – 0,59	0,74

Como se pode observar na Tabela 2, as correlações item-restante, em todas as sete escalas, variaram entre 0,36 e 0,71, valores que podem ser considerados adequados. Também os alphas de Cronbach observados neste estudo foram satisfatórios, situando-se entre 0,74 e 0,91. As respostas dos participantes nos itens tenderam a localizar-se na metade superior da escala de respostas, uma vez que as médias situaram-se acima do ponto médio da escala (que é 3).

3.3 Correlações entre as escalas

A Tabela 3 apresenta as correlações (Pearson) entre as escalas de competências transversais de trabalho identificadas no instrumento.

Tabela 3
Correlações entre as escalas

Escala	1	2	3	4	5	6
1. Criatividade e resolução de problemas	-					
2. Organização e responsabilidade	0,60	-				
3. Raciocínio numérico	0,33	0,29	-			
4. Relacionamento interpessoal	0,46	0,43	0,20	-		
5. Comunicação escrita	0,46	0,42	0,19	0,44	-	
6. Comunicação oral	0,63	0,52	0,21	0,51	0,51	-
7. Trabalho em equipe	0,52	0,49	0,26	0,58	0,41	0,52

Nota: em todos os casos $p < 0,001$ (n entre 771 e 773)

Como se nota na Tabela 3, as correlações entre as escalas foram de fracas a moderadas, situando-se entre 0,19 e 0,63. Das 21 correlações, 6 ficaram na faixa de 0,19 até 0,33 (todas envolvendo raciocínio numérico); 7 situaram-se de 0,41 até 0,49; e 8 ficaram entre 0,51 e 0,63.

3.4 Avaliação da contribuição da universidade para o desenvolvimento das competências transversais e comparações com a percepção de competências

A fim de avaliar o quanto os participantes da pesquisa atribuíram à universidade o desenvolvimento das sete competências identificadas, foram calculadas as médias para cada uma das escalas a partir das respostas dadas aos itens considerando a instrução “o quanto você considera que a formação universitária ajudou a desenvolver essa capacidade”. Os itens usados para compor as escalas foram os mesmos identificados a partir da análise de componentes principais apresentada anteriormente. A Tabela 4 exibe as médias e os desvios-padrão para cada dimensão, considerando a avaliação da contribuição da universidade para o desenvolvimento da competência e também a auto percepção acerca da competência, além da correlação entre estas medidas.

Tabela 4

Médias, desvios-padrão e correlações das escalas de competências

Escala	Percepção da contribuição da universidade		Autopercepção da competência		Correlação
	Média	DP	Média	DP	
Criatividade e resolução de problemas	3,31	0,80	3,65	0,60	0,30
Organização e responsabilidade	3,46	0,83	3,82	0,60	0,31
Raciocínio numérico	3,43	1,08	3,68	0,87	0,51
Relacionamento interpessoal	3,21	0,93	4,12	0,56	0,13
Comunicação escrita	3,40	0,99	3,85	0,73	0,28
Comunicação oral	3,23	0,89	3,65	0,67	0,29
Trabalho em equipe	3,48	0,82	3,67	0,63	0,38

Nota: todas as correlações com $p < 0,001$

Como se percebe na Tabela 4, em todas as competências o nível atribuído à contribuição da universidade para o desenvolvimento da competência foi menor do que o nível de autopercepção da competência. Testes t pareados indicaram que as diferenças observadas foram todas estatisticamente significativas ($p < 0,001$). Apesar dos escores relacionados à contribuição da universidade para o desenvolvimento das competências terem sido menores do que os escores de autopercepção das competências, estes forem superiores ao ponto médio da escala (3). Por outro lado, as correlações observadas entre as medidas foram de magnitude baixa a moderada.

3.5 Relações entre a auto-eficácia profissional e as competências transversais de trabalho

A fim de testar as relações entre as competências transversais de trabalho e a auto-eficácia profissional foram realizadas análises correlacionais e de regressão. A Tabela 5 apresenta as correlações bivariadas entre a auto-eficácia profissional e as competências transversais avaliadas. Como se pode ver, são correlações de baixa magnitude (0,14 a 0,34).

Tabela 5

Correlações entre competências de trabalho e auto-eficácia profissional

Escala	Correlação com auto-eficácia profissional percebida
Criatividade e resolução de problemas	0,34
Organização e responsabilidade	0,34
Raciocínio numérico	0,21
Relacionamento interpessoal	0,15
Comunicação escrita	0,14
Comunicação oral	0,31
Trabalho em equipe	0,20

Nota: todas as correlações com $p < 0,001$

Também foi realizada uma análise de regressão múltipla tendo como variável critério a auto-eficácia profissional e como variáveis preditoras as sete dimensões de competências transversais de trabalho. O objetivo desta análise foi verificar a contribuição do conjunto de competências para a explicação da auto-eficácia, bem como identificar as contribuições individuais de cada competência no contexto das demais variáveis. Em função disso, utilizou-se o método de análise simultânea. Os resultados indicaram um R^2 ajustado de 0,18 [$F(7,754)=24,4$; $p < 0,001$]. A Tabela 6 apresenta os pesos padronizados para cada uma das variáveis preditoras e seus níveis de significância associados.

Tabela 6

Análise de regressão para a variável auto-eficácia profissional

Preditor	Beta	Significância
Criatividade e resolução de problemas	0,17	0,001
Organização e responsabilidade	0,21	<0,001
Raciocínio numérico	-0,08	0,072
Relacionamento interpessoal	-0,01	0,808
Comunicação escrita	-0,10	0,017
Comunicação oral	0,18	<0,001
Trabalho em equipe	0,10	0,005

Nota: todas as correlações com $p < 0,001$

Estes resultados mostram que uma pequena parcela da variabilidade da auto-eficácia profissional (cerca de 18%) pode ser explicada pelo conjunto das variáveis de competências aqui incluídas. As variáveis com pesos mais relevantes foram “organização e responsabilidade”, “comunicação oral” e “criatividade e resolução de problemas”.

3.6 Análises exploratórias complementares

As relações entre o tempo na universidade (semestre) com a autopercepção de competências, assim como com a percepção da contribuição da universidade para o desenvolvimento das competências, foram testadas através de análises correlacionais. A única competência autopercebida que correlacionou significativamente ($p < 0,05$) com semestre foi Trabalho em equipe, e ainda assim uma correlação muito baixa, quase insignificante ($r = 0,09$). Já as correlações entre semestre e a percepção da contribuição da universidade para o desenvolvimento das competências foram maiores em número, mas também baixas. As variáveis que se correlacionaram significativamente ($p < 0,05$) foram Comunicação oral ($r = 0,20$), Comunicação escrita ($r = 0,20$), Trabalho em equipe ($r = 0,15$), Relacionamento interpessoal ($r = 0,14$) e Raciocínio numérico ($r = 0,08$).

Diferenças entre os sexos foram investigadas através de testes t , tanto para a autopercepção das competências transversais, quanto para a percepção da contribuição da universidade para o desenvolvimento dessas competências. Com relação à autopercepção das competências, as mulheres apresentaram escores significativamente ($p < 0,05$) maiores do que os homens em Responsabilidade e organização, Relacionamento interpessoal, Trabalho em equipe, Comunicação oral e Comunicação escrita. Os homens obtiveram escore mais alto em Raciocínio numérico. Não houve diferenças para Criatividade e Resolução de problemas. As diferenças, no entanto, foram pequenas em magnitude. Resultados similares foram observados para a percepção do quanto a universidade contribuiu para o desenvolvimento das competências.

Por fim, foram realizadas comparações considerando três outras variáveis: ter ou não participado de pesquisa, ter ou não participado de atividade de extensão e ter

ou não participado de estágio extracurricular. Algumas diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) foram observadas, sempre favoráveis àqueles que participaram das atividades. Em relação à pesquisa, verificaram-se diferenças para Responsabilidade e organização e Comunicação escrita (percepção de competência) e para Criatividade e resolução de problemas, Relacionamento interpessoal, Trabalho em equipe, Comunicação oral, Comunicação escrita e Raciocínio numérico (percepção de contribuição da universidade). Já para as atividades de extensão, observaram-se diferenças em Comunicação oral e Raciocínio numérico (percepção de competência) e para Criatividade e resolução de problemas, Responsabilidade e organização, Relacionamento interpessoal, Trabalho em equipe, Comunicação oral e Comunicação escrita (percepção de contribuição da universidade). Por fim, em relação a estágio extracurricular, foram observadas diferenças em Trabalho em equipe e Comunicação oral (percepção de competência) e para Relacionamento interpessoal, Trabalho em equipe, Comunicação oral e Comunicação escrita (percepção de contribuição da universidade).

CAPÍTULO IV DISCUSSÃO

4.1. Características do instrumento

O objetivo central desta pesquisa foi construir um instrumento capaz de avaliar a autopercepção de competências transversais de trabalho em estudantes universitários. Inicialmente foi proposto um modelo com dez dimensões distintas entre si. Contudo, a análise de componentes indicou um novo arranjo de competências, considerando o conjunto de itens utilizado. Algumas dimensões, antes separadas, tenderam a colapsar e assim obteve-se uma nova estrutura composta por sete componentes. Dessa forma, algumas dimensões de competências se uniram formando um único componente.

O primeiro componente identificado foi composto pelos itens relacionados com resolução de problemas e criatividade. Embora sejam habilidades distintas desde um ponto de vista conceitual, faz sentido que estas duas dimensões tenham se mostrado empiricamente relacionadas. Afinal, para resolver problemas muitas vezes é necessário utilizar criatividade a fim de enxergar soluções inovadoras ou mesmo para modificar aspectos arraigados e não eficientes de comportamento frente a determinadas situações.

Já o segundo componente foi denominado de organização e responsabilidade, pois agrupou principalmente itens relacionados a organização e responsabilidade, além de alguns de autonomia. Do mesmo modo que no primeiro componente, tratam-se de competências passíveis de distinção teórica. Porém, em termos práticos, ou seja, quando se pensa o uso efetivo dessas habilidades em situações concretas que demandam ação por parte do sujeito, é possível que esses três elementos estejam, de fato, integrados. A fim de desempenhar-se bem em suas atividades, o sujeito precisa sentir-se comprometido com o seu trabalho e responsável pelos resultados que obtém, bem como pelos recursos materiais e humanos com os quais trabalha. A eficiência na tarefa, porém, depende também do modo como o indivíduo organiza os recursos dos quais dispõe, de forma a empregá-los adequadamente. Para isso, é necessário demonstrar um certo grau de planejamento e autonomia, bem como monitoramento na execução das tarefas a fim de atingir os resultados esperados. Percebe-se, assim, que responsabilidade, organização e autonomia são elementos estreitamente

relacionados, compondo uma dimensão de competência complexa mas ainda assim integrada.

Por outro lado, os itens de relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, comunicação escrita, comunicação oral e raciocínio numérico constituíram componentes independentes, conforme esperado. Esse resultado indica que tais competências, embora possam manter relações conceituais entre si, são empiricamente distintas.

É interessante observar que as dimensões de relacionamento interpessoal e trabalho em equipe não se agregaram em um componente apenas, apesar de ambas estarem relacionadas com contato interpessoal. Fazendo uma análise dos itens que compõem estas competências, podemos verificar que as escalas tratam de aspectos distintos, como definido no modelo. Os itens de relacionamento interpessoal referem-se a comportamentos mais ligados a aspectos de cordialidade e empatia com outras pessoas, assim como habilidades de escuta. Já a competência de trabalho em equipe contempla comportamentos de caráter colaborativo que visam atingir os objetivos de grupo, incluindo aspectos comunicacionais, como aceitar críticas e sugestões.

Por fim, as competências de comunicação escrita, comunicação oral e raciocínio numérico apareceram mais nitidamente na análise de componentes principais. A clareza da solução no que se refere a estes componentes pode se dever ao fato de que estas competências são conceitualmente mais específicas que as anteriores, apresentando assim maior homogeneidade no conteúdo dos itens que as representam.

De um modo geral, portanto, a análise de componentes principais realizada com os itens do instrumento revelou uma estrutura diferente da prevista inicialmente, mas ainda assim coerente e interpretável, sendo que a solução obtida foi clara em termos das cargas dos itens nos componentes. Este resultado pode ser considerado uma evidência de validade parcial do modelo de competências proposto, na medida em que nem todas as dimensões emergiram empiricamente da análise. Por outro lado, o fato de ter havido aglutinação de algumas dimensões sugere que certas competências não devem ser tratadas isoladamente, como criatividade e resolução de problemas, assim como as competências de organização, responsabilidade e autonomia.

No que diz respeito às evidências de fidedignidade do instrumento, os valores observados nos índices de consistência interna alpha de Cronbach foram adequados, sendo seis deles superiores a 0,80, o que é considerado muito bom (Urbina, 2004). Apenas a dimensão Trabalho em Equipe apresentou um índice um pouco inferior (0,74). De todo modo, trata-se de um valor ainda adequado, especialmente quando se considera o pequeno número de itens dessa escala. Tomados em conjunto, os resultados da análise de componentes principais e das análises de fidedignidade das escalas mostram que o instrumento é capaz de avaliar diferentes facetas da autopercepção de competências transversais de uma forma consistente.

Os escores das escalas de competências mostraram-se ainda correlacionados, embora as correlações não tenham sido elevadas. Esse resultado mostra que as competências avaliadas são inter-relacionadas, mas conservam suas distinções. A única competência que apresentou correlação mais baixa com todas as outras foi a de raciocínio numérico. Este dado indica que esta competência refere-se a uma habilidade mais específica e menos associada às demais. As outras competências, porém, apresentaram correlações moderadas, sugerindo que, quando uma é percebida como bem desenvolvida, as demais também tendem a ser percebidas como bem desenvolvidas. Esse padrão faz pensar que o desenvolvimento das competências transversais pode depender de alguma característica mais global do funcionamento psicológico do indivíduo, uma espécie de “competência geral”. Essa idéia se apóia também no resultado da análise de componentes principais, onde um componente destacou-se em relação aos demais, explicando cerca de 25% da variação total dos escores.

Considerando-se que ser competente implica “saber ser e saber mobilizar o repertório individual em diferentes contextos” (Dutra, 2004, p. 30), pode-se especular que tal “competência geral” esteja relacionada a fatores motivacionais intrínsecos que fazem com que o indivíduo aja proativamente na sua relação com o mundo. Esta idéia se aproxima do conceito de “agência humana”, que designa a propensão do sujeito a fazer as coisas acontecerem intencionalmente através das suas próprias ações (Bandura, 2001). Talvez indivíduos “agentes” se lancem em mais desafios que os as outras pessoas, e com isso ampliem suas experiências de aprendizagem e oportunidades de desenvolvimento de competências transversais ao longo da vida.

Deve-se fazer uma ressalva, contudo, que esta é uma hipótese que precisaria ser investigada por outros estudos, já que não foi foco desta pesquisa.

4.2 Nível percebido de desenvolvimento de competências transversais

Como se verifica nos resultados obtidos, os universitários avaliaram-se com médias acima do ponto médio das escalas, ou seja, perceberam-se com níveis elevados em todas as sete competências. Tomando como parâmetro as descrições que qualificam os níveis de resposta (âncoras), conclui-se que, em média, os universitários consideraram-se entre “moderadamente desenvolvidos” e “bem desenvolvidos” no que diz respeito às competências avaliadas. Pode-se questionar, contudo, o significado destas auto-avaliações bastante positivas. Nesse sentido, um ponto importante a ser lembrado é que o instrumento procura avaliar a autopercepção das competências, e não as competências em si mesmas (desempenho). Por um lado, é possível sim que estas avaliações, embora baseadas em autopercepções, reflitam um grau elevado de desenvolvimento de competências. Porém, seriam estas percepções coerentes com a realidade, ou seja, será que em situações reais os estudantes são capazes de desempenhar-se tão bem quanto julgam ser capazes?

Uma outra interpretação possível para os escores é que eles estejam refletindo uma avaliação apressada ou pouco pensada sobre as habilidades e capacidades destes universitários. Talvez os estudantes realmente se percebam como competentes nas dimensões avaliadas. Mas com base em quê fazem estas avaliações? Eles possuem experiências suficientes a partir das quais possam verificar quais competências possuem e quais não possuem? Na medida em que competência é algo que se verifica na ação (Dutra, 2004; Gonçalves, 2000), seria preciso investigar de um modo mais aprofundado quais experiências concretas são levadas em conta no momento de responder o instrumento, e até que ponto as habilidades demonstradas nessas experiências e refletidas nas respostas se generalizam para diferentes contextos.

É possível que, quanto mais experiência o indivíduo tenha, mais realistas se tornem as suas auto-avaliações, à medida em que ele passa por situações onde o seu comportamento (reflexo de suas competências) resulta em sucesso ou fracasso (no sentido de atingir ou não os objetivos desejados em situações específicas). Ou seja, a experiência poderia propiciar um refinamento na qualidade da auto-avaliação, que se

tornaria mais compatível com o desempenho real. Se for assim, as avaliações bastante positivas feitas pelos estudantes nesta pesquisa talvez sejam resultado de uma percepção superestimada das próprias competências, uma vez que possivelmente os estudantes não tiveram experiências suficientes nas quais essas habilidades tenham sido exigidas ou colocadas à prova ao ponto de eles perceberem a necessidade de um maior desenvolvimento nessas habilidades.

A inexpressiva correlação observada entre semestre no curso e a autopercepção das competências pode ser um reflexo disso. À medida em que se avança em um curso superior se esperaria que, em média, o nível percebido de competências aumentasse, uma vez que o ambiente acadêmico e os estágios possibilitam experiências de aprendizagem que deveriam facilitar o desenvolvimento de competências (ainda que alguns cursos privilegiem o desenvolvimento de algumas competências mais do que outras). E talvez isso ocorra, mas como as exigências de desempenho vão se tornando cada vez maiores à medida em que as tarefas (acadêmicas ou mesmo profissionais) se tornam mais complexas, a necessidade de habilidades transversais também aumenta, possivelmente alterando a autopercepção do nível de competência, cuja avaliação depende do nível de desafio imposto pelo contexto. Dessa forma, é possível que os estudantes ampliem seu repertório comportamental relacionado às competências, mas percebam que mesmo assim ele é insuficiente para dar conta das demandas que lhe são colocadas.

Enfim, as médias elevadas obtidas em todas as escalas de autopercepção de competências transversais devem ser interpretadas com cautela. Elas podem significar tanto uma auto-avaliação ingênua ou otimista das suas potencialidades quanto uma avaliação mais realista, dependendo do tipo de experiências vivenciadas pelos estudantes. Este resultado de difícil interpretação sinaliza a necessidade de novos estudos que busquem especificar quais os critérios utilizados pelos estudantes ao julgarem suas competências, dada a importância que processos de automonitoração das habilidades e do desempenho podem ter para o desenvolvimento de carreira dos universitários.

4.3 Nível percebido de contribuição da universidade para o desenvolvimento das competências transversais e comparações com a autopercepção de competências

As médias obtidas na análise do quanto a universidade contribuiu para o desenvolvimento das competências foram todas ligeiramente superiores ao ponto médio da escala, sugerindo que a experiência acadêmica, de um modo geral, contribuiu moderadamente para o desenvolvimento das competências, de acordo com a impressão dos estudantes. O fato destas médias terem sido menores que as médias do nível de autopercepção das competências é compreensível, já que a universidade é apenas um ambiente no qual as competências transversais podem se desenvolver.

Se os estudantes já se percebem “competentes” independentemente da universidade, os “acréscimos” eventualmente propiciados pela experiência universitária tendem a ser menos expressivos. De fato, as correlações entre a autopercepção das competências e a percepção da contribuição da universidade para o desenvolvimento das mesmas foram bastante modestas. Isso não significa, contudo, que a universidade não tenha um papel importante nesse sentido. Pelo contrário, as médias observadas indicam que os estudantes reconhecem um impacto positivo das vivências acadêmicas sobre o desenvolvimento das competências.

É interessante notar que a correlação mais alta observada foi verificada para raciocínio numérico, uma competência mais específica cujo desenvolvimento é mais dependente, provavelmente, das experiências de aprendizagem propiciadas pelo ambiente acadêmico. Em seguida, a competência de trabalho em equipe parece ser mais favorecida pelo contexto universitário do que as demais. Isso também é compreensível, já que muitas atividades propostas no ensino superior exigem a colaboração de colegas em torno de metas comuns, o que deve promover o desenvolvimento dessa competência.

4.4 Relações entre a auto-eficácia profissional e as competências transversais de trabalho

Em acordo com as expectativas, a auto-eficácia profissional apresentou correlações estatisticamente significativas, ainda que baixas, com todas as competências avaliadas. Isso sugere que, como esperado, o senso de eficácia

profissional, ou seja, o quanto o sujeito se percebe capaz de dar conta das demandas específicas da sua profissão, depende da percepção de competências transversais de trabalho. Contudo, a magnitude das correlações indica que são construtos distintos, ainda que relacionados.

Os resultados da análise de regressão confirmaram o que já estava presente nas análises correlacionais. O conjunto das variáveis de competências foi capaz de explicar 18% da variabilidade da auto-eficácia profissional. Tal fato sugere que de fato as competências transversais são um componente “de base” para a auto-eficácia profissional. Quer dizer, a auto-avaliação da competência profissional, embora mais técnica, parece passar pela percepção de competências transversais. Embora essa seja uma análise de caráter correlacional, na qual a direcionalidade dos efeitos não foi analisada, é mais plausível que as competências transversais antecedam o desenvolvimento da eficácia profissional, que por sua vez deve ser facilitado naqueles indivíduos que apresentam tais competências.

As dimensões de competências que apresentaram pesos mais relevantes na predição da auto-eficácia profissional foram as de “organização e responsabilidade”, “criatividade e resolução de problemas” e “comunicação oral”. As duas primeiras competências são as mais abrangentes de todas as avaliadas. Faz sentido, portanto, que elas sejam as que mais contribuem para a auto-eficácia profissional, na medida em que elas podem representar uma espécie de “competência geral”, como já mencionado anteriormente. Quem se percebe responsável, comprometido, organizado, capaz de enfrentar situações-problema e criativo possivelmente imagina-se capaz de demonstrar estas habilidades no contexto profissional, o que contribui para aumentar o senso de eficácia profissional.

Já quanto ao fator comunicação oral é mais difícil interpretar o seu destaque na análise de regressão. Com certeza trata-se de uma competência relevante, assim como as demais, mas a sua importância para a auto-eficácia profissional parece ser mais dependente do tipo de profissão. Nesse sentido, o resultado pode refletir um viés da amostra, que contou com um número expressivo de sujeitos do curso de Letras, o qual prepara prioritariamente professores, que são profissionais para os quais a competência de comunicação oral é muito importante. Assim, outros estudos que trabalhem separadamente com amostras de diversas áreas profissionais são

necessários para apontar quais competências transversais são mais relevantes para cada uma delas. Nesta pesquisa, a análise realizada serviu para testar a hipótese genérica de que existe relação entre autopercepção de competências transversais e auto-eficácia profissional. Entretanto, é provável que o padrão de relações possa variar de um grupo profissional para outro.

Sabe-se que a auto-eficácia profissional é uma variável importante no momento da transição da universidade para o mercado de trabalho (Teixeira, 2002), e que ela está relacionada, entre trabalhadores, com maior satisfação e comprometimento no trabalho, melhor performance, menor insegurança no emprego (Rigotti, Schyns & Mohr, 2008) e melhor capacidade de enfrentar o estresse no trabalho (Salanova, Grau & Martinez, 2006). Dessa forma, o resultado obtido revela a importância de se considerar as competências transversais quando se estuda o desenvolvimento de carreira de estudantes universitários.

4.5 Análises exploratórias complementares

As correlações entre semestre e autopercepção de competências, que se esperava fossem positivas, mostraram-se praticamente nulas, o que já foi comentado anteriormente. Contudo, observaram-se correlações um pouco melhores quando se considerou a percepção da contribuição da universidade para o desenvolvimento das competências. Embora tenham sido bastante baixas, seis competências tiveram correlações positivas com o semestre do curso, sugerindo uma relação fraca entre avançar no curso e notar que ele contribuiu para as competências. Isso indica que a contribuição dos cursos para esse desenvolvimento deve se dar de maneiras muito diversificadas, sendo que o envolvimento curricular mínimo que ocorre com a passagem do tempo não explica quase nada dessa percepção do impacto do curso sobre a pessoa.

No que diz respeito às comparações entre homens e mulheres, verificaram-se diferenças pequenas entre os sexos. Os homens obtiveram escores mais altos em Raciocínio numérico, enquanto o inverso ocorreu para Responsabilidade, Relacionamento interpessoal, Trabalho em equipe, Comunicação oral e Comunicação escrita. Esse resultado talvez tenha sido observado devido à grande presença de homens em cursos na área de exatas (que promovem o raciocínio numérico),

enquanto havia maior presença de mulheres em cursos nas áreas de humanas e educação (onde aspectos interpessoais são mais destacados). Em dois estudos localizados que analisaram diferenças entre os sexos, os homens perceberam-se mais competentes do que as mulheres (Nabi & Bagley, 1999; Whittle & Eaton, 2001). Nessas pesquisas, porém, foram avaliadas competências diferentes das deste estudo, o que torna difícil a comparação de resultados. Porém, o fato das mulheres terem obtido, nesta pesquisa, escores mais elevados também na percepção do impacto da universidade sobre as competências, sugere que elas se beneficiam mais do que os homens da experiência acadêmica no que diz respeito ao desenvolvimento de competências transversais, ou então percebem com mais clareza esse efeito do contexto.

Finalmente, as comparações que investigaram diferenças entre os estudantes que se envolveram e os que não se envolveram em atividades de pesquisa, extensão e estágios extra-curriculares mostraram resultados significativos. Universitários que participaram de qualquer uma dessas atividades exibiram escores mais altos de autopercepção em algumas competências. Mais importante ainda, esses estudantes perceberam também uma contribuição mais expressiva da universidade para o desenvolvimento de várias das competências analisadas. Embora tenha-se que admitir que o efeito dessas atividades no desenvolvimento dos estudantes seja muito variável, dependendo do curso e da especificidade da atividade, estes resultados sugerem, de um modo geral, que as atividades extracurriculares proporcionam um aprendizado significativo de habilidades transversais aos universitários, como indica literatura (Fior & Mercuri, 2003; Pachane, 2003; Pascarella & Terenzini, 2005; Teixeira & Gomes, 2004).

4.6 Considerações finais

Este trabalho consistiu em uma aproximação à temática das competências transversais de trabalho em estudantes de ensino superior, procurando destacar a importância desse conceito na atualidade. Empiricamente, foi proposto como objetivo a construção de um instrumento psicométrico que permitisse avaliar a percepção dos estudantes universitários acerca de suas próprias competências. Os resultados obtidos, no que diz respeito às características psicométricas do instrumento, foram

satisfatórios, o que encoraja novas investigações com o intuito de explorar suas potencialidades e mesmo de aprimorá-lo.

Como apontado na introdução, buscou-se nesta pesquisa elaborar um modelo de competências transversais de trabalho em universitários que pudesse servir como uma referência inicial para a discussão do assunto. Obviamente, o modelo que emergiu da análise do instrumento reflete aquilo que nele foi colocado, desde a escolha *a priori* pelas dimensões consideradas relevantes passando pela própria elaboração dos itens. Assim, o modelo final obtido deve ser interpretado apenas como uma possível maneira de sistematizar o domínio das competências transversais em universitários. Nem poderia ser diferente, na medida em que o campo conceitual das competências é bastante diversificado, com pouco convergência quanto a quais competências são tidas como mais importantes e também quanto à própria definição das mesmas (Lucas, Cox, Croudace & Milford, 2004).

O fato de não haver convergência, contudo, não significa que o tema seja de pouco interesse ou que tentativas de avaliar as competências sejam irrelevantes. Vários estudos têm relacionado diversas competências, muitas delas consideradas transversais, com a empregabilidade dos egressos do ensino superior (por exemplo, Campos et al., 2008; Cox & King, 2006; Kuijpers, Schyns & Scheerens, 2006; Moreno, 2005; Shah, Pell & Brooke, 2004). E também os estudantes reconhecem o valor ou desejabilidade de tais competências (Sleep & Read, 2006; Whittle & Eaton, 2001; Zekeri, 2004).

Porém, assim como o conceito de competência não é muito claro na literatura, os próprios universitários parecem ter dificuldade para perceber as competências transversais em si mesmos e como o curso superior se relaciona com elas. Em uma pesquisa na qual estudantes foram convidados a discutir diversas definições de competências transversais, Lucas, Cox, Croudace e Milford (2004) observaram uma grande dificuldade nos alunos para atribuir sentido a descrições abstratas como “analisar, sintetizar e avaliar informações complexas para propósitos específicos”. Os autores verificaram que várias competências eram percebidas como atributos da própria pessoa, ou cujo desenvolvimento ocorre com o tempo. Em um primeiro momento, os estudantes não relacionavam as experiências acadêmicas com o

desenvolvimento dessas competências. Esse desenvolvimento era visto como algo implícito, tácito, sobre o qual não paravam para refletir.

Uma utilidade que um instrumento como o proposto neste trabalho pode ter, portanto, é o de servir como um disparador para a reflexão acerca do processo de desenvolvimento dessas competências. Ele pode auxiliar o estudante a sistematizar uma auto-avaliação sobre as suas competências, ao indicar dimensões importantes a serem consideradas. Para isso, seria necessário ir além do resultado quantitativo dado pelo instrumento e explorar qualitativamente as respostas oferecidas pelo indivíduo. Futuras pesquisas talvez possam empregar o instrumento sob essa perspectiva, e assim colher informações qualitativas que permitam o próprio refinamento das escalas.

Uma questão que permanece em aberto quando se trata de avaliar as competências transversais é a própria noção de transversalidade. A transversalidade diz respeito ao quanto uma competência pode ser aplicada em diferentes contextos, sendo transferida de um para outro. Porém, a transversalidade é uma característica da competência em si, dada por definição, e não uma habilidade do sujeito. Dessa forma, deve-se distinguir a transversalidade (característica da competência) da capacidade de transferir um comportamento ou conhecimento de uma situação para outra (característica do sujeito) (Moreno, 2007). Ou seja, a “transferibilidade” parece ser, ela mesma, uma competência transversal que também precisa ser desenvolvida e avaliada. Esta habilidade não chegou a ser contemplada no instrumento aqui desenvolvido.

Em suma, considera-se que os objetivos propostos neste trabalho foram alcançados, ainda que outros estudos devam ser realizados com o instrumento a fim de colher mais evidências de validade ou mesmo de refiná-lo. Seria interessante, por exemplo, correlacionar as dimensões de competências transversais com fatores de personalidade, a fim de verificar convergências e divergências entre estes conceitos. Outra possibilidade é realizar estudos longitudinais com universitários, com o intuito de avaliar possíveis mudanças nos níveis percebidos de competência em função do progresso no curso. Pesquisas futuras poderiam ainda trabalhar com amostras mais homogêneas (de um curso só) a fim de controlar as variáveis contextuais que também podem afetar o desenvolvimento das competências. Comparações entre cursos

também poderiam trazer informações valiosas para se pensar intervenções voltadas às necessidades mais salientes em cada área profissional. Infelizmente tais comparações não puderam ser feitas neste estudo devido à heterogeneidade das subamostras de cada curso quanto à etapa na qual estavam os estudantes. Em função disso, as comparações entre cursos ficaram confundidas pela variável semestre no curso, impossibilitando uma interpretação consistente dos resultados.

Outra indicação de estudo seria correlacionar de algum modo o nível de autopercepção de competências com o desempenho em situações práticas que requerem tais competências, uma vez que a efetivação e o desenvolvimento destas dependem do contexto (Moreno, 2006). Na atual conjuntura do mundo do trabalho, o foco recai sobre a responsabilidade com os resultados e não tanto sobre a qualificação profissional para realizar uma ou outra tarefa. Ou seja, além de saber como fazer, o sujeito também deve saber identificar e eleger a melhor forma de fazer de acordo com o contexto que se impõe no momento da ação (Ruas, Antonello, & Boff, 2005). Assim, torna-se importante verificar até que ponto as autopercepções de competências avaliadas pelo instrumento correspondem à implementação dessas competências na prática.

Enfim, espera-se que o instrumento construído possa servir como uma ferramenta que estimule novos estudos sobre o tema das competências transversais de trabalho em universitários. Apenas avançando no conhecimento acerca dos processos de formação que se dão no ensino superior será possível saber se esta formação está sendo efetiva, no sentido de capacitar os indivíduos a aprenderem a aprender e a aplicar seus conhecimentos no cotidiano de um modo eficiente e útil para a sociedade e para si mesmos.

REFERÊNCIAS

- Alberici, A. & Serreri, Paolo. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta: el balance de competencias*. (Trad. Ariadna Martín). Laertes educación: Barcelona.
- Aquino, C. A. B. (2007). Transformações no modelo industrial, “novos” trabalhos e nova temporalidade. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 21-28.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall: New Jersey.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bastos, A. C.S., Velame, Z. L. S., Franco, A.L.S. (2006).Saúde: um dever do estado ou um assunto de família? análise da experiência de famílias de um bairro popular junto ao sistema de saúde. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.*, 16(2), 1-15.
- Betz, N. E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly*, 52(4), 340-353.
- Betz, N. E. (2007). Career Self-Efficacy: Exemplary Recent Research and Emerging Directions *Journal of Career Assessment*, 15, 403-422.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectation to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Betz, N. E. & Hackett. G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 3-11.
- Brandão, H. P. (2007). Competências no trabalho: uma análise da produção científica brasileira. *Estud. psicol*,12(2), 149-158.
- Burke, V.; Jones, I. & Doherty, M. (2005). Analysing student perceptions of transferable skills via undergraduate degree programmes. *Active Learning in Higher Education*, 6(2), 132-144.
- Campos, K.; Vieira, V.; de Camargo, A.; Scheguschewski, A.; Tavares, F.; Piovezan, N.; Alkschbirs, S. (2008). Empregabilidade e competências: uma análise de universitários sob a ótica de gestores de recursos humanos. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 8(2), 159-183.
- Campos, R. F. (2002). Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores. *Reunião anual da associação nacional de pós-graduação*. Recuperado em 05 de outubro de 2007,

de <http://anped.org.br>

- Cassidy, S. (2006). Developing employability skills: peer assessment in higher education. *Education + Training*, 48(7), 508-517.
- Coutinho, M. C.; Krawulski, E. & Soares, D. H. P. (2007). Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 29-37.
- Cox, S. & King, D. (2006). Skill sets: an approach to embed employability in course design. *Education + Training*, 48(4), 262-274.
- Dias, G. F. (2006). Aconselhamento psicológico a jovens do Ensino Superior: Uma abordagem psicodinâmica e desenvolvimentista. *Análise Psicológica*, 1(24), 39-50.
- Dias, C.; Cruz, J. F. & Danish, S. (2001). O desporto como contexto para a aprendizagem e ensino de competências de vida: Programas de intervenção para crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, 1(19), 157-170.
- Dubar, C. (1998). A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educ. Soc.*, 19(64), 87-103.
- Ducharne, M. A. B. (2004). Avaliação da auto-percepção de competência: adaptação da PSPCSA numa população portuguesa. *PsicoUSF*, 9(2), 137-145.
- Dutra, J. S. (2004). *Competências: conceitos e instrumentos para gestão de pessoas na empresa moderna*. Atlas: São Paulo.
- Fior, C. A. & Mercuri, E. (2003). Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 129-154). Taubaté: Cabral.
- Frame, I. & Canter, M. (2001). *A menu of graduate skills - the specification of degree level skills for construction and surveying students*. Recuperado em 02 de outubro de 2007, de <http://rics-foundation.org>.
- Gainor, K. A. (2006). Twenty-Five Years of Self-Efficacy in Career Assessment and Practice. *Journal of Career Assessment*, 14, 161-179.

- Gonçalves, C. (2006). *Desenvolvimento vocacional e promoção de competências*. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Galiza e Norte de Portugal de formação para o trabalho.
- Gore, Jr. P.A. (2006). Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies. *Journal of Career Assessment*, 14, 92-116.
- Grau, R., Salanova, M. & Peiró, J. M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5(1), 63-74.
- Greenan, K.; Humphreys, P. & McIlveen, H. (1997). Developing transferable personal skills: part of the graduate toolkit. *Education + Training*, 39(2), 71-78.
- Kuijpers, M. A. C. T., Schyns, B. & Scheerens, J. (2006). Career Competencies for Career Success. *Career Development Quarterly*, 55, 168-178.
- Lassance, M.C.P. & Sparta, M. (2003). A orientação profissional e as transformações no mundo do trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 13-20.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J. A. & Schmidt, L. C. (2007). Relation of Social-Cognitive Factors to Academic Satisfaction in Engineering Students *Journal of Career Assessment*, 15, 87-98.
- Lima, V. V. (2005). Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. *Revista Interface - Comunicação, Saúde e Educação*, 9(17), 369-379.
- Liverpool John Moores University (2006). *LJMU Plus*. Recuperado em 02/10/2007, de http://www.ljmu.ac.uk/MKG_Global_Docs/LJMUPlusConsultation.pdf
- Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. J. (2005). *Manual of the program FACTOR* (Windows 95/98/NT/2000/XP). Version of the program: 7.00 (January, 2007). Disponível em: <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/>.
- Lucas, U., Cox, P., Croudace, C. & Milford, P. (2004). 'Who writes this stuff?': student's perceptions of their skills development. *Teaching in Higher Education*, 9, 55-68.
- Luna, I. N. (2007). Seres humanos, trabalho e utopias. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 07-13.

- Magalhaes, M. O., Martinuzzi, V. & Teixeira, M. A. P. (2004). Relações entre estilos cognitivos e interesses vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 11-20.
- Marker, W. (2000). Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: Implicações para uma nova didática na formação profissional. *Educação & Sociedade*, 21(72), 117-196.
- Ministério da Educação (1996). Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1*, 833-841.
- Moreno, M. L. R. (2005). Las demandas sociales y el mercado laboral ante la integración europea del conocimiento universitário. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 54-68.
- Moreno, M. L. R. (2006a). *Evaluación, Balance Y Formación de competencias laborales transversales: propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Laertes Educación: Barcelona.
- Moreno, M. L. R. (2006b). Da avaliação à formação de competências genéricas: aproximação de um modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 33-48.
- Moreno, M. L. R. (2007). Orientación profesional y formación basada en el trabajo. conceptos básicos y sugerencias para la intervención. *XXI Revista de Educación*, 9, 15-33.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Nabi, G. R. & Bagley, D. (1999). Graduates' perceptions of transferable personal skills and future career preparation in the UK. *Education + Training*, 41(4), 184-193.
- Navarro, V.L.; & Padilha, V. (2007). Dilemas do Trabalho no Capitalismo Contemporâneo. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 14-20.
- Nunes, C. H. S. da S. & Hutz, C. S. (2007). Construção e validação da escala fatorial de Socialização no modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 20(1), 20-25.

- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instrumentation, and Computers*, 32, 396-402.
- Pachane, G. A. (2003). A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 155-186). Taubaté: Cabral.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, E. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Vol. 2. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na Psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Pasquali, L. (1999). Testes referentes a construto: Teoria e modelo de construção. Em L. Pasquali (Org.), *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração* (pp. 37-71). Petrópolis: Vozes.
- Rifkin, J. (1995). *O fim dos empregos*. Rio de Janeiro: Makron Books.
- Rigotti, T., Schyns, B. & Mohr, G. (2008). A short version of the Occupational Self-Efficacy Scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16, 238-255.
- Ruas, R. L., Antonello, C. S. & Boff, L. H. (2005). *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Bookman: Porto Alegre.
- Salanova, M., Grau, R. M. & Martinez, I. M. (2006). Job demands and coping behaviour: the moderating role of professional self-efficacy. *Psychology in Spain*, 10, 1-7.
- Serreri, P. (2001). *Bilancio di competenze per studente con percorsi di studi irregolari. Una risorsa per l'innovazione didattica*. In A. Alberici (Ed.) *La parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*. Milán: Guerini Studio. 121-159.
- Serreri, P. (2006). *El Balance de Competencias y la orientación profesional: Teoría y práctica*. Seminari Permanent d'Orientació Professional. Dep. MIDE. Facultade de Pedagogia. Universidade de Barcelona, 1-9.
- Shah, A. Pell, K. & Brooke, P. (2004). Beyond first destinations: Graduate employability survey. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 9-26.

- Sleap, M. & Reed, H. (2006). Views of sport science graduates regarding work skills developed at university. *Teaching in Higher Education*, 11, 47-61.
- Teixeira, M. A. P. (2002). *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem*. Tese de Doutorado não publicada. Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Teixeira, M. A. P & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47-62.
- Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2005). Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 21, 327-334.
- Tolfo, S.R. & Piccinini, V. (2007). Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 38-46.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Whittle, S. R. & Eaton, D. G. M. (2001). Attitudes towards transferable skills in medical undergraduates. *Medical Education*, 35, 148-153.
- Zabalta, M. A. (2004). *O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zajacova, A.; Lynch, S. M. & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zanelli, J. C., Borges-Andrade, J. E. & Bastos, A. V. B. (2004). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zekeri, A. A. (2004). College curriculum competencies and skills former students found essential to their careers. *College Student Journal*, 38(3), 412-422.

ANEXO A

Questionário de caracterização dos participantes

Este questionário faz parte de um estudo sobre desenvolvimento de carreira de estudantes universitários. Gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder com atenção a todas as questões. É **MUITO IMPORTANTE** que você seja sincero ao responder. Todas as informações são anônimas.

1. Idade: _____ 2. Sexo: Feminino Masculino 3. Número de irmãos e/ou irmãs: _____ (indique zero se não tiver irmãos ou irmãs)
4. Sua posição entre os irmãos ou irmãs: é filho(a) único(a) é o(a) mais novo(a)
 é o(a) mais velho(a) está entre o mais novo e o mais velho
5. Escolaridade do pai: 1º grau incompleto (ou equivalente)
 1º grau completo (ou equivalente)
 2º grau incompleto (ou equivalente)
 2º grau completo (ou equivalente)
 3º grau incompleto (faculdade incompleta)
 3º grau completo (faculdade completa)
6. Escolaridade da mãe: 1º grau incompleto (ou equivalente)
 1º grau completo (ou equivalente)
 2º grau incompleto (ou equivalente)
 2º grau completo (ou equivalente)
 3º grau incompleto (faculdade incompleta)
 3º grau completo (faculdade completa)
7. Renda familiar aproximada (pode incluir sua renda própria, se for o caso): até 500 reais de 501 a 1000 reais de 1001 a 1500 reais de 1501 a 2000 reais de 2001 a 2500 reais de 2501 a 3000 reais de 3001 a 3500 reais de 3501 a 4000 reais de 4001 a 4500 reais de 4501 a 5000 reais de 5001 a 5500 reais de 5501 a 6000 reais de 6001 a 6500 reais de 6501 a 7000 reais acima de 7000 reais
8. Você é o primeiro em sua família de origem (pai, mãe, irmãos) a cursar uma faculdade? Sim Não
9. Atualmente você mora: com os pais (ou um dos pais) com amigos com família própria (companheiro/a e/ou filhos)
 com outros parentes em casa de estudante sozinho(a) em pensão
10. Curso que frequenta : _____ 11. Ano de ingresso: _____
12. Qual semestre você está cursando (aproximadamente)? _____
13. Este curso é a sua opção de curso preferencial no momento (o curso que você mais queria fazer)? Sim Não
14. Você já iniciou algum outro curso superior? não, este é o meu primeiro curso sim, e estou cursando
 sim, mas abandonei sim, e já concluí
15. Você exerce trabalho remunerado regular (exceto bolsas e estágios)? Sim Não
16. Se exerce trabalho remunerado (exceto bolsas e estágios), qual sua carga horária semanal? _____
17. Qual é, em média, o seu desempenho no seu curso, em termos percentuais de aproveitamento? (assinale apenas uma)
 inferior a 50% de 50 a 59% de 60 a 69% de 70 a 79% de 80 a 89% de 90 a 100%
18. Você participa ou participou de pesquisas em seu curso? Sim Não Se sim, por quantos meses? _____
(como bolsista ou voluntário de pesquisa)
19. Você participa ou participou de atividades de extensão em seu curso? Sim Não Se sim, por quantos meses? _____
20. Você participa ou participou de estágios extracurriculares em seu curso? Sim Não Se sim, por quantos meses? _____

ANEXO B

Escalas de competências transversais de trabalho

Esta escala busca avaliar como a experiência universitária contribui para a formação profissional, através da investigação de percepções dos estudantes sobre o desenvolvimento de competências durante o ensino superior. Para isso solicitamos que você leia atentamente cada um dos itens abaixo, e responda em relação a dois aspectos:

Na coluna A - o quanto você considera que tem a capacidade descrita desenvolvida e, separadamente,
Na coluna B - o quanto você considera que a formação universitária ajudou a desenvolver essa capacidade.

Responda-os marcando o número que melhor representa a sua opinião, de acordo com a chave de respostas. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do quanto você acha que cada afirmação corresponde ao modo como você pensa, sente ou age.

As chaves de resposta são:

Coluna A

- 1 = Eu tenho esta capacidade quase nada desenvolvida.
- 2 = Eu tenho esta capacidade pouco desenvolvida.
- 3 = Eu tenho esta capacidade moderadamente desenvolvida.
- 4 = Eu tenho esta capacidade bem desenvolvida.
- 5 = Eu tenho esta capacidade muito bem desenvolvida.

Coluna B

Minha experiência na universidade:

- 1 = Não me ajudou a desenvolver essa capacidade.
- 2 = Ajudou pouco a desenvolver essa capacidade.
- 3 = Ajudou moderadamente a desenvolver essa capacidade.
- 4 = Ajudou bem a desenvolver essa capacidade.
- 5 = Ajudou muito bem a desenvolver essa capacidade.

De um modo geral, em relação à...	A	B
1. Adequar meu jeito de falar de acordo com quem está me ouvindo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Reorganizar-me com facilidade quando as coisas não saem como eu planejo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Organizar informações numéricas de um modo eficiente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Dividir tarefas com outras pessoas a fim de chegar a um objetivo comum.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Conversar com o grupo para achar a solução de um problema que envolve a todos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Ser mediador em situações de divergência.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Respeitar o direito dos outros.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Buscar ajuda de alguém quando não sei como resolver um problema.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Estabelecer por conta própria prioridades nas minhas tarefas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Usar bem os materiais de que disponho para minhas atividades.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. Lidar bem com pessoas que não tem o mesmo nível educacional que eu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Aceitar críticas e sugestões dos outros quando trabalho em grupo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13. Buscar as informações necessárias para resolver um problema.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Saber usar ortografia, pontuação e gramática quando me comunico por escrito.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. Assumir riscos nas tarefas em que me envolvo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. Reconhecer os problemas das outras pessoas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. Tratar os outros com cordialidade.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. Comunicar-me bem com outras pessoas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. Pensar em várias alternativas de solução quando enfrento um problema.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. Avaliar as tarefas que realizo em equipe.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

21. Ser flexível e estar aberto a mudanças.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22. Evitar falhas e erros nas atividades que realizo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23. Tomar decisões diante de situações difíceis ou inesperadas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24. Planejar minhas atividades a fim de concluí-las com o máximo de eficiência.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25. Identificar os passos que preciso dar para executar as minhas tarefas satisfatoriamente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26. . Buscar melhorar minhas qualificações por conta própria	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27. Priorizar os interesses coletivos quando realizo uma atividade em grupo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28. Avaliar as mudanças como oportunidades de me desenvolver.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29. Comunicar-se claramente com outras pessoas através da fala.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30. Compreender dados em gráficos e tabelas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
31. Implicar-me nas tarefas que me comprometo em realizar.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
32. Demonstrar empatia e atenção quando estou falando com outras pessoas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
33. Adaptar-me às exigências do meio em que estou envolvido mesmo que estas mudem.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
34. Manter a atenção dos outros para ouvir o que estou falando.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
35. Estar atento a problemas que surgem ou podem surgir nas minhas atividades cotidianas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
36. Fazer críticas construtivas ao grupo com o qual trabalho.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
37. Combinar idéias e informações de maneira original.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
38. Analisar vantagens e desvantagens em possíveis soluções de um problema.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39. Executar tarefa necessária independente de haver cobrança.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
40. Trabalhar em equipe.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
41. Interpretar dados quantitativos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
42. Apresentar um texto na formatação adequada aos objetivos propostos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
43. Modificar meu próprio comportamento a fim de que o grupo desempenhe melhor sua atividade.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
44. Usar bem o meu tempo para dar conta das minhas tarefas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
45. Redigir textos de acordo com o proposto.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
46. Criar enfoques inovadores para encontrar respostas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
47. Modificar situações para melhorar as tarefas que devo realizar.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
48. Organizar-me frente às tarefas que preciso realizar.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
49. Trabalhar bem com pessoas de outras etnias, religiões, culturas ou formações acadêmicas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50. Converter conceitos complexos em palavras, de modo compreensível.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
51. Agir por iniciativa própria na condução de meus afazeres.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
52. Dedicar-me nas minhas tarefas a fim de obter bons resultados.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
53. Estabelecer prioridades nas minhas atividades.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
54. Identificar sozinho(a) quais as tarefas que cabem a mim em uma atividade.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
55. Lidar com números de uma maneira precisa e com confiança.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56. Lidar com situações de conflito quando estou realizando uma atividade em equipe.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57. Perceber se as minhas soluções são satisfatórias quando resolvo um problema.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

58. Explicar os objetivos daquilo que estou falando quando falo para uma audiência.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
59. Executar minhas tarefas com seriedade e responsabilidade.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
60. Dar apoio a colegas de grupo quando estamos realizando um trabalho juntos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
61. Estruturar informação escrita de maneira apropriada, com introdução e conclusão claras.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
62. Tomar decisões a fim de melhorar o processo que estou envolvido.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
63. Agir de uma maneira criativa.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
64. Cumprir os compromissos que assumo com outras pessoas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
65. Executar minhas atividades de uma maneira independente.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
66. Escrever de forma que seja compreendido pelos leitores.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
67. Ser pontual nas atividades que me comprometo em realizar.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
68. Escutar e expressar minhas idéias em situações grupais.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
69. Colocar-me no lugar do outro.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
70. Executar minhas tarefas nos prazos previstos e sem atropelos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
71. Analisar os motivos de fracasso quando uma atividade não sai do jeito que eu planejo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
72. Verificar quais são os objetivos comuns quando estou trabalhando com outras pessoas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
73. Ouvir e interagir apropriadamente enquanto falo, tendo consciência do ritmo e do tom da minha voz.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
74. Elaborar estratégias de ação para lidar com os problemas com os quais me deparo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
75. Cumprir acordos ou combinações que estabeleço.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
76. Comunicar-me verbalmente com grupos de vários tamanhos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
77. Escutar e interpretar a opinião dos outros.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
78. Sintetizar minhas idéias quando estou falando para beneficiar aqueles que ouvem.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
79. Perceber de que modo outras pessoas são afetadas pelos resultados de minhas atividades.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
80. Executar cálculos simples como frequências e porcentagens.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
81. Escrever com variedade de vocabulário e estilo adequado aos objetivos da minha comunicação.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

ANEXO C

Escala de auto-eficácia profissional

Responda os itens a seguir *escrevendo o número que melhor representa a sua opinião nos quadrados que antecedem cada frase*, de acordo com a chave de respostas apresentada. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do quanto você discorda ou concorda com as afirmações.

Discordo totalmente	Mais discordo que concordo	Em dúvida	Mais concordo que discordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

	1. Eu tenho as habilidades necessárias para exercer a minha profissão eficazmente.
	2. Eu me sinto capaz de executar adequadamente as tarefas relacionadas à minha profissão.
	3. Eu me sinto seguro para exercer a minha profissão.
	4. Sinto que terei dificuldades para desempenhar bem o meu papel profissional.
	5. Eu confio plenamente na minha capacidade profissional.
	6. Eu me considero uma pessoa competente na minha profissão.
	7. Não me sinto bem preparado para realizar minhas atividades profissionais.

ANEXO D

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Estamos realizando um estudo com a finalidade de conhecer melhor o desenvolvimento de habilidades úteis para o mundo do trabalho em estudantes universitários durante a graduação. Espera-se que os resultados desta pesquisa ajudem a compreender como o ensino superior poderá contribuir para facilitar a inserção dos formandos no mercado de trabalho. Para tanto, estamos aplicando um questionário que toma aproximadamente trinta minutos para ser respondido, sem identificação nominal. Esta pesquisa é coordenada pelo Prof. Marco A. P. Teixeira, do Departamento de Psicologia da UFRGS, juntamente com a mestranda Bárbara Maria Barbosa Silva, também vinculada a esta instituição. Maiores informações, caso seja do seu interesse, podem ser obtidas através dos e-mails: babi_mbs@yahoo.com.br e mapteixeira@yahoo.com.br ou telefone 3308-5454. A participação na pesquisa é voluntária; portanto, caso não queira responder o questionário você não precisa assinar este termo. Como se trata de um instrumento anônimo não há possibilidade de fazer nenhuma devolução de resultados individuais. No entanto, os resultados globais da pesquisa poderão ser publicados posteriormente em algum periódico ou congresso científico. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fone (51) 33085441 (e-mail: cep-psico@ufrgs.br).

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, _____ declaro que sou maior de 18 anos e que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; d) que as informações obtidas com os questionários serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável no Instituto de Psicologia da UFRGS, ficando disponíveis para futuras análises; e) os questionários respondidos serão arquivados sob a guarda do pesquisador responsável por cinco anos e depois destruídos.

Data: ____/____/____ Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável:

ANEXO E

O parecer do comitê de ética em Psicologia será anexado na versão final da dissertação.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	
REGISTRO NUMERO: 25000.089325/2006-58	
PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 2008/016	
Título do Projeto:	
Auto-percepção de competências transversais de trabalho em estudantes universitários	
Pesquisador(es):	
Marco Antonio Pereira Teixeira Bárbara M.B. da Silva	
<p>O projeto apresenta dois estudos. O primeiro avalia através de questionário a percepção de estudantes sobre competências transversais de trabalho, identifica a atribuição destas competências à experiência universitária e busca correlacionar percepções de competências com percepções de auto-eficácia. O segundo estudo busca através de entrevistas como o estudante avalia o desenvolvimento de suas competências transversais de trabalho, se analisa se é pela experiência universitária e procura identificar situações de contextos favorecedoras ao desenvolvimento das referidas competências.</p> <p>Sugere-se, pelos objetivos levantados no estudo 1 e 2, verificar se há necessidade de dois estudos já que parecem levantar informações semelhantes com métodos diferentes.</p> <p>O projeto atende aos requisitos necessários. Está aprovado pelo CEP-Psicologia por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução nº196/96 e complementares do CONEP e Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Eventos adversos e eventuais ementas ou modificações no protocolo de pesquisa devem ser comunicadas a este Comitê. Devem também ser apresentados anualmente relatórios ao Comitê, inicialmente em 07/04/2008, bem como ao término do estudo.</p>	
Aprovado, em 07/04/2009.	
 Comitê de Ética em Psicologia Registro 25000.089325/2006-58 UFRGS	