

Millenium, 2(ed espec nº3), 31-46.

pt

**COMPETÊNCIAS GENÉRICAS E ESPECÍFICAS DO PROFESSOR MENTOR: PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DA ÁREA DA SAÚDE**

**GENERIC AND SPECIFIC COMPETENCES OF THE MENTOR TEACHER: HIGHER EDUCATION STUDENTS PERCEPTION IN THE HEALTH AREA**

**COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS DEL PROFESOR MENTOR: PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR DEL ÁREA DE LA SALUD**

*Madalena Cunha<sup>1</sup>*

*João Duarte<sup>2</sup>*

*Ana Isabel Marques<sup>3</sup>*

*Ana Luísa Gomes<sup>3</sup>*

*Daniela Alexandra Nascimento<sup>3</sup>*

*Joaquim Miguel Pereira<sup>3</sup>*

*Joel Lopes<sup>3</sup>*

*Marta Sofia Murtinheira<sup>3</sup>*

*Raquel Rosa<sup>3</sup>*

*Sérgio Gonçalves<sup>3</sup>*

*Graça Aparício<sup>3</sup>*

*Ana Andrade<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Health School of the Polytechnic Institute of Viseu, Portugal, UNICISA-E, ESEnC, Coimbra, Portugal, CIEC, UMinho, Braga, Portugal

<sup>2</sup> Health School of the Polytechnic Institute of Viseu, Portugal, UNICISA-E, ESEnC, Coimbra, Portugal

<sup>3</sup> Health School of the Polytechnic Institute of Viseu, Portugal.

Madalena Cunha - iolmadalena2@gmail.com | João Duarte - duarte.johnny@gmail.com | Ana Isabel Marques - anita94.lopmar@gmail.com | Ana Luísa Gomes - ana.francisco.enf@gmail.com | Daniela Alexandra Nascimento - danielanascimento4020@gmail.com | Joaquim Miguel Pereira - webmailmiguel@gmail.com | Joel Lopes - joel95713@gmail.com | Marta Sofia Murtinheira - sofiamsam@gmail.com | Raquel Rosa - raquelrosa@outlook.com | Sérgio Gonçalves - srgiopg@gmail.com | Graça Aparício - gaparicio5@hotmail.com | Ana Andrade - anandrade67@gmail.com



**Autor Correspondente**

*Madalena Cunha*

Escola Superior de Saúde de Viseu

João Crisóstomo Gomes de Almeida, n.º 102

3500-843 Viseu

iolmadalena2@gmail.com

RECEBIDO: 16 de abril de 2018

ACEITE: 20 setembro de 2018

## RESUMO

**Introdução:** O processo de mentoria é dinâmico, recíproco e reflexivo, daí que as competências enquanto disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica (Le Boterf, 2003), carecem de ser monitorizadas no decorrer do processo de mentorado. O mentor remete para um profissional com mais experiência que orienta, ensina, encaminha, apoia e aconselha um estudante com menos prática, desempenhando um papel importante a nível pessoal e profissional (Botti & Rego, 2007, p. 368).

**Objetivo:** Avaliar a percepção dos estudantes do ensino superior sobre as competências de supervisão necessárias ao professor mentor.

**Métodos:** O estudo descritivo de natureza quantitativa com abordagem transversal foi realizado com uma amostra de 306 estudantes da área da saúde do ensino superior politécnico com uma média de idade de 21,15 anos e um maior percentual de mulheres (81,7%). A recolha de informação foi suportada na aplicação de escalas de *Competências genéricas, específicas e Metacompetências do supervisor* (Cunha, Cruz, Menezes & Albuquerque, 2017) e de *Core de competências do supervisor* (Cunha & Albuquerque, 2017), via *on-line*, disponível na página da instituição académica.

**Resultados:** Inferiu-se que para os estudantes do ensino superior as características mais importantes necessárias ao professor mentor, são as Competências Genéricas (média= 4.36 e dp= 0.47), e os fatores pessoais (média= 4.83 e dp= 0.46). O core de competências do professor mentor prediz as suas competências genéricas, específicas e *Metacompetências* e explica 70% da sua variação.

Os resultados evidenciam através de um percentual significativo de 87,5%, que a atribuição de um professor mentor aos estudantes do ensino superior é importante, devendo o acompanhamento ser efetivo do 1º ao 3º/4º ano (60,4%) com sessões diárias (51,6%) a decorrer no local de estágio (52,4%), com duração inferior a uma hora (49,7%).

**Conclusões:** Emerge do estudo a importância de se monitorizar as competências pedagógicas de supervisão e mentoria e os resultados sugerem que os estudantes do ensino superior, valorizam a existência de um professor mentor, pelo que a sua atribuição é pertinente para consolidar a missão todas as dimensões da ação pedagógica.

**Palavras-chave:** Estudantes, Competências, Supervisão, Professor Mentor

## ABSTRACT

**Introduction:** The mentoring process is dynamic, reciprocal and reflexive, hence skills as a disposition to act in a relevant way in relation to a specific situation (Le Boterf, 2003), need to be evaluated in the mentoring processes. The mentor refers to a more experienced professional who guides, teaches, directs, supports and advises a student with less practice, playing an important role on a personal and professional level (Botti & Rego, 2007).

**Objective:** To evaluate the perception of the college students about the supervisory skills that need to be obtained by the mentor teacher.

**Methods:** The cross-sectional descriptive study was carried out on a sample of 306 college students of the health area, of a polytechnic, with an average age of 21.15 years and a higher percentage of women (81.7%). The gathering of Information was supported by the application of Generic, specific and meta-competences of the supervisor scale (Cunha, Cruz, Menezes & Albuquerque, 2017) and Supervisor Core competencies scale (Cunha & Albuquerque, 2017), available online in the academic institution site.

**Results:** The study allows us to conclude that the most important characteristics necessary for the mentor teacher, for college students, are the supervisor's generic skills (average = 4.36 and SD = 0.47), and personal factors (average = 4.83 and SD = 0.46). The supervisor's core competencies predicts the supervisor's generic, specific and meta-competencies skills, explaining their 70% variation.

The results support the importance of the assignment of a mentor teacher in college (87.5%), and the monitoring should be effective from the 1st to the 3rd / 4th year (60.4%). They also suggest the preference of daily sessions (51.6%) in the training place (52.4%), lasting less than one hour (49.7%).

**Conclusions:** The importance of monitoring the pedagogical competences of supervision and mentoring emerges from the study and the results suggest that the students of higher education value the existence of a mentor teacher, so their attribution is pertinent to consolidate the mission all dimensions of pedagogical action.

**Key words:** Students, Skills, Supervision, Mentor Teacher

## RESUMEN

**Introducción:** El proceso de mentor es dinámico, recíproco y reflexivo, de ahí que las competencias como disposición para actuar de modo pertinente en relación a una situación específica (Le Boterf, 2003), carecen de ser monitorizadas en el

transcurso del proceso de mentorado. El mentor remite a un profesional con más experiencia que orienta, enseña, encamina, apoya y aconseja a un estudiante con menos práctica, desempeñando un papel importante a nivel personal y profesional (Botti & Rego, 2007, p.368).

**Objetivo:** Evaluar la percepción de los estudiantes de enseñanza superior sobre las competencias de supervisión a obtener por lo profesor mentor.

**Métodos:** El estudio descriptivo de abordaje transversal fue realizado en una muestra de 306 estudiantes del área de la salud de la enseñanza superior politécnica con una media de edades de 21,15 años y un mayor porcentual de mujeres (81,7%). La recogida de información fue apoyada en la aplicación das escalas de *Competencias genéricas, específicas y metacompetencias del supervisor* (Cunha, Cruz, Menezes & Albuquerque, 2017) y de *Core de competencias del supervisor* (Cunha & Albuquerque, 2017), vía on-line, disponible en la página de la institución académica.

**Resultados:** Se ha inferido que para los estudiantes de enseñanza superior las características más importantes a obtener por lo profesor mentor, son las competencias genéricas del supervisor (media = 4.36 y dp = 0.47), y los factores personales (promedio = 4.83 y dp = 0.46). El core de competencias del supervisor predice las competencias genéricas, específicas y metacompetencias del profesor mentor y explica el 70% de su variación.

Los resultados evidencian de forma significativa (87,5%), que la asignación de un profesor mentor a los estudiantes de enseñanza superior es importante, debiendo el acompañamiento ser efectivo del 1º al 3º / 4º año (60,4%) con sesiones diarias (51,6%) en el lugar de prácticas (52,4%), con una duración inferior a una hora (49,7%).

**Conclusiones:** Emerge del estudio la importancia de monitorear / supervisar las competencias pedagógicas de supervisión y mentoría y los resultados sugieren que los estudiantes de enseñanza superior, valoran la existencia de un profesor mentor, por lo que su atribución es pertinente para consolidar la misión de todas las dimensiones de la acción pedagógica.

**Palabras clave:** Estudiantes, Competencias, Supervisión, Profesor Mentor

## INTRODUÇÃO

Para a gestão eficaz da aprendizagem de um estudante concorrem diferentes papéis que cabe ao professor desempenhar. Nenhum dos papéis assume uma função estanque, pelo contrário a sua implementação decorre em simbiose, destacando-se na ação do Ser Professor as dimensões de *orientador, mentor e supervisor*. Neste processo, o capital humano da díade professor-estudante/estudante-professor assumem particular relevância e as competências do professor são componentes modificáveis que asseguram o dinamismo da didática académica.

O conceito de competência cuja discussão na literatura remonta à década de 70 do século XX, aparece mais evidenciado no contexto da psicologia da educação, dos recursos humanos e na formação profissional. Jardim (2007) refere que, apesar de o conceito de competência estar presente no campo da psicologia há mais de um século, é com os estudos de Chomsky (1965, 1986) que a definição de competência ganha notoriedade e se torna motivo de debate científico. Chomsky (1965, 1986) estabelece a diferença a nível linguístico entre competência e desempenho e designa competência como tudo aquilo que o sujeito tem condições de realizar tendo em conta o seu potencial biológico. Por sua vez, o desempenho seria o comportamento observável, que não passa de um reflexo imperfeito do potencial global do indivíduo (Dolz & Ollagnier 2004, cit. por Jardim, 2007). Os estudos específicos em psicologia da educação, estudam o conceito de competência sob o prisma da corrente comportamentalista, indo ao encontro da corrente construtivista (Ramos, 2002). No entanto, só a partir da década de 1960 a compreensão sobre a competência fica vinculada à ideia de indicar, de forma clara, os objetivos de ensino a nível comportamental e dos saberes observáveis, acompanhando a linha behaviorista de Skinner (1968, 1971), Bloom (1964, 1976) e Mager (1977).

A nível académico, o movimento moderno dos estudos sobre competência regista como pioneiro MacClelland (1976) citado por Jardim (2007), que advoga que os exames tradicionais não garantem o bom desempenho no trabalho e nem tampouco sucesso na vida profissional. Na perspetiva deste autor, é importante procurar outras variáveis para confirmar a existência da aquisição de competências.

Malgaive (1995) refere que as capacidades individuais fazem parte de um processo dinâmico e sustentam-se nos saberes que são utilizados no dia-a-dia. Em complemento, as capacidades devem ser compreendidas como ações do pensamento, que resultam em novos saberes e que, por sua vez, determinam uma ação material ou simbólica, estando esta implicada na construção de novos saberes. Neste sentido, os saberes utilizados na prática incidem no saber teórico ou formalizado, bem como no saber prático não formalizado. O autor salienta que o saber teórico é definido dentro da própria realidade e, quando é transformado em ação, passa a ser reconhecido como saber técnico (*o que se deve fazer*). A partir desta ação surge a necessidade do saber metodológico (*como se deve fazer*). O resultado desta ação é o saber prático que deverá ser manifestado através de atos. Malgaive (1995) refere que a noção de competência vai ao encontro da ideia de construção do conhecimento

de Piaget e, logo, segue a linha do construtivismo. Desta forma, a conceção de competência enquadra-se na motivação intencional e realização profissional, onde os verbos mobilizar, articular e colocar em ação traduzem as operações que podem ser vistas como implícitas em comparação com as palavras valores (elementos culturais e pessoais), conhecimentos (saberes teóricos e práticos) e aptidões (resultado das competências básicas que se revelaram na forma de saber fazer).

Sobre a mobilização de conhecimentos, Le Boterf (2003) considera o conhecimento e a habilidade como duas entidades separadas. Porém quando estes aspetos são referidos ao nível da competência, relacionam-se com a capacidade que o indivíduo possui para mobilizá-los para a realização de alguma tarefa. Nesta linha de pensamento, Perrenoud (2000) acrescenta que o indivíduo mobiliza conhecimentos que se traduzem em competências, ou seja, é o sentido de aptidão que o indivíduo possui para mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, tais como: saberes, capacidades, informações e ainda a procura por respostas para diversas situações. Neste sentido, Jardim (2007), defende que as competências são comparadas a um conjunto devidamente estruturado de conhecimentos e aptidões, que seguem uma organização específica potencialmente transferível para outras áreas e contextos diferentes daqueles que são apreendidos. Argyris (1991) citado por Jardim (2007) salienta que a regra básica das ações competentes remete para os atos guiados por conhecimentos validados por uma construção intersubjetiva, de forma que a competência adota um caráter estável, porém suscetível de revisão. A competência assume o caráter de uma construção formal de procedimentos amparados em esquemas de ações, ou seja, o indivíduo competente possui capacidade para selecionar, organizar e aplicar conhecimentos, além de possuir habilidades e comportamentos numa dada situação. Daí que a competência não é algo que já seja estabelecido, pelo contrário, é ativada quando a situação exigir, surgindo a partir da capacidade de aglutinação de saberes diversificados e heterogêneos, sendo necessário implementá-los na realização das atividades. Conceptualizar *competência* relacionada com o ato de avaliação, remete para o facto de se presumir que ao efetuar uma tarefa o indivíduo irá realizá-la de forma eficiente, considerando as qualidades que possui e o papel que deverá desempenhar (Aubret & Gilbert, 2003).

Dada a multiplicidade de aspetos que envolvem as conceções sobre competência, Jardim (2007) sublinha que o conceito de competência é multidimensional e corresponde à capacidade do indivíduo para construir um conjunto de conhecimentos, atitudes e aptidões numa situação real e concreta, de forma que possa ser bem-sucedido. O autor identificou três grupos que, em termos práticos, envolvem a operacionalização da competência, sendo estes:

- Competências básicas: adquiridas por via dos sistemas formais de educação e de formação, e que dizem respeito (...) ao uso do computador e tecnologias da informação, da comunicação; das noções elementares da ética e do relacionamento interpessoal;
- Competências técnicas: aquelas que estão diretamente relacionadas com uma profissão, podendo ser adquiridas, até certo ponto, no efetivo exercício de uma atividade laboral, além de estar relacionadas com especializações profissionais ou ainda ligadas à área científica e tecnológica;
- Competências transversais: usuais em diversas atividades, são transferíveis de função para função, adquiridas essencialmente na interação com o outro e fomentadas na formação formal e não formal. Estas estão associadas com a capacidade de gerir os recursos do Eu (competências intrapessoais), de relacionamento interpessoal (competências interpessoais), além de também estar relacionadas com o desempenho de atividades profissionais (competências profissionais).

As competências transversais incluem as competências sociais que, segundo Trianes, Muñoz e Jiménez (2003), fazem parte do sistema psicológico dos indivíduos, possuindo aspetos internos que geralmente estão relacionados com a habilidade de se colocar no lugar do outro (empatia), habilidade para viver e interagir em sociedade, além de habilidade para autorregular as relações interpessoais e percepção sobre si próprio, no sentido de se valorizar.

Sobre esta dimensão, a *orientação profissional* integra um conjunto de atividades que permitem às pessoas de qualquer faixa etária, em qualquer momento das suas vidas identificar as suas aptidões, competências e interesses, tomar as decisões mais importantes a nível escolar, profissional e de formação, e gerir os seus projetos de vida. A orientação pode ser adquirida em diversos contextos como educação, formação, emprego, a nível comunitário e privado (Silva, 2010).

As qualidades e capacidades pedagógicas do orientador devem ser aprimoradas no decorrer do percurso formativo nas variadas situações de aprendizagem. Além de uma prática de tutoria, com diversas componentes comportamentais e técnicas, ser orientador pode tornar-se algo bastante dignificante, pois ao ver o seu trabalho debatido, o orientador necessita de uma postura de autorreflexão e uma elevada capacidade de observação, com o objetivo final de uma nova aprendizagem. Existem diversos fatores que podem dificultar o relacionamento entre estudante e o orientador, tornando a motivação um dos fatores mais importantes nesta mesma relação, com múltiplo impacto quer seja na educação do formando quer seja na atividade do orientador (Gaspar, Jesus & Cruz, 2011).

No referente ao conceito de *mentor*, este remete para um profissional com mais experiência que orienta, ensina, encaminha, apoia e aconselha um estudante com menos prática no começo da sua carreira, desempenhando um papel importante a nível pessoal e profissional (Botti & Rego, 2007).



No contexto do presente estudo e no referente ao contexto educacional assume-se mentoria como um termo usado para descrever uma relação entre um indivíduo com menos experiência, designado por mentorando, e um indivíduo mais experiente, designado por mentor (Packard, 2003, cit. por Karkowska, et al, 2015). Neste âmbito, considerar-se-á como similar a uma ação de supervisão pedagógica.

Para que a relação seja pedagogicamente frutífera em ganhos educacionais, o mentor deverá possuir competências de supervisão, transformando a didática do processo ensino aprendizagem em sucessos académicos, transferindo-os para o quotidiano dos contextos de ensino/trabalho e simultaneamente de desenvolvimento pessoal (Cunha, 2017).

Sobre a dimensão da *supervisão* diremos que é definida como um processo em que um profissional, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro (profissional) ou candidato a (profissional) no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão & Tavares, 2007). Está relacionada com a segurança e com relações profissionais produtivas, pois, esta é uma forma efetiva para explorar assuntos relativos à prática profissional, permitindo aos profissionais, que não só aprendam uns com os outros, mas ofereçam apoio, reconheçam como os veem e os apreciam como companheiros de trabalho, e também controlar a preocupação e a ansiedade relativas às funções que exercem (Cruz, 2012).

Por último, o profissional competente de acordo com Le Boterf (2003, p.38) é aquele que sabe administrar a complexidade. Esse saber administrar pode ser: saber agir com pertinência; saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional; saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos; saber transpor; saber aprender e aprender a aprender; saber envolver-se.

## 1. MÉTODOS

O estudo descritivo de natureza quantitativa com enfoque transversal tem como objetivo avaliar a perspetiva dos estudantes do ensino superior sobre as características e competências do professor mentor, enquanto mentor ideal, bem como o ambiente mais propício para as aplicar na orientação dos estudantes.

O estudo obteve parecer favorável Nº3/2017 da Comissão de Ética e autorização do dirigente da instituição, tendo decorrido numa instuição de ensino superior do centro norte de Portugal.

A amostra não probabilística por conveniência, ficou constituída por 306 estudantes da área da saúde do ensino superior politécnico, com idades entre os 18 e os 42, com uma média de 21,15 anos e maioritariamente do género feminino (81,7%).

### Instrumentos de recolha de dados

A recolha de informação foi realizada através do protocolo de questionários *on-line*, disponível na página da instituição de ensino superior.

Para a recolha de dados, optou-se por um questionário *ad hoc* (Cunha, 2017), composto por itens de caracterização sociodemográfica e questões relativas ao contexto de supervisão (regularidade ideal e realizada de sessão pedagógica, local de ocorrência da sessão, tempo da sessão e a importância atribuída ao professor mentor pelos estudantes do ensino superior).

Aplicaram-se também as escalas *Core de Competências do Supervisor (CoreCS)* (Cunha & Albuquerque, 2017) e *Competências Genéricas, Específicas e Metacompetências do Supervisor (CGES)* (Cunha, Cruz, Menezes & Albuquerque, 2017) com o intuito de aferir da perspetiva dos estudantes do ensino superior sobre este assunto.

- **Escala de Core de Competências do Supervisor (CoreCPS)**

A Escala Core de Competências do Supervisor (CoreCS) de Cunha & Albuquerque (2017), foi desenvolvida para a população de estudantes do ensino superior, com o objetivo de avaliar a opinião dos mesmos sobre o Core de competências do professor em funções de supervisão pedagógica. Esta escala após estudo psicométrico obteve para o valor global um valor de alfa de Cronbach de .972 e ficou constituída por 21 itens distribuídos por três subescalas: *Core de Fatores Pessoais* com 6 itens (1,2,4,5,7,9); *Core de Fatores Interpessoais/Comunicacionais* que apresenta 7 itens (10,11,12,13,15,16,19) e *Core de Fatores de Desempenho*, constituída por 8 itens (20,21,22,23,24,25,28,29).

A resposta aos itens assume o formato tipo Likert e variam entre 1 e 5, sendo o 1 – “Discordo muito”; 2 – “Discordo”; 3 – “Não concordo / nem discordo”; 4 – “Concordo” e 5 – “Concordo muito”.

- **Escala de Competências Genéricas, Específicas e Metacompetências do Supervisor (CGES)**

A Escala *Competências Genéricas, Específicas e Metacompetências do Supervisor (CGES)* de Cunha, Cruz, Menezes & Albuquerque (2017) foi desenvolvida para a população de estudantes do ensino superior, com o objetivo de avaliar a opinião dos mesmos sobre as competências do professor em funções de supervisão pedagógica. Os scores de resposta aos itens são tipo Likert variando entre 1 e 5, sendo o 1 – “Discordo muito”; 2 – “Discordo”; 3 – “Não concordo / nem discordo”; 4 – “Concordo” e 5 – “Concordo muito”.

A análise fatorial confirmatória da Escala CGES utilizando para o efeito o método da rotação ortogonal de tipo varimax e para a retenção de fatores valores próprios superiores a 1 permitiu extrair três fatores que no seu conjunto explicam 73,71%. No global a Escala CGES de 20 itens obteve um valor de alfa de Cronbach de .967 e a distribuição final dos itens nas três subescalas foi a seguinte:

- “Competências genéricas” constituída por 11 itens (1,2,3,5,7,8,9,10,11,12,13);
- “Competências específicas” apresenta 5 itens (15,16,18,19,20);
- “Metacompetências” inclui 4 itens (21,22,23,24).

## 2. RESULTADOS

A maioria dos estudantes inquiridos, 51,6%, considera que a regularidade ideal para mentoria é que esta seja efetuada diariamente, no entanto 52,2% referiu que as sessões de orientação em curso são realizadas semanalmente. Quanto ao local de sessões, 52,0% prefere que seja no estágio com duração inferior a 1 hora (49,7%). A grande maioria dos estudantes (87,6%), refere ser importante a atribuição do professor mentor, destes, 60,4% referem que acompanhamento efetivo deveria ser realizado do 1º ao 3º/4º ano.

### 2.1 Competências Genéricas e Específicas do Supervisor (CGES) versão de 21 itens em função do género e idade

A análise estatística dos scores para o valor global da Escala de Competências Genéricas e Específicas do Supervisor (CGES), revela que, para a amostra total, oscilaram no global entre o mínimo de 2.20 “discordo” e um máximo de 5 “concordo muito”, com uma média (M) de 4.44 ( $\pm 0.45$  dp) (Cf. Tabela 1).

**Tabela 1** - Resultados das estatísticas das Competências Genéricas e Específicas do Supervisor (CGES)

Competências Genéricas e Específicas do Supervisor (CGES)	Min	Max	M	DP	CV (%)	Sk/erro	K/erro
Competências genéricas	2.00	5.00	4.44	0.47	10.58	-3.06	14.58
Competências específicas	2.00	5.00	4.36	0.52	15.47	-2.39	0.97
Metacompetências	2.00	5.00	4.42	0.49	11.08	-3.61	1.81
<b>Score/nota global Competências Globais</b>	<b>2.20</b>	<b>5.00</b>	<b>4.41</b>	<b>0.45</b>	<b>10.20</b>	<b>-2.53</b>	<b>1.59</b>

O cálculo dos scores relativos às Competências Genéricas e Específicas do Supervisor (CGES) face ao género realizada através do teste U de Mann-Whitney (z), permitiu inferir que no global e nos fatores / subescalas as ordenações médias eram menores no género masculino, no entanto sem diferenças estatísticas o que traduz que os valores para o género são equivalentes ( $p > 0.05$ ) (cf. Tabela 2).

**Tabela 2** - Resultados do Teste U de Mann – Whitney para as Competências Genéricas e Específicas do Supervisor em função do género

Competências Genéricas e Específicas do Supervisor (CGES)	Género	Masculino n=56	Feminino n=250	U de Mann-Whitney z	p
		Ordenação Média OM	Ordenação Média OM		
Competências Genéricas		143.13	155.82	-0.989	0.323
Competências Específicas		143.71	155.92	-1.061	0.289
Metacompetências		133.95	157.88	-1.907	0.057
<b>Score/nota global Competências Globais</b>		<b>138.96</b>	<b>156.76</b>	<b>-1.375</b>	<b>0.169</b>

Efetuuou-se a análise de variância (One-Way ANOVA) para avaliar a variabilidade dos scores das competências genéricas e específicas do supervisor em função do grupo etário dos estudantes. Constatou-se que os estudantes com idades até aos 19 anos aparentam preferir as competências genéricas do supervisor, enquanto as metacompetências são preferidas pelos estudantes com idades compreendidas entre os 20 e 21 anos e com idades superiores a 22 anos. Os jovens com idades entre 20 e 21 anos apresentam índices mais baixos que os mais velhos em todas as subescalas e no global.

Os valores expressos pelo F são explicativos demonstrando diferenças significativas face aos grupos etários, excetuo na subescala metacompetências ( $p=0,120$ ). Aplicado o teste post hoc de Tukey este indicou-nos que essas diferenças se situam entre as idades inferiores a 19 anos e entre os 20 e 21 anos nas subescalas das competências genéricas e específicas e na escala global de CGES. Para a subescala competências genéricas encontram-se ainda diferenças significativas entre os estudantes mais novos ( $\leq 19$  anos) e os mais velhos ( $\geq 22$  anos). Para as restantes subescalas não foram observadas diferenças estatisticamente significativas (Cf. Tabela 3).

**Tabela 3** - Resultados da análise de variância das Competências Genéricas e Específicas do Supervisor (CGES) por grupos etários

Grupos etários	<= 19 anos (1) n=101		20-21 anos (2) n=120		>=22 anos (3) n=85		F	p	Teste Tukey (p)		
	M	dp	M	dp	M	dp			(1)-(2)	(1)-(3)	(2)-(3)
<b>Competências Genéricas e Específicas do Supervisor (CGES)</b>											
Competências Genéricas	4.56	0.43	4.35	0.48	4.40	0.46	5.80	0.003	0.003	0.058	0.712
Competências Específicas	4.49	0.52	4.28	0.50	4.33	0.52	5.09	0.007	0.006	0.079	0.754
Metacompetências	4.50	0.46	4.36	0.51	4.42	0.51	2.13	0.120	0.099	0.506	0.698
<b>Score/nota global - Competências Globais</b>	<b>4.53</b>	<b>0.42</b>	<b>4.34</b>	<b>0.45</b>	<b>4.39</b>	<b>0.45</b>	<b>5.52</b>	<b>0.004</b>	<b>0.004</b>	<b>0.075</b>	<b>0.681</b>

## 2.2 Core de Competências do Supervisor (CoreCS)

A análise estatística do score global da escala de Core de Competências do Supervisor (CoreCS), revela que, para a amostra total, oscilou entre o mínimo de 2, 33 “discordo” e um máximo de 5 “concordo muito”, com uma média de 4,51 (±0.44 dp) (Cf. Tabela 4).

**Tabela 4** – Resultados das estatísticas do Core de Competências do Supervisor (CoreCS)

Core de Competências do Supervisor CoreCPS	Min	Max	M	dp	CV (%)	Sk/erro	K/erro
Core de Fatores Pessoais	2	5	4.62	0.46	9.52	-8.92	7.33
Core de Fatores Interpessoais e Comunicacionais	3	5	4.55	0.46	9.76	-3.92	-3.40
Core de Fatores de Desempenho	2	5	4.40	0.50	11.76	-2.69	1.48
<b>Score/nota global CoreCPS</b>	<b>2.33</b>	<b>5</b>	<b>4.51</b>	<b>0.44</b>	<b>9.75</b>	<b>-5.00</b>	<b>2.44</b>

Realizado o teste U de Mann-Whitney para aferir das diferenças face ao género, verificou-se que no global os valores de ordenação média eram mais elevados no género feminino, pese embora, o género masculino valorize mais os fatores interpessoais e comunicacionais do supervisor. Já o género feminino valoriza tanto os fatores pessoais como os de desempenho, existindo diferenças significativas no core de competências pessoais ( $p=0,046$ ) e de fatores interpessoais/comunicacionais ( $p=0,044$ ) (Cf. Tabela 5).

**Tabela 5** - Resultados do Teste U de Mann – Whitney do Core de Competências do Supervisor (CoreCS) face ao género

Core de Competências do Supervisor CoreCPS	Género	Masculino n=56	Feminino n=250	U de Mann-Whitney z	p
		Ordenação Média OM	Ordenação Média OM		
Core de Fatores Pessoais		133.54	157.97	-1.997	0.046
Core de Fatores Interpessoais e Comunicacionais		155.82	132.80	-2.016	0.044
Core de Fatores de Desempenho		139.93	156.54	-1.318	0.187
<b>Score/nota global CoreCPS</b>		<b>134.78</b>	<b>157.69</b>	<b>-1.780</b>	<b>0.075</b>

Efetuiu-se a análise de variância (One-Way ANOVA) para se verificar se a opinião dos estudantes do ensino superior sobre o core competências do supervisor variava em função do grupo etário. Observou-se que os estudantes com idade inferior a 19 anos preferiam o core de competências pessoais ( $M=4.75$ ). Os estudantes com idades compreendidas entre os 20 e 21 anos apresentavam um menor valor que os mais velhos em duas sub-escalas (core de fatores interpessoais/comunicacionais e de desempenho). Os valores de F são explicativos demonstrando diferenças significativas entre os grupos etários nas diferentes subescalas, exceto na subescala core de fatores de desempenho ( $p=0.071$ ).

Por existirem diferenças significativas foi aplicado o teste post hoc de Tukey que nos indica que as diferenças se situam entre os estudantes com idades inferiores a 19 anos e entre 20 e 21 anos nas subescalas de core de fatores pessoais e interpessoais/comunicacionais e no score global da escala. Também existem diferenças entre os estudantes mais jovens e os mais velhos nas subescalas core de fatores pessoais e fatores interpessoais e comunicacionais. Para as restantes subescalas, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em relação ao grupo etário (Cf. Tabela 6).

**Tabela 6** - Resultados da Análise de variância do Core de Competências do Supervisor (CoreCS) por grupos etários

Core de Competências do Supervisor CoreCPS	Grupos etários		<= 19 anos (1) n=101		20-21 anos (2) n=120		>=22 anos (3) n=85		F	p	Teste Tukey (p)		
	M	dp	M	dp	M	dp	(1)-(2)	(1)-(3)			(2)-(3)		
Core de Fatores Pessoais	4.75	0.37	4.55	0.49	4.55	0.49	6.144	0.002	0.005	0.11	1.00		
Core de Fatores Interpessoais e Comunicacionais	4.66	0.41	4.48	0.47	4.51	0.47	4.53	0.011	0.11	0.082	0.856		
Core de Fatores de Desempenho	4.48	0.48	4.33	0.51	4.40	0.48	2.67	0.071	0.056	0.505	0.55		
<b>Score/nota global CoreCPS</b>	<b>4.62</b>	<b>0.39</b>	<b>4.44</b>	<b>0.45</b>	<b>4.48</b>	<b>0.45</b>	<b>4.67</b>	<b>0.010</b>	<b>0.009</b>	<b>0.090</b>	<b>0.797</b>		

## 2.3 Relação entre as variáveis independentes: idade e género e Core de Competências do Supervisor (CoreCS) e as Competências Genéricas e Específicas do Supervisor (CGES)

### 2.3.1 Core de Competências Específicas Versus Competências Genéricas

A análise de correlação realizada para as competências genéricas, em relação à idade, género e Core de Competências do Supervisor, mostram que os índices que apresentam correlações mais altas e positivas são Core de Fatores Pessoais, Core de Fatores de Desempenho, Competências Genéricas. A idade estabelece relação positiva com o core de desempenho e negativa com o core de fatores pessoais, core de fatores interpessoais e comunicacionais (Cf. Tabela 7).

**Tabela 7** - Resultados da Matriz de correlação de Pearson entre a idade, género, Core de Competências do Supervisor e as Competências Genéricas

	Competências Genéricas	Idade	Género	Core F. Pessoais	Core F. Desempenho
Idade	0.001 n.s.	---			
Género	0.046 n.s.	-0.151**	---		
Core Fatores Pessoais	0.716***	-0.074 n.s.	0.092 n.s.	---	
Core Fatores Desempenho	0.779***	0.025 n.s.	0.066 n.s.	0.718***	---
Core Fatores Interpessoais e Comunicacionais	0.754***	-0.012 n.s.	0.093 n.s.	0.824***	0.788***

n.s. – não significativo; \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001

O modelo de regressão múltipla patenteia serem três as variáveis preditoras (*core fatores desempenho, core fatores interpessoais e comunicacionais e o core fatores pessoais*). No primeiro passo, a primeira variável a entrar no modelo de regressão foi o *Core Fatores de Desempenho*, que apresenta o maior coeficiente de correlação com as competências genéricas, explicando 60,7% da sua variabilidade. O segundo passo originou o acesso do *Core de fatores intrapessoais e comunicacionais*. Estas duas variáveis passaram a explicar no seu conjunto 65,9% das competências genéricas. No terceiro e último passo observamos que se associou o *Core de fatores pessoais*, explicando 67,1% das competências genéricas (Cf. Tabela 8).

A correlação que estas três variáveis estabelecem com as competências genéricas é elevada ( $r = 0.819$ ), e a percentagem de variância explicada de 66,8%. O teste F é estatisticamente significativo, o que leva à rejeição de nulidade entre os fatores em estudo e o valor de t, ao apresentar-se com significância estatística, permite inferir que as variáveis que entraram no modelo de regressão, têm poder explicativo das Competências Genéricas.

Pelos coeficientes padronizados beta, verificamos que o *Core fatores de desempenho* é o que apresenta maior valor preditivo, seguido pelo *Core de fatores intrapessoais e comunicacionais* e por fim o *Core de fatores pessoais*. Todas as variáveis estabelecem uma relação direta com as competências genéricas, inferindo-se que os estudantes que valorizam o core de fatores pessoais, intrapessoais/comunicacionais e de desempenho também consideram como pertinente o supervisor possuir competências genéricas.

Utilizou-se o VIF (Variance Inflation Factor) para diagnosticar a multicolinearidade que oscilou entre  $VIF = 2.750$  no core de fatores de desempenho e  $VIF = 4.138$  no core de fatores interpessoais e comunicacionais, concluindo-se pelos resultados que os fatores presentes no modelo não são colineares, dado que são inferiores a 5.0.

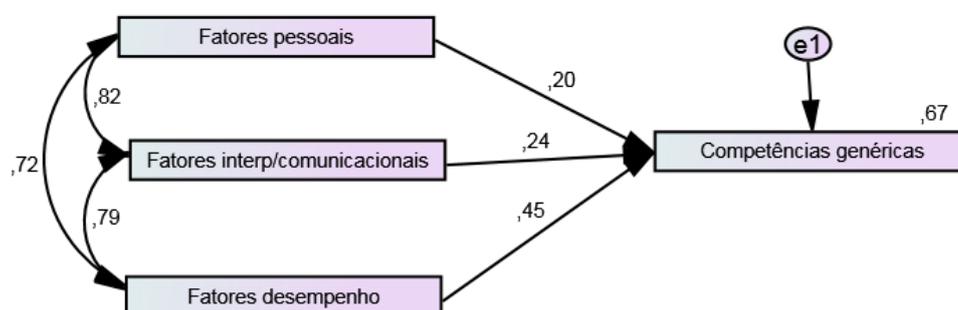
Pela constante e pelos coeficientes B determinou-se o modelo final ajustado para as competências genéricas que é dado pela seguinte fórmula:

$$\text{Competências Genéricas} = 0.548 + 0.425 \text{ core de fatores de desempenho} + 0.240 \text{ core de fatores intrapessoais e comunicacionais} + 0.200 \text{ no core de fatores pessoais}$$

**Tabela 8** - Resultados da Regressão múltipla entre Competências Genéricas do Supervisor e Core de Competências do Supervisor

Variável dependente: <i>Competências genéricas do Supervisor</i>					
R=0,819					
R <sup>2</sup> =0,671					
R <sup>2</sup> Ajustado=0,668					
Erro padrão de estimativa=0.27153					
<b>Incremento de R<sup>2</sup>=0.012</b>					
F=11.144					
p=0.001					
Pesos de Regressão					
Variáveis independentes	Coefficiente B	Coefficiente beta	p	t	VIF
Constante	0.548				
Core Fatores Pessoais	0.425	0.451	0.000	8.253	2.750
Core Fatores Desempenho	0.240	0.235	0.001	3.507	4.138
Core Fatores Interpessoais e Comunicacionais	0.200	0.198	0.001	3.338	3.236

O output gráfico do modelo ajustado explicativo da regressão múltipla para as Competências Genéricas, com os coeficientes estandardizados é representado na Figura 1. Neste modelo o coeficiente de regressão ou de trajetória do Core dos fatores pessoais é de  $\beta=0.20$ , dos fatores interpessoais e comunicacionais é de  $\beta=0.24$  e dos fatores de desempenho é de  $\beta=0.45$  em relação às competências genéricas. O modelo mostra que as diferentes variáveis explicam cerca de 67% da variação observada nas competências genéricas.



**Figura 1** - Modelo gráfico ajustado da regressão múltipla para as Competências Genéricas

### 2.3.2 Core de Competências Versus Competências Específicas

A análise de correlação realizada face às competências específicas, em relação à idade, género e Core de Competências do Supervisor, mostra que os índices que apresentam correlações mais altas e positivas são *Core de Fatores Pessoais*, *Core de Fatores de Desempenho*, *Competências Específicas do Supervisor*. A idade estabelece relação positiva com o core de fatores de desempenho e negativa com o core de fatores pessoais, core de fatores interpessoais e comunicacionais (Cf. Tabela 9).

**Tabela 9** - Resultados da Matriz de correlação de Pearson entre a idade, género, Core de Competências do Supervisor e Competências Específicas do Supervisor

	Competências Específicas do Supervisor	Idade	Género	Core F. Pessoais	Core F. Desempenho
Idade	-0.027 n.s.	---			
Género	0.071 n.s.	-0.151**	---		
Core Fatores Pessoais	0.642***	-0.074 n.s.	0.092 n.s.	---	
Core Factores Desempenho	0.739***	0.025 n.s.	0.066 n.s.	0.718***	---
Core Fatores Interpessoais e Comunicacionais	0.659***	-0.012 n.s.	0.093 n.s.	0.824***	0.788***

n.s. – não significativo; \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001

Os resultados da regressão múltipla apresentados na Tabela 10, indicam que as variáveis predictoras das competências específicas do supervisor são o core de fatores de desempenho e o core de fatores pessoais.

A correlação que se estabelece com as competências específicas do supervisor é boa ( $r=0,756$ ), explicando no seu conjunto 57,2% da variação, sendo a sua variância explicada ajustada de 56,9%. O erro padrão da estimativa neste modelo de regressão é 0,34406, e o VIF <5.0, pelo que se conclui que não são colineares. O teste F e os valores de t apresentam significância estatística e por isso levam à rejeição de nulidade entre as variáveis em estudo, pelo que estas têm um poder explicativo nas competências específicas do supervisor.

Pelos coeficientes beta, notamos que o Core de fatores de desempenho é o que apresenta maior valor preditivo. As duas variáveis estabelecem uma relação direta com as competências específicas, sugerindo que quanto mais favorável é a opinião dos estudantes sobre as competências específicas do supervisor mais o core de fatores de desempenho e pessoais é valorizado pelos mesmos estudantes.

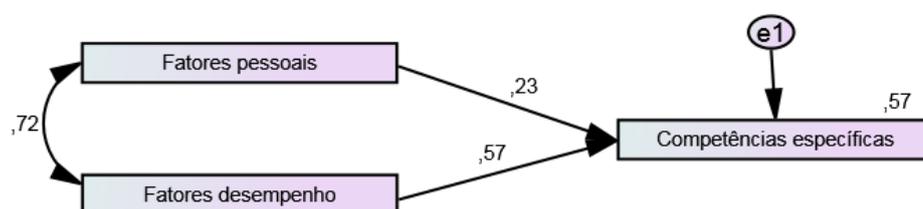
Concluiu-se a análise, com a apresentação do modelo final ajustado para as competências específicas que é dado pela seguinte fórmula:

$$\text{Competências Específicas} = 0,960 + 0,601 \text{ core de fatores de desempenho} + 0,2458 \text{ no core de fatores pessoais}$$

**Tabela 10** - Resultados da Regressão múltipla entre Core de Competências do Supervisor e as Competências Específicas do Supervisor

Variável dependente: <i>Competências específicas do supervisor</i>					
R=0,756					
R <sup>2</sup> =0,572					
R <sup>2</sup> Ajustado=0,569					
Erro padrão de estimativa=0.34406					
<b>Incremento de R<sup>2</sup>=0.026</b>					
F=18.041					
p=0.000					
Pesos de Regressão					
Variáveis independentes	Coefficiente B	Coefficiente beta	p	t	VIF
Constante	0.960				
Core de Fatores Desempenho	0.601	0.574	0.000	10.620	2.066
Core de Fatores pessoais	0.258	0.230	0.000	4.247	2.066

A Figura 2 representa o output gráfico do modelo ajustado da regressão múltipla para as Competências Específicas, com os coeficientes estandardizados. Neste modelo o coeficiente de regressão ou de trajetória dos fatores pessoais é de  $\beta=0.23$  e dos fatores de desempenho é de  $\beta=0.57$  em relação às competências específicas. O modelo clarifica que as diferentes variáveis explicam como referido anteriormente cerca de 57% da variação observada nas competências específicas



**Figura 2** - Modelo gráfico ajustado da regressão múltipla para as Competências Específicas

### 2.3.3 Core de Competências Versus Metacompetências

A análise de correlação realizada face às *Metacompetências do Supervisor*, em relação à idade, género e Core de Competências do Supervisor, mostram que os índices que apresentam correlações mais altas e positivas são Core de Fatores Pessoais, Core de Fatores de Desempenho. A idade estabelece relações negativas com o core de fatores pessoais, core de fatores de desempenho e core de fatores interpessoais e comunicacionais (Cf. Tabela 11).



**Tabela 11** - Resultados da Matriz de correlação de Pearson entre a idade, género e Core de Competências do Supervisor e as Metacompetências

	Meta Competências	Idade	Género	Core F. Pessoais	Core F. Desempenho
Idade	0.018 n.s.	--			
Género	0.119**	-0.151**	---		
Core Fatores Pessoais	0.631***	-0.074 n.s.	0.092 n.s.	---	
Core Fatores Desempenho	0.637***	-0.025 n.s.	0.066 n.s.	0.718***	---
Core Fatores Interpessoais e Comunicacionais	0.660***	-0.012 n.s.	0.093 n.s.	0.824***	0.788***

n.s. – não significativo; \* p < 0.05; \*\* p < 0.01; \*\*\* p < 0.001

Através da regressão múltipla expressa na Tabela 12, pode-se constatar que todas as dimensões do core de competências do supervisor se constituíram predictoras das metacompetências.

A correlação estabelecida com as metacompetências é boa (r=0.697), explicando 48,6% da variação, sendo a sua variância explicada ajustada de 48,1%. O erro padrão da estimativa neste modelo de regressão é 0,35889 e o VIF <5.0, pelo que se conclui que não são colineares. O teste F e os valores de t apresentam significância estatística e por isso levam à rejeição de nulidade entre as variáveis em estudo, pelo que estas têm um poder explicativo das metacompetências.

Os coeficientes beta mostram que o core de fatores interpessoais e comunicacionais é o que demonstra maior valor preditivo variando em sentido direto, seguido do core de fatores de desempenho e do core de fatores pessoais, que também se relacionam diretamente com as metacompetências. Aceita-se por isso que os estudantes consideram que os fatores interpessoais e comunicacionais, de desempenho e pessoais estão significativamente associados às metacompetências do professor mentor ideal.

A fórmula do modelo final ajustado é-nos dada pela seguinte equação de regressão:

$$\text{Metacompetências} = 0.857 + 0.294 \text{ core de fatores interpessoais e comunicacionais} + 0.268 \text{ core de fatores de desempenho} + 0,229 \text{ core de fatores pessoais}$$

**Tabela 12** - Resultados da Regressão múltipla entre o Core de Competências do Supervisor e as Metacompetências

Variável dependente: Metacompetências do supervisor					
R=0.697					
R <sup>2</sup> =0.486					
R <sup>2</sup> Ajustado=0.481					
Erro padrão de estimativa=0.35889					
<b>Incremento de R<sup>2</sup>=0.014</b>					
F=8.324					
p=0.004					
Pesos de Regressão					
Variáveis independentes	Coefficiente B	Coefficiente beta	p	t	VIF
Constante	0.857				
Core Fatores Interpessoais e Comunicacionais	0.294	0.272	0.001	3.240	4.138
Core Fatores Desempenho	0.268	0.269	0.000	3.929	2.750
Core Fatores Pessoais	0.229	0.214	0.004	2.885	3.236

O modelo ajustado da regressão múltipla para as Metacompetências, com os coeficientes standardizados é representado via output gráfico na Figura 3. Neste modelo o coeficiente de regressão ou de trajetória dos fatores pessoais é de β=0.21, dos fatores interpessoais e comunicacionais é de β=0.27 e dos fatores de desempenho é de β=0.27 em relação às metacompetências. O modelo explica conforme atrás referido cerca de 49% da variação observada das metacompetências nas diferentes variáveis.

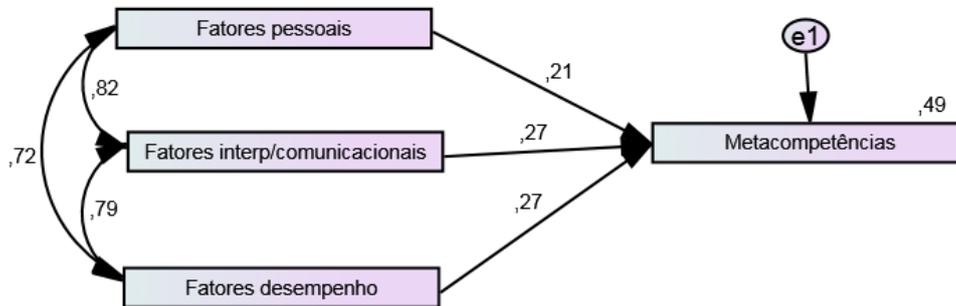


Figura 3 - Modelo gráfico ajustado da regressão múltipla para as Metacompetências

### 2.3.4 Core de Competências Versus Competências Globais

As correlações realizadas entre a idade, género, Core de Competências do Supervisor e as Competências Globais do Supervisor, mostram que os índices que apresentam correlações mais altas e positivas são os Fatores Pessoais e de Desempenho. A idade estabelece relação positiva com os Fatores de Desempenho e relações negativas com as restantes variáveis (Cf. Tabela 13).

Tabela 13 - Resultados da Matriz de correlação de Pearson entre a idade, género, Core de Competências do Supervisor e Competências Globais do Supervisor

	Competências Globais do Supervisor	Idade	Género	Core F. Pessoais	Core F. Desempenho
Idade	-0.003 n.s.	---			
Género	0.073***	-0.151**	---		
Core Fatores Pessoais	0.734***	-0.074 n.s.	0.092 n.s.	---	
Core Fatores Desempenho	0.799***	0.025 n.s.	0.066 n.s.	0.718***	---
Core Fatores Interpessoais e Comunicacionais	0.767***	-0.012 n.s.	0.093 n.s.	0.824***	0.788***

n.s. – não significativo; \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

Para determinar as variáveis que se revelaram como preditores das competências globais do supervisor foram realizados três modelos de regressão, tendo entrado no primeiro o Core Fatores de Desempenho e sucessivamente o Core Fatores Pessoais e Core Fatores interpessoais e comunicacionais (Cf. Tabela 14).

O valor da correlação que o conjunto destas variáveis estabelece com as Competências Globais do Supervisor é bom ( $r=0.595$ ) explicando 70,2% da variação, com uma variância explicada ajustada de 69,9%. O erro padrão da estimativa neste modelo de regressão situou-se em 0.24856. O valor da VIF indica que as variáveis presentes no modelo não são colineares pois situam-se abaixo dos 5.0, e o teste F e os valores de t, ao apresentarem-se estatisticamente significativos permitem deduzir que as variáveis que entraram no modelo têm valor explicativo nas competências globais.

Pelos coeficientes padronizados beta realça-se o maior valor preditivo no Core Fatores de Desempenho. Todas as dimensões estabelecem uma relação positiva. Face aos resultados, apura-se que a valorização do Core Fatores Desempenho, Interpessoais e comunicacionais e Pessoais pelos estudantes se traduz igualmente na valorização das Competências Globais do supervisor.

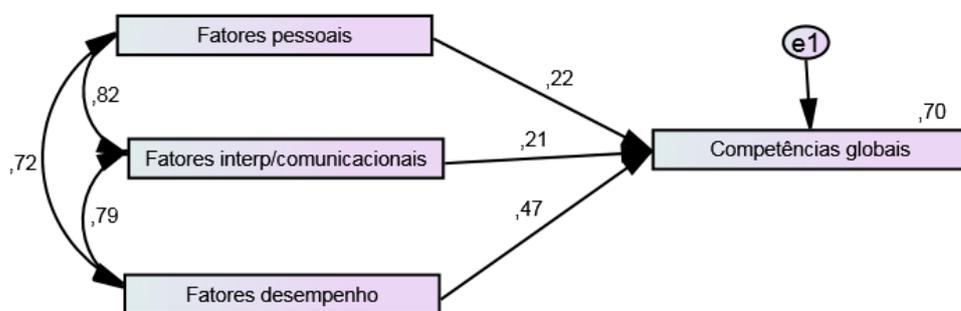
Terminamos a análise expondo a fórmula do modelo final ajustado:

$$\text{Competências Globais} = 0.595 + 0.430 \text{ no core de fatores de desempenho} + 0.211 \text{ core de fatores interpessoais e comunicacionais} + 0.210 \text{ core de fatores pessoais}$$

**Tabela 14** - Resultados da Regressão múltipla entre o Core de competências do Supervisor e as Competências Globais do Supervisor

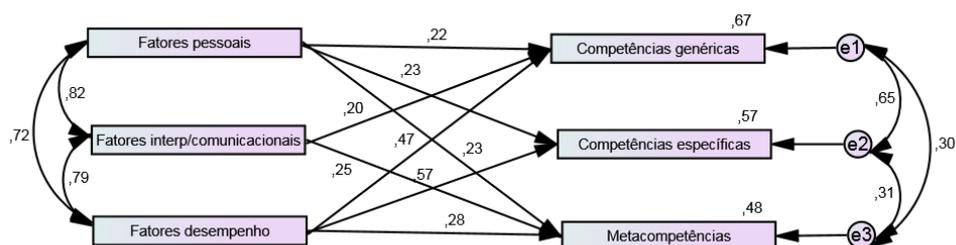
Variável dependente: Competências Globais do supervisor					
R=0.838					
R <sup>2</sup> =0.702					
R <sup>2</sup> Ajustado=0.699					
Erro padrão de estimativa=0.24856					
<b>Incremento de R<sup>2</sup>=0.011</b>					
F=11.316					
p=0.001					
Pesos de Regressão					
Variáveis independentes	Coefficiente B	Coefficiente beta	p	t	VIF
Constante	0.595				
Core Fatores Desempenho	0.430	0.475	0.000	9.119	2.750
Core Fatores Pessoais	0.210	0.216	0.000	3.820	3.236
Core Fatores Interpessoais e Comunicacionais	0.211	0.215	0.000	3.364	4.138

Os valores da regressão múltipla para as Competências Globais do Supervisor, com os coeficientes estandardizados, são representados via modelo ajustado através do output gráfico na Figura 4. Neste modelo o coeficiente de regressão ou de trajetória em relação às competências globais do supervisor, é de  $\beta=0.22$  nos fatores pessoais, de  $\beta=0.21$  nos fatores interpessoais e comunicacionais e de  $\beta=0.47$  nos fatores de desempenho. O modelo explica conforme descrito anteriormente cerca de 70% da variação observada das Competências Globais (Competências Genéricas e Específicas do Supervisor).



**Figura 4** - Modelo gráfico ajustado da regressão múltipla para as Competências Genéricas e Específicas do Supervisor

Por último, apresenta-se a representação do modelo gráfico ajustado para a regressão múltipla multivariada das competências genéricas e específicas do Supervisor (Cf. Figura 5). São apresentados os coeficientes de regressão das variáveis manifestas para as variáveis latentes e o peso preditivo de cada uma destas. Procedeu-se à junção de todos os gráficos anteriores, em que se pode analisar que as competências genéricas são explicadas em 67% pelo core de fatores pessoais, core de fatores interpessoais e comunicacionais e o core de desempenho. Quanto às competências específicas são explicadas em 57%, pelo core de fatores pessoais e o core de fatores de desempenho. Quanto às metacompetências são explicadas em 48% pelo core de fatores pessoais, core de fatores interpessoais e comunicacionais e core de desempenho.



**Figura 5** - Modelo gráfico ajustado da regressão múltipla multivariada para as Competências Genéricas e Específicas do Supervisor



### 3. DISCUSSÃO

Os resultados do estudo evidenciam a importância da atribuição de um professor mentor no ensino superior, o que também se verifica no estudo de Botti e Rego (2007, p.368) que mencionam que o “mentor desempenha um papel importante a nível pessoal e profissional”.

O estudo revela que o local de estágio é o preferido pelos estudantes para as sessões de mentorado e que devem ser diárias. Estes resultados são concordantes com os de Costa (2012) que refere que o acompanhamento do mentorando por parte de profissionais experientes, conhecedores dos locais de estágio, capazes de estabelecer a relação entre a formação em sala de aula e a que irá ocorrer na prática clínica, é decisivo para a criação de um ambiente harmonioso, suscitador de aprendizagens significativas e promotor do processo de autonomia do estudante. Schön (2000), entende a prática de supervisão como sendo um espaço que dá lugar ao desenvolvimento de competências técnicas e não técnicas, num contexto de tensões constantes, logo o acompanhamento pelo mentor é fundamental.

Os estudantes do ensino superior valorizam mais as competências genéricas do professor mentor. Estes resultados, vão ao encontro ao defendido por Costa (2012) quando salienta que o mentor deverá ser dotado de características profissionais e pessoais, que auxiliem os estudantes na obtenção de novos conhecimentos, competências, comportamentos e atitudes. Estão ainda em consonância com o postulado de Glickman (1985) citado por Alarcão & Tavares (2007), que suporta que o papel do supervisor deve contemplar três requisitos preponderantes que determinam a ação e o estilo de atuação do supervisor: o conhecimento, as competências interpessoais e as competências técnicas. Também Severino (2007) enfatiza que o supervisor executa um estilo de supervisão ativo, preocupando-se bastante com as competências técnicas e com a quantidade e solidez dos conhecimentos adquiridos, sugerindo e apoiando as ações do supervisionado.

Sobre a discussão da componente metodológica da pesquisa e apesar de se ter feito um esforço para realizar um estudo integrador e compreensivo, reforça-se a necessidade de se realizar um novo estudo à luz das abordagens multidimensionais e multifatoriais para replicação dos modelos encontrados, procurando saber se o tipo de relações encontradas se mantém.

Como limitações do estudo cita-se o facto dos participantes responderem sobre as competências do professor mentor, não tendo sido explorado no estudo os custos monetários associados ao programa de mentorado, e como tal, não foi possível analisar o impacto que o fator despesa/gastos poderia influenciar na resposta dos participantes. Este assunto assume-se como foco potencial para futuras linhas de investigação.

### CONCLUSÕES

Com esta investigação procurou-se responder ao objetivo de avaliar a percepção dos estudantes do ensino superior sobre as competências de supervisão necessárias ao professor mentor, com a finalidade de informar a comunidade académica e providenciar por essa via uma aprendizagem potencialmente mais adaptada ao contexto biopsicossocial dos estudantes, contribuindo assim para promoção do sucesso académico dos estudantes do ensino superior (Rocha, 2013).

Neste âmbito, os resultados da avaliação da perspectiva dos estudantes do ensino superior da área da saúde suportam na globalidade a importância da atribuição de um professor mentor, com acompanhamento do 1º ao 3º/4º ano do curso, a decorrer no local de estágio, com preferência de sessões diárias com duração inferior a uma hora. Mostram também que os estudantes do ensino superior selecionaram como características mais importantes do professor mentor os fatores pessoais e as competências genéricas.

Constatou-se ainda que os fatores pessoais, interpessoais e comunicacionais e de desempenho são preditores e explicativos das competências genéricas, específicas e das metacompetências. Por último, verificou-se que o core de competências prediz as competências genéricas, específicas e metacompetências.

Como reflexão final sobre a investigação realizada, refere-se a preocupação em desenvolver um trabalho metodológico rigoroso. Apesar desse cuidado, assume-se que o baixo *n* da amostra e o facto de se encontrar circunscrita geograficamente aos estudantes de uma instituição pública no centro norte do país, constitui uma limitação do presente estudo, sendo relevante no futuro replicar o estudo em amostras de cursos mais alargadas e com maior diversidade geográfica.

Uma das dificuldades num estudo de natureza empírica é a recolha da amostra. Esta dificuldade surgiu devido à grande sobrecarga dos estudantes que frequentemente são solicitados para responder a questionários. De acordo com Cunha-Nunes (2006) citado por Cunha, Duarte, Sandré, Sequeira, Castro-Molina, Mota, Pina, Coelho, Cunha, Figueiredo, Martins, Correia, Monteiro, Moreira, Silva, & Freitas (Cunha et al., 2017, p. 36), estas fragilidades inerentes aos estudos transversais seriam evitadas se a amostra fosse maior e se optasse por um estudo de natureza longitudinal, contudo tal não foi possível por limitações de tempo para concretização do projeto que acolheu o estudo.

Relativamente ao tratamento estatístico clarifica-se que evoluiu no sentido de explorar os diferentes tipos de análise, começando por análises descritivas e de diferença médias até à análise de relações de predição. O facto de se utilizarem análises de regressão múltipla permitiu examinar, em simultâneo, a contribuição de cada variável para a existência de um determinado perfil de competências que através de correlações não seria possível.

Salientam-se ainda como aspetos positivos no estudo os seguintes: Ensaiou-se um modelo explicativo que permitisse observar o poder contributivo e preditivo sobre as competências de mentoria necessárias ao professor mentor tendo por base a percepção dos estudantes. Do nosso conhecimento, trata-se de um dos primeiros estudos portugueses a fazê-lo. Neste contexto, este trabalho oferece uma visão da complexidade desta problemática e evidência alguns dos fatores intervenientes na mesma.

As análises de regressão múltipla efetuadas, permitiram como já referido, inferir ser o modelo proposto apoiado por evidências empíricas e estatísticas, verificando-se assim as premissas de investigação. Concretamente os resultados obtidos constituem um contributo por esclarecerem a perspetiva de um grupo de atores implicado no processo de mentoria. Indicam ainda que um estudo uni-fatorial será demasiado simplista na compreensão desta problemática. Há, todavia, algumas limitações a apontar: - Restrição dos modelos encontrados ao domínio conceptual avaliado no estudo; - Não inclusão de algumas variáveis importantes como metodologias de avaliação em contexto de mentoria; - Validade das inferências estreitamente associadas às várias dimensões conceptuais estudadas.

É de realçar a pertinência de se realizar no futuro investigação sobre esta problemática, nomeadamente, para se compreender a relação existente entre os constructos mentorado, supervisão, avaliação e sucesso académico em estudantes do ensino superior em amostras mais alargadas, procurando validar e ou construir novos conhecimentos de suporte ao desenvolvimento de competências de mentoria adequadas a práticas pedagógicas bem-sucedidas, contribuindo-se por essa via para diminuir a taxa de insucesso e abandono dos estudantes do ensino superior.

Para concluir, sublinha-se que os resultados mostram que os estudantes do ensino superior valorizam a existência de um professor mentor, pelo que a sua atribuição é revestida de importância acrescida para a prática pedagógica. Emerge também do estudo a importância de se proceder à monitorização das suas competências. Infere-se ainda da necessidade de suprir a lacuna formativa existente na formação do professor da área da saúde, revestindo-se de particular relevância integrar na sua formação contínua programas formativos com conteúdos relativos à mentoria, supervisão pedagógica e treino de competências em ambiente de prática pedagógica simulada em laboratório, bem como formar professores para supervisão da mentoria em contexto real.

## AGRADECIMENTOS

**FCT, Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, ESSV, Viseu, Portugal. Projecto “Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES)”, com a Refª: PROJ/CI&DETS/CGD/0005).**

**FCT, Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS, ESSV, Viseu, Portugal.**

The overall investigation was previously funded by the FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Portuguese Foundation for Science and Technology) within the project “Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES)”, com a Refª: PROJ/CI&DETS/CGD/0005).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª ed., Coimbra: Almedina.
- Aubret, J., & Gilbert, P. (2003). *L' évaluation de compétence*. Liège: Mardaga.
- Bloom, B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Bloom, B. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hi.
- Botti, S., & Rego, S. (2007). Preceptor, Supervisor, Tutor e Mentor: Quais são os seus paspéis? *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32, 363-372.
- Costa, N. S. (2012). *Formação em Contexto Clínico: a Perspetiva do Estudante de Enfermagem*. Porto: Escola Superior de Enfermagem do Porto.
- Cruz, S. S. (2012). *Do AD HOC a um Modelo de Supervisão Clínica em Enfermagem em Uso*. Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa do Porto, Instituto de Ciências da Saúde, Porto.
- Cunha, M. (Inv.Resp.) (2017). Projeto Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES) (REFª: PROJ/CI&DETS/CGD/0005). Retrieved from <http://www.ipv.pt/ci/projci/5.htm>
- Cunha, M. & Albuquerque, C. (2017). *Core de competências do supervisor*. In Cunha, M. (Inv.Resp.) (2017). Projeto Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES) (REFª: PROJ/CI&DETS/CGD/0005). Retrieved from <http://www.ipv.pt/ci/projci/5.htm>

- Cunha, M., Cruz, S., Menezes, L., & Albuquerque, C. (2017). *Escala Competências genéricas, específicas e metacompetências do supervisor*. In Cunha, M. (Inv.Resp.) (2017). Projeto Supervisão e Mentorado no Ensino Superior: Dinâmicas de Sucesso (SuperES) (REF#: PROJ/CI&DETS/CGD/0005). Retrieved from <http://www.ipv.pt/ci/projci/5.htm>
- Cunha, M., Duarte, J., Sandré, S., Sequeira, C., Castro-Molina, F.J., Mota, M., Pina, F., Coelho, C., Cunha, A., Figueiredo, A., Martins, A., Correia, B., Monteiro, D., Moreira, F. Silva, M., & Freitas, S. (2017). Bem-estar em estudantes do ensino superior *Millenium*, 2(ed espec nº2), 21-38.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: The Mit Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of languages: Its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- Gaspar, D., Jesus, S. N., & Cruz, J. P. (2011). Motivação Profissional e Apoio Fornecido no Estágio. *Acta Médica Portuguesa*, 24, pp. 137-146.
- Jardim, M. J. A. (2007). Programa desenvolvimento de competências pessoais e sociais: Estudo para a promoção do sucesso académico (Doctoral dissertation, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10773/1107%0A>
- Karkowska, M. et al (2015). *O método (modelo) de mentoria entre professores no ensino secundário e superior - número de projeto e de acordo - 2014-1-PL01-KA200-003335*. Polónia, Grécia, Portugal, Roménia, Espanha, Turquia.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais / Guy LeBoterf; trad. Pam'cia Chittoni Ramos Reuillard*. - Porto Alegre Artrned.
- Mager, R. F. (1977). *Comment définir les objectifs pédagogiques*. Paris: Bordas.
- Malgaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artemed.
- Ramos, M. N. (2002). *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação (2nd ed.)*. São Paulo: Cortez.
- Rocha, I. A. (2013). *Construção e Validação do Questionário de Avaliação da Frequência de Estratégias de Supervisão Clínica em Enfermagem*. Dissertação, Escola Superior de Enfermagem do Porto, Curso de Mestrado em Supervisão Clínica em Enfermagem, Porto.
- Severino, M. (2007). *Supervisão em Educação de Infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Silva, C. (2010). Orientação Profissional, mentoring, coaching e counseling: algumas singularidades e similaridades em práticas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 299-309. Recuperado em 12 de abril de 2017, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902010000200014&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200014&lng=pt&tlng=pt).
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artemed.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and Dignity*. New York: Knopf.
- Trianes, M., Muñoz, A., & Jiménez, M. (2003). *Competência social: Su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.