



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Miguel Ângelo Ribeiro Marques de Almeida

**PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIAS POR
ESTUDANTES DE PSICOLOGIA E
PSICÓLOGOS, ANTES E DURANTE A
PANDEMIA COVID-19**

**Dissertação no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia,
Especialização em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e
Aconselhamento, orientada pela Professora Doutora Ana Cristina
Almeida e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra**

Outubro de 2021

AGRADECIMENTOS

“No momento em que duvidares da tua capacidade de voar, vais perder para sempre a oportunidade de o fazeres.” - Peter Pan

À Professora Doutora Ana Cristina Almeida. Pela sua preocupação constante, pelas partilhas recorrentes de aprendizagens, pela pessoa incrível que é. O meu obrigado, Professora.

À minha mãe, por ser o meu pilar, por nunca me ter deixado duvidar de mim, por ser uma inspiração e por ser a minha heroína. Obrigado, Mãe.

Ao meu pai, por toda a força e apoio para que pudesse ser bem-sucedido em mais uma etapa da minha vida. Por nunca duvidares de mim. Obrigado, Pai.

Ao Rodrigo, o meu melhor amigo, o meu mano, aquele que está e estará para sempre comigo! Não preciso de dizer muito que tu sabes.... É como tu dizes, já conheces Coimbra tão bem quanto eu! Obrigado, mano.

Aos meus avós, os meus Badós, que são o meu orgulho. Por serem como uns pais, por todos os momentos que passamos juntos, pelas palavras de carinho e força que sempre me deram. Obrigado, Badós!

À Carolina, por ser o meu apoio todos os dias, por sempre ter acreditado em mim, por me dar força quando a minha chega ao fim, por ser a razão do meu sorriso mesmo quando os dias não eram fáceis. Obrigado, Amor.

Ao Pedro, o meu mano do meio, por todos os grandes momentos que passámos e vamos passar, por teres um coração enorme e ter a certeza que lá tenho um espacinho guardado para mim. Obrigado, Pipocas.

Ao Fábio, meu companheiro desde o primeiro dia, por todas as tardes de fifa, por todas as gargalhadas, por todos os grandes momentos que tivemos juntos. O meu obrigado.

Aos melhores afilhados, o meu Cláudio, o meu Neves, o meu Renato. Sem vocês nada teria sido igual, não mudava uma página da nossa história. O meu obrigado!

Aos padrinhos, Eduardo, Serigado e Marques por me ensinarem a amar esta cidade, por me acolherem como se fosse um filho, por serem os melhores padrinhos que podia pedir. Muito Obrigado.

Aos meus, aqueles que são de sempre e vão ser para sempre, o meu Tiago, o meu Manu, o meu Gardete e o meu Ricardo, porque sem vocês eu não era o que sou hoje. Obrigado, maltinha!

A ti, Coimbra, cidade mágica! Não te digo adeus, porque levo-te para sempre comigo!
O meu grande Obrigado.

RESUMO

O estudo que se apresenta, no sentido de descrever o modo como estudantes e ex-estudantes de Psicologia se veem, conforme percepção em um conjunto de competências esperadas do perfil de Psicólogo/a, concretiza-se na identificação de níveis de competências percebidas em diferentes dimensões (pessoais, sociais, acadêmicas e profissionais), por estudantes de 1º e 2º ciclos de estudos superiores em Psicologia e por Psicólogos. O motivo subjacente ao estudo, além da suposição de que estudantes e profissionais que se autopercecionam como competentes serão, provavelmente, crenças da sua eficácia e orientados para objetivos de realização, reporta à avaliação da formação recebida. Com o objetivo de conhecer e caracterizar o nível de autocompetências recorreu-se à aplicação remota (via Google forms) da *Escala para la Evaluación de la Formación Psicológica recibida por los Profesionales* (Adapt. de Jesús De La Fuente Arias, 2004, cf. Arias et al., 2005), a uma amostra de 180 indivíduos, constituída por estudantes de psicologia de diferentes anos e também profissionais de psicologia., tendo a recolha sido iniciada em janeiro de 2020 e continuada após o período de confinamento até maio de 2021. Desta feita, os dados recolhidos permitiram analisar respostas dadas antes e depois da emergência da pandemia e consequente confinamento, assim permitindo estudar as tendências de autopercepção em situação presencial vs à distância, em modalidades de aulas ou de formação distintas, respetivamente, na proximidade de pares, docentes e comunidade e com isolamento ou distanciamento físico. Das análises efetuadas verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas na autopercepção de competências dos psicólogos formados comparativamente aos psicólogos nos primeiros anos de formação, favorecidas nas subcompetências do saber, do saber como e das competências cognitivo-linguísticas básicas. Também se encontraram diferenças entre a percepção das competências captadas antes e depois da pandemia, observando-se indicadores de mais competências percebidas nos respondentes em época pós-pandemia, designadamente, nas competências académicas básicas e profissionais. Estes resultados podem ser explicados, hipoteticamente, pela maior implicação e agência, mobilização de estratégias de coping e identidade com o perfil de funções profissionais relativamente a competências dos psicólogos em ambientes e situações de crise, como é o caso da vivência das circunstâncias impostas pela pandemia por Covid-19.

Palavras-chave: Competências; Estudantes e profissionais de Psicologia; Percepção de competências; Formação em Psicologia; Pandemia Covid-19.

ABSTRACT

The study that is presented here, in order to envisage the future development of students and former students of Psychology reflected in a set of expected competences, is materialised in the identification of levels of competences perceived in different dimensions (personal, social, academic and professional), by students of 1st and 2nd cycles of higher education in Psychology and by Psychologists. The reason behind the study, besides the assumption that students and professionals who self-perceive themselves as competent are likely to be believers of their efficacy and oriented towards achievement goals, relates to the evaluation of the training received. With the aim of knowing and characterising the level of self-competence, the Escala para la Evaluación de la Formación Psicológica recibida por los Profesionales (Adapt. de Jesús De La Fuente Arias, 2004, cf. Arias et al., 2005) was applied remotely (via Google forms) to a sample of 180 individuals, made up of psychology students from different years and psychology professionals, with collection starting in January 2020 and continued after the period of confinement until May 2021. In this way, the data collected allowed the comparison of responses before and after the emergence of the pandemic and consequent confinement and different modalities of classes / training (face-to-face vs. distance), proximity of peers vs. physical distance, etc. From the analyses carried out, statistically significant differences were found in the self-perception of competencies of trained psychologists, favoured in the sub-competencies of knowing, knowing how and basic cognitive-linguistic competencies, in relation to 1st cycle students. Differences were also found between the perception of competences perceived before and after the pandemic, with indicators of more competences perceived in respondents in the post-pandemic period, namely in the competences (basic academic and professional skills). These results can be explained, hypothetically, by the greater involvement and agency, mobilization of coping strategies and identity with the profile of professional functions regarding psychologists' skills in environments and crisis situations, as is the case of the experience of the circumstances imposed by the pandemic by Covid-19.

Keywords: Competencies; Psychology Students; Pandemic Covid-19.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1.1. Competências: Conceitualização.....	4
1.1.1. Competências Pessoais e Sociais.....	5
1.1.2. Competências Acadêmicas e Profissionais.....	7
1.2. A pandemia por Covid-19.....	9
1.2.1. A Covid 19 e o Impacto no Ensino Superior	11
II. METODOLOGIA.....	14
2.1. Ideias norteadoras da investigação.....	14
2.2. Instrumento de Pesquisa.....	15
2.3. Método de Análise dos Dados.....	16
III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	17
3.1. Caracterização da Amostra	17
3.2. Competências Acadêmicas.....	21
3.2.1. Competências Cognitivo Linguísticas Básicas.....	21
3.2.2. Competências Pessoais Básicas.....	21
3.2.3. Competências Acadêmicas Básicas em Geral	22
3.2.4. Competências Linguístico-Cognitivas Instrumentais	22
3.2.5. Competências Linguístico-Cognitivas Profissionais.....	22
3.2.6. Competências Sociais para a intervenção Profissional	23
3.2.7. Competências profissionais em geral.....	23
3.3. Análise Estatística Inferencial.....	24
3.3.1. Diferenças entre Antes e Depois da Pandemia	24
3.3.1.1. Competências Acadêmicas Básicas	24
3.3.1.2. Competências Profissionais.....	25
3.3.2. Diferenças por Ano do Curso	27
3.3.2.1. Competências Acadêmicas Básicas	28
3.3.2.2. Competências para Intervenção Profissional.....	29
3.4. Discussão dos Resultados.....	33
CONCLUSÃO	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
ANEXO	41

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição da amostra de acordo com o sexo.....	17
Figura 2. Distribuição da amostra de acordo com o ano de curso.....	18
Figura 3. Distribuição da amostra de acordo com a existência de outras formações além da psicologia.....	18
Figura 4. Distribuição na amostra da experiência profissional	19
Figura 5. Distribuição na amostra da satisfação geral com o curso	19
Figura 6. Distribuição na amostra das expectativas futuras relativas à profissão.....	20
Figura 7. Distribuição na amostra da percepção do grau de exigência do curso.....	20

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Resultados relativos à idade dos participantes.....	17
Tabela 2. Resultados relativos às competências cognitivo-linguísticas básicas.....	21
Tabela 3. Resultados relativos às competências pessoais básicas	21
Tabela 4. Resultados relativos às competências académicas básicas	22
Tabela 5. Resultados relativos às competências cognitivo-linguísticas instrumentais...	22
Tabela 6. Resultados relativos às competências cognitivo-linguísticas profissionais....	23
Tabela 7. Resultados relativos às competências sociais para a intervenção profissional	23
Tabela 8. Resultados relativos às competências profissionais em geral.....	23
Tabela 9. Diferença de resultados relativos as competências cognitivo linguísticas básicas e respetivas subcompetências antes e depois da pandemia (Teste t para amostras independentes).....	24
Tabela 10. Diferença de resultados relativos as competências pessoais básicas e respetivas subcompetências antes e depois da pandemia (Teste t para amostras independentes)...	25
Tabela 11. Diferença de resultados relativos as competências académicas básicas antes e depois da pandemia (Teste t para amostras independentes)	25
Tabela 12. Diferença de resultados relativos as competências cognitivo linguísticas e respetivas subcompetências instrumentais antes e depois da pandemia (Teste t para amostras independentes).....	26
Tabela 13. Diferença de resultados relativos as competências cognitivo linguísticas profissionais e respetivas subcompetências antes e depois da pandemia (Teste t para amostras independentes).....	26
Tabela 14. Diferença de resultados relativos as competências sociais profissionais e respetivas subcompetências antes e depois da pandemia (Teste t para amostras independentes).....	27
Tabela 15. Diferença de resultados relativos as competências para intervenção profissional em geral antes e depois da pandemia (Teste t para amostras independentes)	27
Tabela 16. Resultados relativos às competências Cognitivo Linguísticas Básicas e respectivas sub-competências em função do ano do curso (Teste Anova).....	28
Tabela 17. Resultados relativos às competências Pessoais Básicas e respectivas sub-competência em função do ano do curso (Teste de Kruskal-Wallis).....	29

Tabela 18. Resultados relativos às competências académicas Básicas em função do ano do curso (Teste Anova).....	29
Tabela 19. Resultados relativos às competências Cognitivo Linguísticas instrumentais e respectivas sub-competências em função do ano do curso (Teste Anova).....	30
Tabela 20. Resultados relativos às competências Cognitivo Linguísticas profissionais e respectivas sub-competências em função do ano do curso (Teste Anova).....	31
Tabela 21. Resultados relativos às competências sociais profissionais e respectivas sub-competências em função do ano do curso (Teste Anova)	32
Tabela 22. Resultados relativos às competências de intervenção profissional em geral em função do ano do curso (Teste Anova)	32

INTRODUÇÃO

As universidades e campus universitários são lugares onde professores, estudantes e outros membros da comunidade acadêmica vivem e estudam numa estreita proximidade uns com os outros. São, também, importantes centros culturais onde se reúnem estudantes e investigadores de todo mundo. Com a pandemia os fundamentos deste ecossistema único foram significativamente afetados pela rápida propagação da doença, o que levou a que se tomassem medidas extremas, como o cancelamento de todas as aulas presenciais e a passagem para um regime online de emergência. A "Doença de Coronavírus 2019" (covid-19) é uma nova doença infecciosa zoonótica de rápida evolução (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2020). O primeiro caso foi relatado a partir da cidade de Wuhan (Província de Hubei, China Continental) em 31 de dezembro de 2019. A 30 de Janeiro de 2020, OMS declarou o surto como uma emergência de saúde pública de emergência internacional, e, em 11 de março de 2020, como uma pandemia global (OMS, 2020).

A covid-19 é causada por um novo coronavírus, chamado "Respiratório Agudo Severo Síndrome Coronavírus tipo 2" (SARS-CoV-2), que é transmitido através de gotículas durante o contacto próximo sem proteção com alguém que esteja infetado (OMS, 2020). Atualmente, não existe uma farmacologia eficaz estão disponíveis intervenções ou vacinas para tratar ou prevenir covid-19. Por esta razão, foram tomadas medidas comportamentais, não farmacológicas de saúde pública, tais como isolamento, distanciamento físico, quarentena, com encerramento de comunidades inteiras e territórios, sendo as únicas formas eficazes de responder ao surto (OMS, 2020). Vários setores foram, então, afetados, como é o caso do setor da educação, designadamente, do ensino superior.

Apesar de, atualmente, com a existência da vacina já existir a esperança de um regresso progressivo à "normalidade", a incerteza e as mudanças no que concerne às dinâmicas de aprendizagem, mas também relacionais, mantêm-se podendo afirmar-se que a comunidade educativa enfrenta desafios sem igual na história.

No caso específico dos estudantes do ensino superior, o encerramento das universidades fez com que surgissem novas barreiras, não só ao seu desenvolvimento académico, assim como ao seu desenvolvimento psicológico e social, agravando situações de desigualdade

que a presença nas aulas muitas vezes permite colmatar. Tendo isto em mente, adequou-se o problema subjacente ao estudo à seguinte formulação: Até que ponto as circunstâncias inerentes ao controlo da pandemia por covid-19 se manifestaram no modo como estudantes de Psicologia percebem as suas competências académicas, pessoais e profissionais?

Decorrente desta questão tomaram-se como objetivos de trabalho, os seguintes:

- Conhecer o modo como estudantes de diferentes anos de curso se percebem, em termos das suas competências académicas, pessoais e profissionais;
- Comparar as perceções de competências de estudantes de Psicologia antes e depois das medidas para controlo da pandemia.

Deste modo, pretende saber-se se todas as mudanças decorridas do processo de confinamento, isolamento social e de mudança para um paradigma de aulas online de emergência tiveram alguma influência no modo como os alunos olham para as suas competências, comparativamente com o modo como olhavam antes da pandemia ocorrer. Para tal desenvolveu-se um trabalho de caracterização, tendo como instrumento de recolha de dados um questionário adaptado da *Escala para la Evaluación de la Formación Psicológica recibida por los profesionales* (De la Fuente, 2004) aplicado a alunos de psicologia de diferentes anos.

Relativamente à estrutura do trabalho que agora se apresenta refira-se que no capítulo I é apresentado o enquadramento teórico, com identificação dos principais conceitos tratados, concretamente em torno de “competências”, nomeadamente, no que concerne à explicitação de competências pessoais e sociais, competências académicas e profissionais, mas também acerca da situação pandémica resultado da doença Covid-19 e do seu impacto no ensino superior, nomeadamente, das medidas de confinamento e distanciamento social.

No capítulo II, é apresentada a metodologia empregue para a concretização deste trabalho, justificando a escolha das diferentes fontes de informação, dos instrumentos de recolha de dados e de análise dos resultados obtidos.

No capítulo III serão apresentados e discutidos os resultados obtidos depois da análise dos dados.

Por fim, na conclusão será feita a sistematização e síntese final do trabalho, reflexão acerca das limitações e dificuldades sentidas na realização do trabalho e implicações práticas da dissertação, assim como sugestões para futuras investigações.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Competências: Conceitualização

Ao longo dos anos, o conceito de competência tem-se constituído como objeto de estudo de vários investigadores e académicos, sendo abordado em várias áreas científicas devido à sua tremenda importância no âmbito do desempenho humano.

A definição avançada por Câmara (2016) refere que as competências dizem respeito a um conjunto de qualidades e comportamentos que mobilizam os conhecimentos técnicos do indivíduo, originando perfis de elevado desempenho, por exemplo, durante o processo de ensino/aprendizagem ou em contexto laboral. Normalmente, as competências podem ser classificadas em três grandes grupos:

- Comportamentais e Pessoais;
- Liderança e Gestão;
- Técnicas e Profissionais.

Segundo Philippe Perrenoud (2000), o termo *competência* traduz a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações. Na verdade, e concorda-se com Roldão (2003, p. 20), quando a autora afirma que “existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objeto cognitivo ou estético, etc.)”.

Sanghi (2004) refere-se às competências como sendo *skills*, atitudes, áreas de conhecimento e habilidades que caracterizam o alto desempenho dos trabalhadores, sendo, portanto, um importante componente da função que se desempenha, refletindo-se no comportamento que é observável no local de trabalho. Neste seguimento Milosevic et al. (2007) apresentam as competências como sendo estados físicos e intelectuais altamente qualificados para desempenhar uma determinada função.

Importante referir que se pode distinguir entre *hard skills* e *soft skills*. As *hard skills* envolvem conhecimento, e são consideradas as componentes técnicas e científicas necessárias para desempenhar corretamente uma determinada função. Já as *soft skills* remetem

para um domínio de desempenho com a participação das emoções e intuições responsáveis pela capacidade que um indivíduo tem em se expressar e também de interpretar os sentimentos da outra pessoa (Chell, 2013).

A educação tradicional sempre se concentrou nas habilidades e capacidades mais tecnológicas, ou seja, nas *hard skills*; no entanto, as *soft skills* adquirem uma importância muito grande no processo de inovação, uma vez que são essenciais para competir e criar coisas novas, sendo as *soft skills* que podem dar a vantagem competitiva. A inovação depende de pessoas que sejam capazes de gerar e de aplicar conhecimento e ideias diferentes e criativas no seu local de trabalho e também na sociedade em geral (Chell, 2013).

Neves (2006, p.13) define competência como sendo o "desempenho de uma atividade ou tarefa com sucesso ou o conhecimento adequado de um certo domínio do saber ou habilidade (skill: aptidão desenvolvida) e com ênfase no indivíduo, o que contrasta com o conceito de qualificação que enfatiza mais a tarefa ou a função". O mesmo autor afirma que apenas se deve considerar que se está perante uma competência se, efetivamente, esta estiver a ser aplicada, ao contrário diz-se que o indivíduo é potencialmente competente.

1.1.1. Competências Pessoais e Sociais

As competências pessoais, como o próprio nome sugere, dizem respeito às aptidões individuais de cada pessoa. No entanto, geralmente não se trata de saber se se tem tal competência, mas sim quão forte é no indivíduo o seu desempenho na sua área profissional. As competências pessoais relacionam-se com valores e atitudes particulares. Estas, por sua vez, influenciam o comportamento em situações da vida (Madriz & Parra, 2016). Resiliência, autoconhecimento, autoconfiança, pensamento analítico, consciência do risco, etc. são algumas das "competências transversais" mais necessárias para uma vida equilibrada, tanto ao nível pessoal como profissional.

De braços dados com as competências pessoais surgem as competências sociais. A definição de competência social não reúne consenso na literatura que versa sobre o tema, podendo ser entendida como o sinónimo de assertividade (Caballo, 1982) ou, de acordo com Boisvert e Beaudry (1983), como uma afirmação de si. Contudo, as competências sociais são mais abrangentes e, além do aspeto comportamental aberto, também envolvem

diversas variáveis cognitivas, entre as quais: a capacidade de transformar e aplicar a informação; ter conhecimento dos comportamentos socialmente competentes e das posturas sociais; ter conhecimento dos diferentes tipos de resposta; ser capaz de se colocar no lugar do outro; ter capacidade de identificar e resolver problemas sociais; e, possuir estratégias que permitam ao indivíduo analisar o comportamento social dos outros (Caballo, 1987).

No entendimento de Sassu (2007), que reflete acerca da competência social referida à infância, há que considerar três parâmetros: atributos individuais, capacidades sociais e atributos de relacionamento com os pares. O primeiro parâmetro, por exemplo, está relacionado com o temperamento, com a empatia, a capacidade de humor, entre outros. O segundo parâmetro relaciona-se com a assertividade, a capacidade de justificar as ações, a capacidade de integrar um grupo, de participar em debates e o último parâmetro refere-se, por exemplo, à aceitação pelos outros, ser convidado a participar em atividades comuns e ser considerada pessoa amiga.

São exemplos claros de competências sociais o saber dar e receber elogios, expressar diretamente os seus sentimentos, saber dizer *não*, afirmar os direitos, lidar com a autoridade, saber negociar na resolução de conflitos e resolver problemas (LeCroy, 2008). Daí que as competências sociais possam ser entendidas como a capacidade para obter resultados positivos através das interações interpessoais (Spencer, 2003).

Segundo Silva (2008), as principais características das competências sociais são a colaboração, a capacidade de trabalhar em grupo e de comunicar com os outros. Assim sendo, quando o comportamento social não apresenta estas características, quando não é adequado, é necessária uma intervenção com foco nas competências sociais para promover comportamentos e posturas sociais adequadas e, segundo Spencer (2003), nas últimas décadas, o treino de competências sociais revelou-se uma boa solução para alguns transtornos. Na mesma linha, LeCroy (2008) ressalva os benefícios decorrentes do treino de competências sociais, que tem como objetivo melhorar o comportamento verbal e não verbal do indivíduo envolvido nas interações sociais.

Tendo em conta a população em estudo, podemos afirmar que as competências socioemocionais desempenham um papel fulcral na aptidão e desempenho. De facto, existe um significativo corpo de conhecimento empiricamente desenvolvido que suporta a associação entre as competências socioemocionais e as profissionais, sendo destacada também

na literatura a importância de desenvolver as primeiras a fim de uma melhor inserção e progressão profissional (Gondim, Morais & Brantes, 2014). Allen, Belfi e Borghans (2020) encontraram uma tendência de crescimento evidente da importância das competências socioemocionais no mercado de trabalho entre 2014 e 2017, especialmente no âmbito das habilidades associadas ao raciocínio lógico, à recolha de informação, assim como ao planeamento e colaboração. Como os próprios autores indicam, tal sugere a pertinência do investimento no seu desenvolvimento para o sucesso profissional. Desenvolver estas competências para o fim considerado pode ser atingido por meio de métodos de aprendizagem ativos e personalizados (Baepler, Walker, & Driessen, 2014).

1.1.2. Competências Académicas e Profissionais

A construção de competência profissional relaciona-se com a aquisição de habilitações académicas e com os processos de aprendizagem informal que decorrem da experiência profissional. No âmbito do trabalho que se apresenta, a competência profissional está interligada com a aquisição de aptidões/habilidades adequadas à execução de tarefas específicas do exercício da Psicologia ou com a capacidade de decidir que atos psicológicos ou que recursos ativar para lidar com as situações e, concretamente, com pessoas. Cremos que tal como preconizam por Simões e Borges (2013) relativamente à formação/qualificação no âmbito das organizações do terceiro setor, também as competências esperadas ao nível académico e profissional de psicólogos supõem mais conhecimento e qualidades ao nível comportamental, de forma que colaboradores em apoio psicológico sejam aptos para resolver os problemas que envolvem as pessoas na essencialidade humana.

Os conhecimentos académicos e as experiências em contexto de trabalho que tornam os sujeitos aptos para desempenharem as suas funções são as componentes que constituem as competências, sendo que as mesmas estão relacionadas com os conhecimentos, com as habilidades para desenvolver as tarefas e com as atitudes. A junção destas componentes de forma estratégica irá permitir a prossecução com sucesso dos objetivos delineados pela organização (Müller, 2021). As competências académicas são, então, necessárias para que os estudantes concluam com sucesso os seus estudos, criem uma carreira e sejam capazes de aprender ao longo da vida e inserir-se no mercado de trabalho.

Para Kaslow et al. (2009), as competências dizem respeito aos elementos constituintes do desempenho que é demonstrado no local de trabalho, indicando assim se o indivíduo é ou não competente no desempenho da função para a qual está indicado. O mesmo autor divide as competências em competências básicas e competências funcionais. As competências básicas são aquelas nas quais o indivíduo baseia as suas capacidades como, por exemplo, os métodos e o conhecimento científico, o relacionamento interpessoal, o profissionalismo e responsabilidade, a diversidade cultural e individual, os padrões éticos, normas e valores e os sistemas interdisciplinares. Já as competências funcionais dizem respeito à prática de determinadas atividades essenciais para o desempenho de alguma atividade específica, tais como a avaliação, consulta, pesquisa, intervenção, ensino, administração e supervisão (Kaslow et al., 2009).

Outro autor, Ceitil (2010) divide competências em competências transversais e competências específicas. As competências transversais são aquelas que podem ser aplicadas a diversas tarefas, ou seja, não são específicas. São exemplo de competências transversais, a capacidade de trabalhar em equipa, a liderança, a comunicação, entre outras. Já as competências específicas, tal como o próprio nome sugere, encontram-se diretamente relacionadas com a execução de uma determinada tarefa ou função. Existem, assim, cinco componentes fundamentais para que o indivíduo consiga desenvolver os comportamentos associados às competências constituintes do perfil de exigência, a saber (Ceitil, 2010):

1. O saber, que corresponde aos conhecimentos;
2. O saber-fazer, que diz respeito às habilidades e destrezas que o indivíduo possui;
3. O saber-estar, que se relaciona com os comportamentos, interesses e atitudes;
4. O querer-fazer, que consiste na motivação;
5. O poder fazer, que diz respeito à agregação de recursos e meios necessários para o desempenho de determinados comportamentos ligados com a execução da tarefa ou da função.

Se o indivíduo não apresentar estas cinco componentes terá um vazio ao nível das suas competências, sendo da sua responsabilidade o preenchimento deste vazio da forma mais adequada (e.g., auto-formação), atendendo ao perfil de exigência em causa.

1.2. A pandemia por Covid-19

A COVID-19 é o nome oficial, atribuído pela Organização Mundial da Saúde (OMS), à doença provocada pelo coronavírus, o SARS-COV-2, que pode causar infecção respiratória grave como a pneumonia. Segundo a OMS, a COVID-19 foi descoberta no fim do ano de 2019 na localidade de Wuhan, China. e O seu nome significa “síndrome respiratória aguda grave – coronavírus 2”

Apesar de se tratar de um novo vírus e ainda não existir conhecimento extenso sobre o mesmo, sabe-se que é diferente dos outros, apesar de ter alguma semelhança genética com o SARS.

A OMS decidiu atribuir à doença causada pelo SARS-COV-2 um nome que fosse fácil de transmitir e que não indicasse nenhuma localização geográfica, um animal ou grupo de pessoas. O nome, COVID-19, resulta das palavras “corona”, “vírus” e “doença” com indicação do ano em que surgiu, 2019.

A sua origem admite-se ter ocorrido em animais, e a transmissão para humanos feita através do seu consumo alimentar. A sua transmissão entre indivíduos foi mais tarde identificada e ocorre através de gotículas respiratórias, mas também pode ser feita indiretamente através do contato com superfícies ou objetos contaminados com gotículas. É um vírus que parece ter uma taxa de transmissão superior a estirpe anterior da mesma família do vírus, descoberta nos inícios do século corrente, e a sua propagação seja semelhante à do vírus Influenza.

Os sintomas mais comuns observados são febre, tosse e dispneia, embora a sintomatologia seja variada e ainda se encontre por descobrir na totalidade.

De acordo com a OMS, os sinais mais comuns de COVID-19, a doença causada pelo novo coronavírus, são semelhantes aos de uma gripe:

- Febre
- Cansaço
- Tosse seca
- Falta de ar (dificuldade respiratória).

Alguns doentes sentem dores musculares, congestão nasal ou pingo no nariz, garganta inflamada e diarreia, ausência de olfato e paladar. Estes sintomas são geralmente leves e começam gradualmente. Nesta fase, é importante saber se o doente esteve numa área com muitos casos ou se contactou com uma pessoa infetada para fazer o diagnóstico.

Em casos mais graves pode evoluir para pneumonia grave com insuficiência respiratória aguda, falência renal e, até mesmo, levar à morte.

As pessoas com formas graves da doença podem ter linfopenia e imagens radiológicas semelhantes às de pneumonia. O período de incubação estimado varia de 1 a 14 dias. O risco de doença grave e morte nos casos de COVID-19 aumenta com a idade e presença de certas comorbilidades. O tratamento da COVID-19 é essencialmente de suporte à sintomatologia e até à data nenhum tratamento específico está disponível.

Os locais de maior risco de transmissão são locais com elevada densidade populacional, onde existem poucas condições para o distanciamento físico necessário para prevenir a transmissão. As medidas mais eficazes de controlo da propagação do vírus são a quarentena e o distanciamento social.

Segundo o CDC (Centers for Disease Control and Prevention) e a OMS, a pandemia causada pela COVID-19 trouxe alterações ao funcionamento das organizações e à forma como o trabalho passou a ser desenvolvido, causando medo e ansiedade que podem levar a *stress* profissional e ao *burnout*.

Em Portugal, quem suspeitar estar infetado ou tiver sintomas – em particular febre, dores no corpo e cansaço – deve contactar a linha SNS24 através do número 808 24 24 24 para ser direccionado pelos profissionais de saúde. A DGS pede que quem tiver sintomas não se dirija aos serviços de urgência, devendo manter-se em isolamento preventivo em casa.

A DGS recomenda o reforço das medidas de segurança, tais como tapar o nariz e boca quando espirrar ou tossir, utilizar um lenço de papel ou o braço e deitar o lenço de papel no lixo. Recomenda ainda que se lave frequentemente as mãos com água e sabão ou com uma solução de base alcoólica e evitar contacto próximo com doentes com infeções respiratórias.

De acordo com informação da OMS, não há evidência de que os animais domésticos, tais como cães e gatos, tenham sido infetados e que possam transmitir a COVID-19.

Atualmente, o tratamento para a COVID-19 é dirigido aos sinais e sintomas que os doentes apresentam. Outro aspeto muito importante prende-se com a vacinação, tendo sido constituído como um dos maiores esforços científicos ao nível mundial, sendo que Portugal, à data, possui cerca de 85% da população vacinada. Os esforços passam por fazer com que esta doença passe de pandémica para endémica.

1.2.1. A Covid 19 e o Impacto no Ensino Superior

A pandemia por Covid-19 transformou por completo a vida dos estudantes, designadamente do ensino superior em todo o globo, nomeadamente, no modo como estes alunos vivem, trabalham e estudam, tendo afetando o seu bem-estar físico e mental (Ferrinho, 2020).

Esta situação sem precedentes de saúde pública, levou rapidamente ao encerramento de universidades e outras instituições do ensino superior em todo o mundo, de modo a cumprir o distanciamento social, uma das medidas para ajudar a aplanar a famosa curva da infeção e reduzir o total de fatalidades da doença. Esta precaução pandémica teve como finalidade reduzir o contato interpessoal e assim minimizar a transmissão comunitária que se podia desenvolver em redes densamente sociais como são os campus universitários (Weeden & Cornwell, 2020).

Verificou-se, então, uma profunda mudança no paradigma de ensino vigente, com o cancelamento das aulas presenciais, tendo o ensino online ganho destaque através da migração das metodologias de ensino e aprendizagem para as plataformas digitais. Neste sentido, as instituições de ensino superior tiveram de se adaptar rapidamente, adotando um regime de ensino online de emergência, para suprimir um conjunto de necessidades bastante diversificado. As universidades foram, então, encorajadas a desenvolver estratégias de gestão da pandemia, com o intuito de promover a aprendizagem contínua entre os estudantes.

Deste modo, as instituições de ensino superior enfrentaram um verdadeiro desafio na adaptação a esta mudança tão profunda e, ao mesmo tempo, tão rápida, ao tentarem escolher as tecnologias e abordagens mais adequadas para educar e envolver os alunos em todo o processo de aprendizagem. O encerramento dos campus universitários e a mudança repentina da educação presencial para o ensino à distância constitui uma experiência ainda bastante embrionária no longo caminho da educação online, onde o objetivo é o desenvolvimento de ferramentas eficazes que envolvam e cativem os estudantes e que contribuam para formação dos professores (Rashid & Yadav, 2020).

Em todo o mundo foram desenvolvidas várias iniciativas de partilha de boas práticas e de recursos com o intuito de minimizar o impacto da pandemia e das medidas de confinamento nos processos de ensino e aprendizagem, na avaliação dos estudantes, assim como o desenvolvimento de medidas de apoio ao teletrabalho dos professores, investigadores e outros colaboradores (Ferreira et al., 2020).

Apesar destes esforços, e como seria de esperar, os custos económicos e sociais que resultaram das medidas de confinamento social são bastante elevados, para além de gerarem vários desafios e constrangimentos a toda a comunidade académica, onde se incluem: a interrupção dos processos de ensino aprendizagem, uma maior probabilidade de absentismo e abandono dos estudos, a necessidade da criação, manutenção e aumento de resposta no ensino à distância que representou um desafio enorme em termos técnicos e humanos para a concretização da mudança da sala de aula, à grande escala e num tão curto espaço de tempo, para o contexto virtual; o desafio de medir e validar os resultados da aprendizagem e o isolamento social forçado, entre outros (Ferreira et al., 2020).

No caso particular do isolamento social, este pode ser associado a efeitos devastadores incluindo sintomas de stress pós-traumático, confusão e raiva, podendo os seus efeitos persistir a longo prazo (Brooks et al. 2020).

No trabalho realizado por Feitosa et al. (2020) foram identificadas as principais dificuldades reportadas pelos alunos e as principais dificuldades reportadas pelos professores. No lado dos alunos, as principais dificuldades sentidas relacionavam-se com como a falta de acesso à internet de qualidade, pouco acesso aos livros físicos, capacidade técnica reduzida de manusear as tecnologias, pouco estímulo e interatividade proporcionado pelo

ensino tradicional e desigualdade de oportunidades. O item mais citado foi a falta de interação que ocorreria se fosse presencial, sendo que esse facto aumenta o cansaço e prejudica o rendimento, devido às horas que têm que se manter à frente do computador. Já os professores referem a preparação das aulas, que necessitam de mais tempo, devido a gravação e edição de vídeo, publicação de atividades no ambiente virtual de aprendizagem e realização da tutoria dos alunos, como sendo as principais dificuldades. Ao mesmo tempo, os professores também reportam dificuldades ao nível da falta de um ambiente adequado para a condução da aula, uma vez que têm que dividir o ambiente escolar com o familiar (Feitosa et al., 2020).

Tendo em consideração as várias dificuldades sentidas e reportadas, a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2020) reuniu várias recomendações, no sentido de potenciar as estratégias de aprendizagem à distância, onde se incluem: a proteção da privacidade e segurança dos dados alocados nos espaços virtuais; a priorização de soluções em resposta aos desafios psicossociais previamente às questões do ensino; desenvolver regras de ensino a distância e monitorizar o processo de aprendizagem dos estudantes; e criar comunidades e melhorar a conexão entre as pessoas.

II. METODOLOGIA

Neste tópico será feita a descrição dos procedimentos utilizados com o intuito de atingir os objetivos antes enunciados, designadamente: conhecer o modo como estudantes de diferentes anos de curso se percebem, em termos das suas competências académicas, pessoais e profissionais; comparar as perceções de competências de estudantes de Psicologia antes e depois das medidas para controlo da pandemia.

Como explica Fortin (2009, p.372), a metodologia consiste no “conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica”, acrescentando que, “é um plano criado pelo investigador com vista a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas”. Desta forma, a metodologia depender do tipo de estudo que se pretende realizar.

O presente estudo é um estudo descritivo que tem como objetivo principal caracterizar a perceção de competências académicas, pessoais e profissionais por estudantes de Psicologia. E uma vez que a recolha das respostas teve lugar antes e depois das medidas de controlo da pandemia por Covid-19, considerou-se este evento como um critério de comparação. Os estudos descritivos fornecem informação acerca do modo como se distribuem os dados, revelando tendências de respostas e permitindo explorar relações entre variáveis observadas.

Para Fortin (2009), o objetivo de uma semelhante abordagem qualitativa de investigação é o desenvolvimento de conhecimento, descrevendo e/ou interpretando o fenómeno sob observação, mais do que proceder à sua avaliação; é uma extensão da capacidade do investigador dar sentido ao fenómeno, neste caso, de perceção das competências próprias.

2.1. Ideias norteadoras da investigação

No suposto desenvolvimento de competências ao longo da formação, à partida, espera-se que:

- Estudantes dos primeiros anos do curso se percecionem como sendo menos competentes na dimensão de conteúdos académicos, mas também na capacitação pessoal ou profissional.

E, atendendo à modalidade de frequência das aulas e orientação pedagógica, levanta-se a curiosidade de saber se:

- A perceção das competências académicas, pessoais e profissionais se diferencia quando as aprendizagens são conduzidas à distância e os estudantes são privados de uma proximidade física (por consequência das medidas de controlo pandémico), relativamente às perceções registadas em período de frequência letiva em presença física e em contextos de convivialidade.

2.2. Instrumento de Pesquisa

Para o presente estudo foi utilizada uma adaptação da *Escala para la Evaluación de la Formación Psicológica recibida por los profesionales* (De la Fuente, 2004). Esta escala tem como objetivo a avaliação da formação em cursos de psicologia, tendo em conta a perceção de estudantes e profissionais de psicologia, relativamente a 130 itens (competências). Estas competências encontram-se divididas em dois grandes grupos:

1) Competências académicas básicas:

- Competências cognitivo linguísticas básicas; (39 itens);
- Competências pessoais básicas (12 itens);

2) Competências de intervenção profissional

- Competências cognitivo-linguísticas instrumentais (23 itens);
- Competências cognitivo-linguísticas profissionais (31 itens);
- Competências sócio profissionais (24 itens).

Cada tipo de competência inclui implicitamente diferentes subcompetências:

1. Saber: factos, conceitos e princípios;
2. Querer saber: atitudes, valores e normas sobre o saber;

3. Saber como: aptidões e capacidades relacionadas com os procedimentos;
4. Querer saber como: atitudes, valores e normas sobre saber como.

Ainda que nos estudos de De la Fuente (2004) e seus colaboradores na Universidade de Almería era requerido aos participantes que situassem a promoção de cada competência ao nível da sua formação teórica ou da formação prática, dadas as características da organização curricular da formação superior em Psicologia, em Portugal, surgindo a iniciação à prática profissional apenas no último ano (estágio curricular) a escala foi proposta solicitando respostas numa escala de Likert de 5 pontos, com a instrução: “para cada item [competência], assinale o grau em que considera estar apto/a ou preparado/a, segundo a seguinte escala: (1) nada ou muito pouco; (2) pouco; (3) suficientemente; (4) bem; (5) muito bem.

O questionário foi colocado na plataforma *Google Forms* e divulgado via redes sociais, de forma a obter o maior número de respostas, sem colocar em causa as regras de distanciamento social, necessárias para conter o avanço da pandemia do Covid-19.

2.3. Método de Análise dos Dados

Para se proceder à análise dos resultados provenientes do questionário construiu-se uma base de dados recorreu-se à utilização do programa IBM SPSS Statistics.

III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Caracterização da Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 180 estudantes e profissionais de psicologia. De acordo com a figura 1 verificamos que a maioria dos participantes é do sexo feminino (n=154, 86.03%).

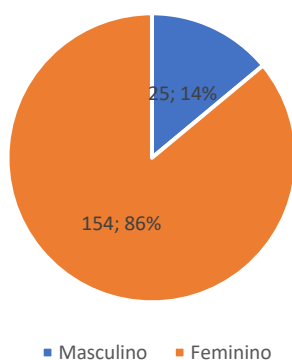


Figura 1. Distribuição da amostra de acordo com o sexo

Em relação à idade, os resultados da tabela 1 revelam que, em média, os participantes têm aproximadamente 24 anos ($M=23.98$, $Md=22.00$, $Dp=4.87$), sendo a idade mais comum os 21 anos ($Mo=21.00$). A mesma varia entre os 20 e os 49 anos.

Tabela 1. Resultados relativos à idade dos participantes

	<i>Média</i> (<i>M</i>)	<i>Mediana</i> (<i>Md</i>)	<i>Moda</i> (<i>Mo</i>)	<i>Desvio Padrão</i> (<i>Dp</i>)	<i>Mínimo</i> (<i>Min</i>)	<i>Máximo</i> (<i>Máx</i>)
<i>Idade (n=180)</i>	23,98	22,00	21,00	4,87	20,00	49,00

Conforme a figura 2, verificamos que a maioria dos participantes frequenta o 3º ano do curso de psicologia. Apenas 11 (6.11%) já são psicólogos.

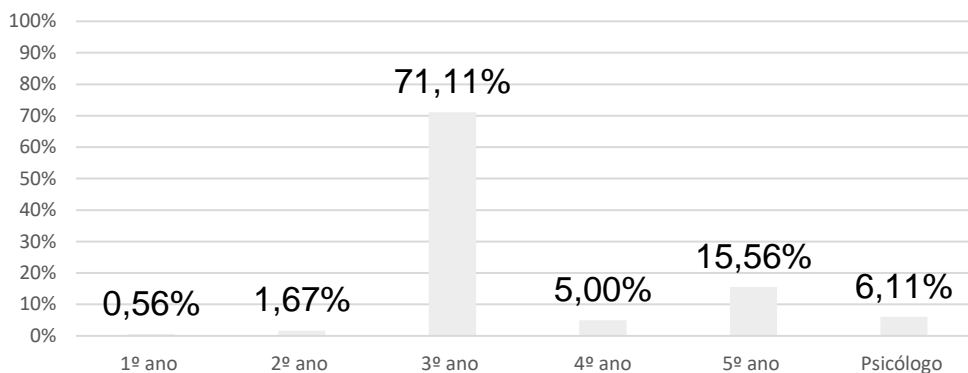


Figura 2. Distribuição da amostra de acordo com o ano de curso

Conforme a figura 3, um número mais elevado de participantes não possui formação em outra área (n=85, 47.22%), sendo contudo relevante salientar que uma grande parte (n=82, 45.56%) não respondeu a esta questão.

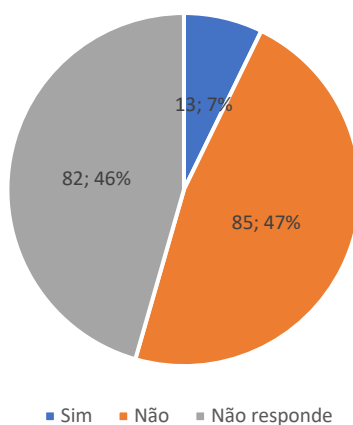


Figura 3. Distribuição da amostra de acordo com a existência de outras formações além da psicologia

De acordo com a figura 4 verifica-se que um número ligeiramente inferior (n=83, 46.11%) já apresenta algum tipo de experiência profissional.

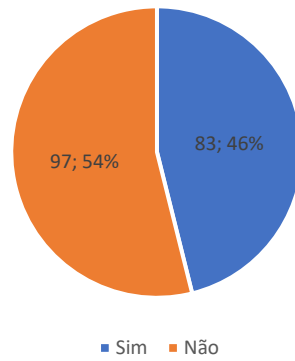


Figura 4. Distribuição na amostra da experiência profissional

Quanto à satisfação geral com o curso um número consideravelmente superior de participantes considera-se razoavelmente satisfeito (n=109, 60.56%). Apenas 12 (6.67%) encontram-se pouco satisfeitos.

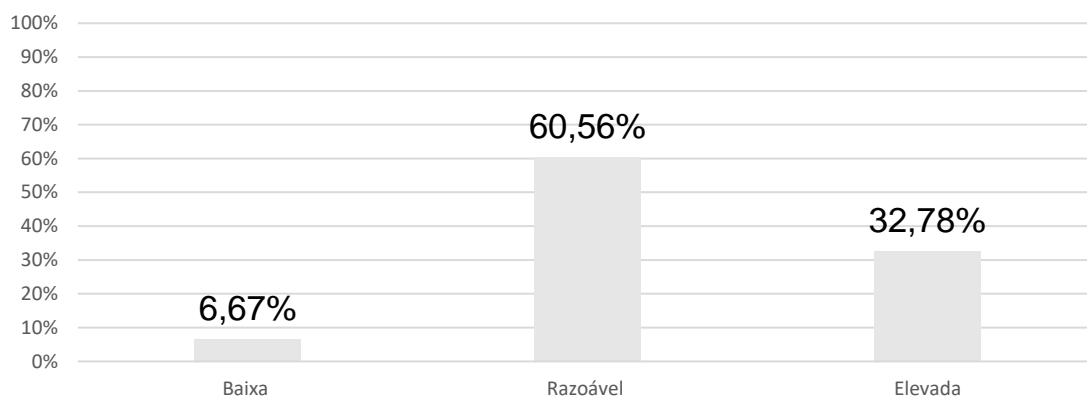


Figura 5. Distribuição na amostra da satisfação geral com o curso

No que respeita às expectativas que os participantes têm para com o curso que estão a frequentar, notamos que um número mais elevado considera que as mesmas são razoáveis (n=106, 58.89%).

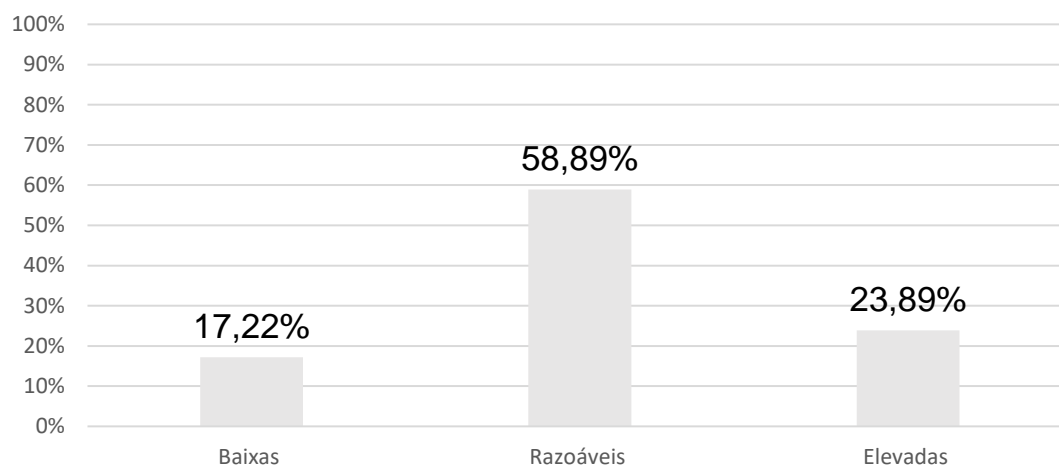


Figura 6. Distribuição na amostra das expectativas futuras relativas à profissão

Relativamente ao grau de exigência do curso os resultados obtidos na figura 7 apontam para um número superior de participantes que considera que o nível de exigência do seu curso é mediano (n=125, 69.44%).

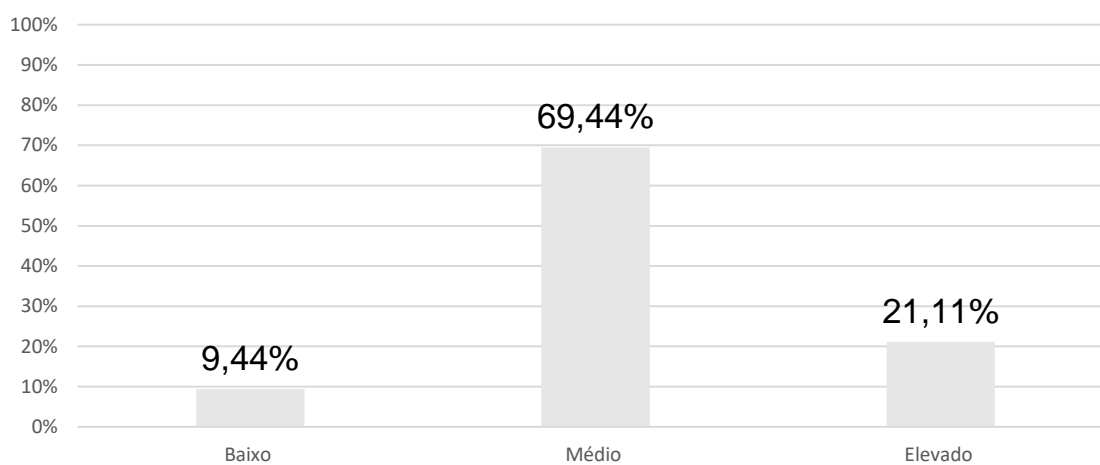


Figura 7. Distribuição na amostra da percepção do grau de exigência do curso

3.2. Competências Acadêmicas

3.2.1. Competências Cognitivo Linguísticas Básicas

De acordo com a tabela 2, verificamos que, considerando uma escala que varia entre 1 a 5 pontos, os resultados obtidos para cada uma das subcompetências e para as competências cognitivo-linguístico básicas, em geral, apresentam-se elevados. Também é possível verificar que a subcompetência querer saber ($M=4.17$, $Md=4.20$, $Dp=0.56$) é a que se destaca mais, e por outro lado, é menos relevante a subcompetência do saber ($M=3.51$, $Md=3.56$, $Dp=0.57$).

Tabela 2. Resultados relativos às competências cognitivo-linguísticas básicas

<i>Competências Cognitivo linguísticas básicas</i>	<i>Média (M)</i>	<i>Mediana (Md)</i>	<i>Desvio Padrão (Dp)</i>	<i>Mínimo (Min)</i>	<i>Máximo (Máx)</i>	<i>Coefficiente de simetria (Si)</i>	<i>Coefficiente de Curtose (Cu)</i>
Saber (n=180)	3,51	3,56	0,57	2,10	5,00	-0,35	0,85
Querer Saber (n=180)	4,17	4,20	0,56	2,60	5,00	-1,79	-1,23
Saber como (n=180)	3,55	3,52	0,58	1,80	5,00	0,66	0,07
Querer saber como (n=180)	4,09	4,00	0,66	2,30	5,00	-2,58	-0,62
Competências Cognitivo linguísticas básicas Total	3,82	3,86	0,49	2,66	4,94	-0,59	-0,79

3.2.2. Competências Pessoais Básicas

No que respeita às competências pessoais básicas, de acordo com a tabela 3, notamos que, considerando uma escala que varia entre 1 a 5 pontos, os resultados obtidos para cada uma das subcompetências e para as competências pessoais básicas em geral apresentam-se elevados. Também é possível verificar que subcompetência querer saber ($M=4.48$, $Md=5.00$, $Dp=0.66$) é a que se destaca mais, e por outro lado, é menos relevante a subcompetência do saber como ($M=4.03$, $Md=4.00$, $Dp=0.58$).

Tabela 3. Resultados relativos às competências pessoais básicas

<i>Competências Pessoais Básicas</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>Dp</i>	<i>Min</i>	<i>Máx</i>	<i>Si</i>	<i>Cu</i>
Saber (n=180)	4,12	4,00	0,66	1,50	5,00	-3,35	2,51
Querer Saber (n=180)	4,48	5,00	0,66	2,00	5,00	-6,26	2,93
Saber como (n=180)	4,03	4,00	0,58	2,20	5,00	-1,49	-0,58
Querer saber como (n=180)	4,19	4,33	0,59	2,70	5,00	-1,95	-1,38
Competências Cognitivo linguísticas básicas Total (n=180)	4,20	4,25	0,53	2,17	5,00	-4,10	2,21

3.2.3. Competências Acadêmicas Básicas em Geral

No que concerne às competências acadêmicas em geral, os resultados obtidos, revelam que as mesmas são elevadas ($M=4.02$, $Md=4.00$, $Dp=0.47$) (Tabela 4).

Tabela 4. Resultados relativos às competências acadêmicas básicas

<i>Competências Acadêmicas em Geral</i> <i>(n=1801)</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>Dp</i>	<i>Min</i>	<i>Máx</i>	<i>Si</i>	<i>Cu</i>
	4.02	4.00	0.47	2.72	4.93	-2.00	-0.95

3.2.4. Competências Linguístico-Cognitivas Instrumentais

Em relação às competências cognitivo-linguísticas instrumentais, de acordo com a tabela 5, notamos que, considerando uma escala que varia entre 1 a 5 pontos, os resultados obtidos para cada uma das subcompetências e para as competências pessoais básicas em geral apresentam-se elevados. Também é possível verificar que a subcompetência do querer saber ($M=4.21$, $Md=4.33$, $Dp=0.58$) é a que se destaca mais, e por outro lado, é menos relevante a subcompetência do saber como ($M=3.49$, $Md=3.50$, $Dp=0.62$).

Tabela 5. Resultados relativos às competências cognitivo-linguísticas instrumentais

<i>Competências Linguístico-Cognitivas instrumentais</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>Dp</i>	<i>Min</i>	<i>Máx</i>	<i>Si</i>	<i>Cu</i>
Saber (n=180)	3.63	3.67	0.64	2.00	5.00	0.11	-0.83
Querer Saber (n=180)	4.21	4.33	0.58	2.70	5.00	-1.89	-2.05
Saber como (n=180)	3.49	3.50	0.62	1.90	5.00	-0.92	-0.35
Querer saber como (n=180)	4.01	4.00	0.72	1.50	5.00	-3.64	1.80
Competências Cognitivo linguísticas Profissionais Total (n=180)	3.84	3.86	0.54	2.47	5.00	-1.05	-1.30

3.2.5. Competências Linguístico-Cognitivas Profissionais

Relativamente às competências cognitivo-linguístico profissionais, de acordo com a tabela 6, notamos que, considerando uma escala que varia entre 1 a 5 pontos, os resultados obtidos para cada uma das subcompetências e para as competências pessoais básicas em geral apresentam-se elevados. Também é possível verificar que a subcompetência do querer saber ($M=4.09$, $Md=4.00$, $Dp=0.67$) é a que se destaca mais, e por outro lado, é menos relevante a subcompetência do saber ($M=3.56$, $Md=3.60$, $Dp=0.70$).

Tabela 6. Resultados relativos às competências cognitivo-linguísticas profissionais

<i>Competências Linguístico-Cognitivas profissionais</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>Dp</i>	<i>Min</i>	<i>Máx</i>	<i>Si</i>	<i>Cu</i>
Saber (n=180)	3.56	3.60	0.70	1.20	5.00	-1.22	1.76
Querer Saber (n=180)	4.09	4.00	0.67	2.00	5.00	-2.44	0.07
Saber como (n=180)	3.58	3.61	0.63	1.90	5.00	0.06	-0.81
Querer saber como (n=180)	3.98	4.00	0.62	2.20	5.00	-1.21	-1.56
Competências Cognitivo linguísticas Profissionais Total (n=180)	3.80	3.82	0.56	2.12	5.00	-0.44	0.67

3.2.6. Competências Sociais para a intervenção Profissional

Com relação às competências sociais para a intervenção profissional, de acordo com a tabela 7, notamos que, considerando uma escala que varia entre 1 a 5 pontos, os resultados obtidos para cada uma das subcompetências e para as competências pessoais básicas em geral apresentam-se elevados. Também é possível verificar que a subcompetência do querer saber como (M=4.33, Md=4.40, Dp=0.60) é a que se destaca mais, e por outro lado, é menos relevante a subcompetência do saber como (M=3.41, Md=3.43, Dp=0.69).

Tabela 7. Resultados relativos às competências sociais para a intervenção profissional

<i>Competências Sociais para a intervenção Profissional</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>Dp</i>	<i>Min</i>	<i>Máx</i>	<i>Si</i>	<i>Cu</i>
Saber (n=180)	3.67	3.50	0.88	1.00	5.00	-0.94	-1.26
Querer Saber (n=180)	4.06	4.00	0.75	2.00	5.00	-2.50	-1.37
Saber como (n=180)	3.41	3.43	0.69	1.50	5.00	-0.83	0.04
Querer saber como (n=180)	4.33	4.40	0.60	2.60	5.00	-3.79	-0.85
Competências Cognitivo linguísticas Profissionais Total (n=180)	3.87	3.90	0.60	2.03	5.00	-1.38	-0.75

3.2.7. Competências profissionais em geral

Quanto às competências profissionais em geral, de acordo com a tabela 8, notamos que, considerando uma escala que varia entre 1 a 5 pontos, os resultados obtidos para cada uma das subcompetências e para as competências pessoais básicas em geral apresentam-se elevados (M=3.84, Md=3.84, Dp=0.51).

Tabela 8. Resultados relativos às competências profissionais em geral

<i>Competências Profissionais em Geral (n=180)</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>Dp</i>	<i>Min</i>	<i>Máx</i>	<i>Si</i>	<i>Cu</i>
	3.84	3.84	0.51	2.35	5.00	-0.84	-0.92

3.3. Análise Estatística Inferencial

3.3.1. Diferenças entre Antes e Depois da Pandemia

Para analisar as diferenças verificadas ao nível das competências académicas e também profissionais verificadas antes e depois da pandemia, recorreremos ao teste de estatística inferencial paramétricos de t para amostras independentes, uma vez que o número de elementos existentes em cada grupo a comparar é elevado (>30) o que permite a utilização fiável deste tipo de testes sem necessidade de analisar a normalidade da distribuição dos resultados obtidos em cada grupo, de acordo com os pressupostos do teorema do limite central.

3.3.1.1. Competências Académicas Básicas

Competências Cognitivo Linguísticas Básicas

Conforme é possível observar na tabela 9, existem diferenças significativas entre o momento antes e depois da pandemia ao nível de:

- Subcompetência querer saber ($t=-2.67$, $p<0.05$) que se apresenta mais elevada no momento depois da pandemia.
- Subcompetência saber como ($t=-2.96$, $p<0.05$) que se apresenta mais elevada no momento depois da pandemia.
- Competências Cognitivo Linguísticas Básicas em geral ($t=-2.54$, $p<0.05$) que se apresenta mais elevada no momento depois da pandemia.

Tabela 9. Diferença de resultados relativos as competências cognitivo linguísticas básicas e respetivas subcompetências antes e depois da pandemia (Teste t para amostras independentes)

<i>Competências Cognitivo Linguísticas Básicas</i>	<i>Antes (n=98)</i>		<i>Depois (n=82)</i>		<i>t (p)</i>
	<i>Média (M)</i>	<i>Desvio Padrão (Dp)</i>	<i>Média (M)</i>	<i>Desvio Padrão (Dp)</i>	
Saber	3,46	0,50	3,55	0,65	-1.03 (0.304)
Querer Saber	4,07	0,53	4,29	0,56	-2.67 (0.008)
Saber como	3,43	0,49	3,69	0,65	-2.96 (0.004)
Querer saber como	4,01	0,64	4,17	0,67	-1.59 (0.113)
Competências Cognitivo Linguísticas Básicas em Geral	3,74	0,42	3,92	0,53	-2.54 (0.012)

Competências Pessoais Básicas

Em função dos dados da tabela 10 é possível observar que apenas existem diferenças significativas entre o momento antes e depois da pandemia ao nível da subcompetência do querer saber como ($t=-3.61$, $p<0.05$) que se apresenta mais elevada depois da pandemia.

Tabela 10. Diferença de resultados relativos as competências pessoais básicas e respetivas subcompetências antes e depois da pandemia (Teste t para amostras independentes)

<i>Competências Pessoais Básicas</i>	<i>Antes (n=98)</i>		<i>Depois (n=82)</i>		<i>t (p)</i>
	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	
Saber	4.06	0.64	4.18	0.68	-1.18 (0.241)
Querer Saber	4.44	0.63	4.52	0.71	-0.86 (0.390)
Saber como	4.01	0.52	4.04	0.65	-0.31 (0.757)
Querer saber como	4.05	0.55	4.36	0.60	-3.61 (0.000)
Competências Cognitivo Linguísticas Básicas em Geral	4.14	0.49	4.27	0.57	-1.70 (0.091)

Competências Académicas Básicas em Geral

Na tabela 11 é possível constatar que as competências académicas básicas em geral variam entre antes e depois da pandemia ($t=-2.27$, $p<0.05$) sendo mais elevadas depois da pandemia.

Tabela 11. Diferença de resultados relativos as competências académicas básicas antes e depois da pandemia (Teste t para amostras independentes)

<i>Competências Académicas Básicas</i>	<i>Antes (n=98)</i>		<i>Depois (n=82)</i>		<i>t (p)</i>
	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	
	3.94	0.42	4.10	0.51	-2.27 (0.024)

3.3.1.2. Competências Profissionais

Competências Cognitivo Linguístico Instrumentais

Em consonância com os resultados expostos na tabela 12, existem diferenças significativas entre o momento antes e depois da pandemia ao nível de:

- Subcompetência saber ($t=-2.51$, $p<0.05$) que se apresenta mais elevada no momento depois da pandemia.

- Subcompetência querer saber ($t=-3.62$, $p<0.05$) que se apresenta mais elevada no momento depois da pandemia.
- Subcompetência saber como ($t=-3.21$, $p<0.05$) que se apresenta mais elevada no momento depois da pandemia.
- Subcompetência quer saber como ($t=-2.44$, $p<0.05$) que se apresenta mais elevada no momento depois da pandemia.
- Competências Cognitivo Linguísticas instrumentais ($t=-3.50$, $p<0.05$) que se apresentam mais elevada no momento depois da pandemia.

Tabela 12. Diferença de resultados relativos as competências cognitivo linguísticas e respectivas subcompetências instrumentais antes e depois da pandemia (Teste t para amostras independentes)

<i>Competências Cognitivo Linguístico Instrumentais</i>	<i>Antes (n=98)</i>		<i>Depois (n=82)</i>		<i>t (p)</i>
	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	
Saber	3.52	0.57	3.76	0.69	-2.51 (0.013)
Querer Saber	4.08	0.55	4.38	0.56	-3.62 (0.000)
Saber como	3.35	0.54	3.65	0.66	-3.21 (0.002)
Querer saber como	3.89	0.72	4.15	0.70	-2.44 (0.016)
Competências Cognitivo Linguísticas Básicas em Geral	3.71	0.49	3.98	0.54	-3.50 (0.001)

Competências Cognitivo Linguístico para a Prática Profissional

Considerando a tabela 14, existem diferenças significativas entre o momento antes e depois da pandemia ao nível de:

- Subcompetência saber ($t=-2.77$, $p<0.05$) que se apresenta mais elevada no momento depois da pandemia.
- Subcompetência saber como ($t=-3.61$, $p<0.05$) que se apresenta mais elevada no momento depois da pandemia.
- Competências Cognitivo Linguísticas profissionais ($t=-2.69$, $p<0.05$) que se apresentam mais elevada no momento depois da pandemia.

Tabela 13. Diferença de resultados relativos as competências cognitivo linguísticas profissionais e respectivas subcompetências antes e depois da pandemia (Teste t para amostras independentes)

<i>Competências Cognitivo Linguístico para a prática profissional</i>	<i>Antes (n=98)</i>		<i>Depois (n=82)</i>		<i>t (p)</i>
	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	
Saber	3.43	0.63	3.71	0.76	-2.77 (0.006)
Querer Saber	4.03	0.62	4.18	0.73	-1.49 (0.138)
Saber como	3.43	0.50	3.76	0.70	-3.61 (0.000)
Querer saber como	3.92	0.60	4.05	0.64	-1.49 (0.139)
Competências Cognitivo Linguísticas profissionais	3.70	0.48	3.93	0.63	-2.69 (0.008)

Competências Sociais para Intervenção Profissional

Conforme a tabela 14, existem diferenças significativas entre o momento antes e depois da pandemia ao nível de:

- Subcompetência saber ($t=-3.79$, $p<0.05$) que se apresenta mais elevada no momento depois da pandemia.
- Subcompetência querer saber ($t=-2.44$, $p<0.05$) que se apresenta mais elevada no momento depois da pandemia.
- Subcompetência saber como ($t=-3.86$, $p<0.05$) que se apresenta mais elevada no momento depois da pandemia.
- Competências sociais profissionais ($t=-3.56$, $p<0.05$) que se apresentam mais elevada no momento depois da pandemia.

Tabela 14. Diferença de resultados relativos as competências sociais profissionais e respetivas subcompetências antes e depois da pandemia (Teste t para amostras independentes)

<i>Competências Sociais para intervenção profissional</i>	<i>Antes (n=98)</i>		<i>Depois (n=82)</i>		<i>t (p)</i>
	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	
Saber (n=180)	3.45	0.82	3.93	0.88	-3.79 (0.000)
Querer Saber (n=180)	3.94	0.75	4.20	0.74	-2.44 (0.016)
Saber como (n=180)	3.23	0.60	3.61	0.73	-3.86 (0.000)
Querer saber como (n=180)	4.29	0.57	4.39	0.63	-1.02 (0.311)
Competências Cognitivo Linguísticas Básicas em Geral (n=180)	3.73	0.54	4.03	0.61	-3.56 (0.000)

Competências para intervenção profissional em geral

Ao nível das competências para a intervenção profissional em geral é possível constatar, de acordo com a tabela 15, que as mesmas variam de antes para depois da pandemia ($t=-3.60$, $p<0.05$) sendo mais elevada depois da pandemia.

Tabela 15. Diferença de resultados relativos as competências para intervenção profissional em geral antes e depois da pandemia (Teste t para amostras independentes)

<i>Competências para intervenção profissional</i>	<i>Antes (n=98)</i>		<i>Depois (n=82)</i>		<i>t (p)</i>
	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	
	3.71	0.46	3.98	0.54	-3.60 (0.000)

3.3.2. Diferenças por Ano do Curso

De modo a verificar as diferenças entre competências académicas básicas e profissionais em função do ano do curso, recorreremos o teste paramétrico Anova, nos casos em que os resultados obtidos nos grupos de dimensão mais reduzida seguem uma distribuição

normal ou simétrica e o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, quando tal não se verificava.

3.3.2.1. Competências Acadêmicas Básicas

Competências Cognitivo Linguísticas Básicas

De acordo com a tabela 16, é possível verificar que:

- Existem diferenças significativas em função do ano do curso ao nível da subcompetência de saber ($F=3.23$, $p<0.05$). Mais especificamente e de acordo com o teste posthoc LSD é possível afirmar que os psicólogos já formados tem maior competência neste domínio comparativamente aos alunos do 2ºano ($p=0.046$) e 3ºano ($p=0.010$).
- Existem diferenças significativas em função do ano do curso ao nível da subcompetência do saber como ($F=4.06$, $p<0.05$). Mais especificamente e de acordo com o teste posthoc LSD é possível afirmar que os psicólogos já formados tem maior competência neste domínio comparativamente aos alunos do 2ºano ($p=0.007$) e 3ºano ($p=0.012$).
- Existem diferenças significativas em função do ano do curso ao nível das competências cognitivo linguísticas básicas ($F=3.59$, $p<0.05$). Mais especificamente e de acordo com o teste posthoc LSD é possível afirmar que os psicólogos já formados tem maior competência neste domínio comparativamente aos alunos do 3ºano ($p=0.008$).

Tabela 16. Resultados relativos às competências Cognitivo Linguísticas Básicas e respectivas sub-competências em função do ano do curso (Teste Anova)

Competências Cognitivo Linguísticas Básicas	2º ano (n=3)		3º ano (n=128)		4º ano (n=9)		5º ano (n=28)		Psicólogo (n=11)		F (p)
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Saber	3,14	0,61	3,41	0,57	3,67	0,73	3,68	0,31	3,86	0,57	3,23 (0.014) ₁
Querer Saber	4,40	0,60	4,09	0,52	4,26	0,64	4,31	0,56	4,50	0,70	2,32 (0.059)
Saber como	2,92	1,06	3,47	0,55	3,55	0,79	3,80	0,44	3,93	0,61	4,06 (0.004) ₂
Querer saber como	3,88	0,76	4,04	0,63	4,00	0,68	4,20	0,74	4,51	0,52	1,66 (0.162)
Competências Cognitivo Linguísticas Básicas	3,59	0,74	3,75	0,46	3,87	0,64	3,99	0,40	4,20	0,50	3,59 (0.008) ₃

1. Teste LSD (Psicólogo>2ºano ($p=0.046$) e 3ºano ($p=0.010$); 2ºano<Psicólogo ($p=0.046$))

2. Teste LSD (Psicólogo>2ºano ($p=0.007$) e 3ºano ($p=0.012$); 2ºano<Psicólogo ($p=0.007$) e 5ºano ($p=0.012$))

3. Teste LSD (Psicólogo>2ºano ($p=0.047$) e 3ºano ($p=0.003$); 2ºano<Psicólogo ($p=0.047$))

Competências Pessoais Básicas

Conforme a tabela 17, nota-se que as competências pessoais básicas e as suas subcompetências não diferem de modo significativo em função do ano do curso ($p>0.05$).

Tabela 17. Resultados relativos às competências Pessoais Básicas e respectivas subcompetência em função do ano do curso (Teste de Kruskal-Wallis)

Competências Pessoais Básicas	2º ano (n=3)		3º ano (n=128)		4º ano (n=9)		5º ano (n=28)		Psicólogo (n=11)		H (p)
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Saber	4.17	1.04	4.06	0.64	4.28	0.71	4.30	0.77	4.18	0.41	5.66 (0.226)
Querer Saber	4.67	0.58	4.42	0.64	4.78	0.44	4.68	0.72	4.27	0.79	9.09 (0.059)
Saber como	3.94	0.79	3.97	0.56	4.33	0.26	4.14	0.69	4.02	0.60	6.43 (0.170)
Querer saber como	4.00	0.57	4.17	0.58	4.56	0.47	4.20	0.59	4.15	0.77	4.26 (0.372)
Competências Pessoais Básicas	4.19	0.69	4.16	0.52	4.49	0.38	4.33	0.61	4.15	0.56	6.88 (0.143)

Competências Acadêmicas Básicas

Conforme a tabela 18 observa-se que as competências acadêmicas básicas, em geral, variam de acordo com o ano do curso ($F=9.47$, $p<0.05$). Mais especificamente nota-se que os psicólogos já formados tem mais competências acadêmicas básicas. Porém, de acordo com o teste post hoc de LSD apenas existem diferenças significativas entre o 3º e o 5º ano ($p=0.012$).

Tabela 18. Resultados relativos às competências acadêmicas Básicas em função do ano do curso (Teste Anova)

Competências Acadêmicas Básicas	2º ano (n=3)		3º ano (n=128)		4º ano (n=9)		5º ano (n=28)		Psicólogo (n=11)		H (p)
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
	3.89	0.72	3.96	0.45	4.18	0.50	4.16	0.48	4.18	0.52	9.47 (0.050) ₁

1. Teste LSD (5º ano >3º ano ($p=0.012$))

3.3.2.2. Competências para Intervenção Profissional

Competências Cognitivo Linguísticas Instrumentais

Em conformidade com os dados da tabela 19, é possível verificar que:

- Existem diferenças significativas em função do ano do curso ao nível da subcompetência do saber ($F=4.40$, $p<0.05$). Mais especificamente e de

acordo com o teste posthoc LSD é possível afirmar que os psicólogos já formados têm maior competência neste domínio comparativamente aos alunos do 2ºano (p=0.046) e 3ºano (p=0.010).

- Existem diferenças significativas em função do ano do curso ao nível da subcompetência do saber como (F=4.06, p<0.05). Mais especificamente e de acordo com o teste posthoc LSD é possível afirmar que os psicólogos já formados tem maior competência neste domínio comparativamente aos alunos do 2ºano (p=0.007) e 3ºano (p=0.012).
- Existem diferenças significativas em função do ano do curso ao nível das competências cognitivo linguísticas básicas (F=3.59, p<0.05). Mais especificamente e de acordo com o teste posthoc LSD é possível afirmar que os psicólogos já formados tem maior competência neste domínio comparativamente aos alunos do 3ºano (p=0.008).

Tabela 19. Resultados relativos às competências Cognitivo Linguísticas instrumentais e respectivas subcompetências em função do ano do curso (Teste Anova)

<i>Competências Cognitivo Linguísticas instrumentais</i>	<i>2º ano (n=3)</i>		<i>3º ano (n=128)</i>		<i>4º ano (n=9)</i>		<i>5º ano (n=28)</i>		<i>Psicólogo (n=11)</i>		<i>F (p)</i>
	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	
Saber	3.44	0.84	3.54	0.62	3.52	0.84	4.00	0.50	4.00	0.58	4.40 (0.002)₁
Querer Saber	4.33	0.67	4.16	0.55	4.22	0.83	4.39	0.53	4.49	0.58	1.68 (0.156)
Saber como	3.19	0.97	3.38	0.60	3.74	0.61	3.71	0.48	4.01	0.59	4.63 (0.001)₂
Querer saber como	3.33	1.60	3.91	0.71	4.22	0.71	4.45	0.53	4.18	0.56	4.55 (0.002)₃
Competências Cognitivo Linguísticas Básicas	3.57	0.99	3.75	0.51	3.93	0.65	4.14	0.41	4.17	0.49	4.81 (0.001)₄

1. Teste LSD - Psicólogo>3º ano (p=0.018); 5º ano>3º ano (p=0.000) e 4ºano (p=0.043)
2. Teste LSD - Psicólogo>3º ano (p=0.001) e 2º ano (p=0.035); 2º ano<Psicólogo (p=0.035)
3. Teste LSD - 5º ano>2º ano (p=0.009) e 3º ano (p=0.000); 2º ano<5ºano (p=0.009)
4. Teste LSD - Psicólogo>3º ano (p=0.010);

Competências Cognitivo Linguísticas Profissionais

Tendo em conta os dados da tabela 20, é possível verificar que:

- Existem diferenças significativas em função do ano do curso ao nível da subcompetência do saber (F=4.07, p<0.05). Mais especificamente e de acordo com o teste posthoc LSD é possível afirmar que os psicólogos já formados tem maior competência neste domínio comparativamente aos alunos do 2ºano (p=0.044) e 3ºano (p=0.018).

- Existem diferenças significativas em função do ano do curso ao nível da subcompetência do querer saber ($F=2.70$, $p<0.05$). Mais especificamente e de acordo com o teste posthoc LSD é possível afirmar que os psicólogos já formados tem maior competência neste domínio comparativamente aos alunos do 2ºano ($p=0.015$) e 3ºano ($p=0.014$).
- Existem diferenças significativas em função do ano do curso ao nível da subcompetência do saber como ($F=4.28$, $p<0.05$). Mais especificamente e de acordo com o teste posthoc LSD é possível afirmar que os psicólogos já formados tem maior competência neste domínio comparativamente aos alunos do 2ºano ($p=0.018$) e 3ºano ($p=0.003$).
- Existem diferenças significativas em função do ano do curso ao nível da subcompetência do querer saber como ($F=3.01$, $p<0.05$). Mais especificamente e de acordo com o teste posthoc LSD é possível afirmar que os psicólogos já formados tem maior competência neste domínio comparativamente aos alunos do 3ºano ($p=0.019$).
- Existem diferenças significativas em função do ano do curso ao nível das competências cognitivo linguísticas básicas ($F=4.65$, $p<0.05$). Mais especificamente e de acordo com o teste posthoc LSD é possível afirmar que os psicólogos já formados tem maior competência neste domínio comparativamente aos alunos do 2ºano ($p=0.014$) e 3º ano ($p=0.003$).

Tabela 20. Resultados relativos às competências Cognitivo Linguísticas profissionais e respectivas subcompetências em função do ano do curso (Teste Anova)

<i>Competências Cognitivo Linguísticas profissionais</i>	<i>2º ano</i> (<i>n=3</i>)		<i>3º ano</i> (<i>n=128</i>)		<i>4º ano</i> (<i>n=9</i>)		<i>5º ano</i> (<i>n=28</i>)		<i>Psicólogo</i> (<i>n=11</i>)		<i>F (p)</i>
	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	
Saber	3.07	1.41	3.45	0.69	3.87	0.69	3.87	0.49	3.96	0.69	4.07 (0.004)₁
Querer Saber	3.50	1.32	4.04	0.65	4.17	0.70	4.27	0.57	4.55	0.65	2.70 (0.032)₂
Saber como	3.11	1.12	3.49	0.60	3.87	0.41	3.79	0.57	4.05	0.71	4.28 (0.002)₃
Querer saber como	3.73	0.64	3.89	0.61	4.16	0.53	4.21	0.59	4.35	0.64	3.01 (0.020)₄
Competências Cognitivo Linguísticas Básicas	3.35	1.10	3.72	0.54	4.01	0.52	4.04	0.45	4.23	0.63	4.65 (0.001)₅

1. Teste LSD – Psicólogo>2ºano ($p=0.044$) e 3º ano ($p=0.018$)
2. Teste LSD – Psicólogo>2ºano ($p=0.015$) e 3º ano ($p=0.014$)
3. Teste LSD – Psicólogo>2ºano ($p=0.018$) e 3º ano ($p=0.003$)
4. Teste LSD – Psicólogo>3º ano ($p=0.019$)
5. Teste LSD – Psicólogo>2ºano ($p=0.014$) e 3º ano ($p=0.003$)

Competências Sociais Profissionais

No que respeita as competências socioprofissionais verificamos que os resultados só variam de modo significativo em função do ano do curso ao nível da subcompetência saber como ($F=2.55$, $p<0.05$), sendo que esta é mais elevada no grupos dos psicólogos já formados, apenas unicamente em relação aos alunos do 3º ano ($p=0.025$) (Tabela 21).

Tabela 21. Resultados relativos às competências sociais profissionais e respectivas subcompetências em função do ano do curso (Teste Anova)

Competências Sociais Profissionais	2º ano (n=3)		3º ano (n=128)		4º ano (n=9)		5º ano (n=28)		Psicólogo (n=11)		F (p)
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Saber	3.67	1.52	3.59	0.85	3.94	1.01	3.88	0.89	4.00	0.87	1.26 (0.288)
Querer Saber	3.89	1.18	4.03	0.76	4.30	0.86	4.13	0.66	4.12	0.76	0.38 (0.823)
Saber como	3.02	1.43	3.32	0.67	3.71	0.77	3.57	0.57	3.81	0.68	2.55 (0.041)₁
Querer saber como	4.40	0.72	4.27	0.61	4.51	0.71	4.52	0.45	4.51	0.64	1.50 (0.205)
<i>Competências Sociais Profissionais em Geral</i>	3.75	1.21	3.81	0.58	4.11	0.73	4.03	0.48	4.11	0.58	1.76 (0.138)

1. Teste LSD – Psicólogo>3ºano ($p=0.025$)

Competências de Intervenção Profissional

Por fim, conforme a tabela 22, verifica-se que as competências de intervenção profissional, em geral, variam de acordo com o ano do curso ($F=4.10$, $p<0.003$), sendo mais elevadas no grupo dos psicólogos, ainda que apenas em relação ao grupo de alunos do 3º ano ($p=0.009$).

Tabela 22. Resultados relativos às competências de intervenção profissional em geral em função do ano do curso (Teste Anova)

Competências de Intervenção Profissional	2º ano (n=3)		3º ano (n=128)		4º ano (n=9)		5º ano (n=28)		Psicólogo (n=11)		F (p)
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
	3.56	1.10	3.76	0.49	4.02	0.56	4.07	0.41	4.17	0.51	4.10 (0.003)₁

1. Teste LSD – Psicólogo>3ºano ($p=0.009$)

3.4. Discussão dos Resultados

O presente trabalho trata de estudar efeitos decorrentes da pandemia por covid-19, no modo como estudantes de Psicologia percebem as suas competências académicas, pessoais e profissionais. Para tal subdividiu-se este tema em dois objetivos principais.

O primeiro objetivo a responder deste trabalho é conhecer o modo como estudantes de diferentes anos de curso se percebem, em termos das suas competências académicas, pessoais e profissionais.

Os resultados mostram que, efetivamente, existem diferenças significativas entre as competências académicas básicas e profissionais em função do ano curso. Vamos então começar a analisar as competências académicas básicas. Os resultados demonstram que os psicólogos formados apresentam valor maiores nas subcompetências do saber, do saber como e das competências cognitivo linguísticas básicas, relativamente aos alunos do 2º ano e do 3º ano.

Relativamente aos alunos do 1º ano do curso de psicologia não se encontraram diferenças estatisticamente significativas em relação aos alunos dos outros anos nem relativamente aos profissionais de psicologia.

À semelhança do que foi encontrado no estudo de Arias et al. (2003), os indivíduos sentem que um maior número de competências é desenvolvido no contexto profissional, logo os resultados demonstram um maior nível de perceção de competências nos profissionais do que nos alunos. A grande maioria dos conhecimentos factuais (saber) vai ser desenvolvida no ambiente académico, enquanto o conhecimento processual (saber como) vai ser desenvolvido na prática da profissão.

No que concerne ao segundo objetivo, comparar as perceções de competências de estudantes de Psicologia antes e depois das medidas para controlo da pandemia, observou-se que a perceção acerca das competências, tanto dos estudantes de psicologia, como dos profissionais, apresenta níveis mais expressivos após a pandemia, ou seja, os participantes neste estudo consideram que, globalmente, e após os constrangimentos da pandemia, estão melhores e mais desenvolvidas.

Apesar das já referidas dificuldades relativamente ao isolamento social e ao confinamento, assim como as implicações que a passagem rápida de um regime presencial de aulas para um regime online de emergência teve, que poderiam ter influência negativa no modo como os estudantes percecionavam as suas competências e o desenvolvimento das mesmas, os resultados foram no sentido de uma perceção favorável acerca das mesmas. Tal pode-se relacionar com o fenómeno de resiliência, funcionando como um fator de proteção em situações de stress tal como esta pandemia.

Este facto é confirmado por Rutter (2013) que estudou a relação entre o stress e a resiliência, tendo definido esta última como uma reação pessoal positiva a circunstâncias adversas, sendo, portanto, um importante fator de proteção em situações de stress. O mesmo autor refere que esta pode ser fomentada através de várias estratégias, por exemplo, pela exposição a fatores de stress controlável, aprendizagem experimental, desenvolvimento de relações sociais sólidas e características mentais tais como a autorreflexão e o planeamento (Rutter, 2013).

Os profissionais de psicologia, desde a sua formação, são expostos a crises e eventos críticos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da resiliência, sendo que a sua formação pode, deste modo, ser preditor do bem-estar destes indivíduos (Arnout & Almoeid, 2020), explicando deste modo os resultados obtidos.

Deste modo, deve ser central no âmbito da formação em psicologia a formação e preparação de futuros profissionais para situações que podem ser descritas como coletivamente traumatizantes, como é o caso da pandemia do Covid 19 (Ventouris et al., 2020).

A aquisição de ferramentas para se lidar com o stress prolongado constitui-se uma mais-valia para os estudantes de psicologia, colocando esta competência durante a sua prática profissional, beneficiando, deste modo, profissionais e clientes. Deve-se, assim, apostar em atividades de desenvolvimento profissional contínuo, onde deve ser central o foco no bem-estar positivo e onde devem ser incluídas estratégias de autocuidado, associadas a diminuições tanto da ansiedade, da depressão assim como com o aumento da atenção e da concentração (Cahn et al., 2017).

CONCLUSÃO

A pandemia do COVID-19 veio afetar a sensação de estabilidade e segurança da sociedade atual. Setores como a cultura, indústria, turismo, agricultura, aviação e saúde foram duramente atingidos pela crise global a que assistimos, e que veio precipitando despedimentos, cortes salariais, incertezas no futuro do comércio e investimento levando a que grande maioria esteja já a recorrer aos apoios disponibilizados pelas medidas governamentais da segurança social.

Na sequência da COVID-19, o ensino universitário experimentou mudanças fundamentais na sua aprendizagem e nas suas vidas como um todo. Esta pandemia tem pressionado os professores e os alunos a ir além da sua rotina normal de trabalho. As medidas de distanciamento social e os confinamentos, necessários para evitar e dispersão do vírus obrigaram a fechar universidades e campus universitários em todo o mundo, mudando o paradigma de ensino e aprendizagem de aulas presenciais e de interações cara-a-cara entre alunos, professores e investigadores, para um ensino online de emergência, pondo vários desafios a todos os atores da comunidade académica.

O presente trabalho tinha como objetivo analisar o modo como estudantes de Psicologia percecionam as suas competências académicas, pessoais e profissionais após o momento da pandemia. De um modo geral, os profissionais já formados apresentam uma perceção mais elevada sobre as suas competências em comparação com os alunos de psicologia, uma vez que, os psicólogos acreditam que o saber teórico é dado durante os anos académicos, sendo que o saber é consolidado durante a prática profissional. Outra conclusão importante foi a perceção superior de competências após o acontecimento da pandemia. Tal situação revela a importância da formação do psicólogo, no sentido de este se tornar um profissional resiliente, com ferramentas para lidar com situações de stress e eventos inesperados como foi o aparecimento e desenvolvimento da pandemia e todas as consequências derivadas na mesma.

Como limitações, obviamente, a própria pandemia, o que não deixa de ser mais um facto para demonstrar as dificuldades e desafios que esta trouxe ao ensino superior. Toda o desenvolvimento da dissertação foi feito recorrendo a plataformas online, sendo que a

adaptação às mesmas levou o seu tempo e a mobilização de certas competências. A mudança de paradigma foi, sem sombra de dúvida, um verdadeiro desafio para a realização da presente dissertação.

Em futuros estudos, esta linha de investigação deveria continuar, de forma a perceber, por exemplo, quais as principais competências desenvolvidas com a mudança de paradigma de ensino aprendizagem, quais os principais obstáculos sentidos pelos alunos, mas também pelos professores, no que concerne ao ensino específico de psicologia assim como as principais vantagens que estas novas modalidades trouxeram à formação académica dos futuros psicólogos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, J., Belfi, B., & Borghans, L. (2020). Is there a rise in the importance of socioemotional skills in the labor market? Evidence from a trend study among college graduates. *Frontiers in psychology, 11*, 1710.
- Arias, J., Justicia, F., Casanova, P., Trianes, M. (2005). Perceptions about the construction of academic and professional competencies in psychologists. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5 – 3* (1), 3-34.
- Arnout, B.& Almoied, A. (2020) A structural model relating gratitude, resilience, psychological well-being, and creativity among psychological counsellors. *Counseling & Psychotherapy Research, 21* (2), 470-488.
- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Comput. Educ., 78*, 227–236
- Boisvert, J. & Beaudry, H. (1983). Les difficultés interpersonnelles et l'entraînement aux habilités sociales. In Fontaine, O., Cotttraux, L. & Ladouver, R. (Eds.), *Clinique de Thérapie Comportementale*. Bruxelles: Mardaga.
- Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G.J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet, 395*, 912-920.
- Caballo, V. (1982). Los componentes conductuales de la conducta asertiva. *Revista de Psicología General y Aplicada, 37*(3), 473-486.
- Caballo, V. (1987). *Teoría, Evaluaton y entrenaimiento de las Habilidades sociales*. Valência: Promóíbro.
- Cahn, R.B., Goodman, M.S. Peterson, C.T., Maturi, R. & Mills, P.J. (2017) Yoga, meditation, and mind-body health: Increased BDNF, cortisol awakening response, and altered inflammatory marker expression after a 3-Month yoga and meditation retreat. *Frontiers in Human Neuroscience, 11* (315), 1-13.

- Câmara, P. (2016). *Os Sistemas de Recompensas e a Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. 3ª Edição. Lisboa: Dom Quixote.
- Ceartil, M. (2010). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Chell, E. (2013). Review of skill and the entrepreneurial process. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 19 (1), 615-628.
- De la Fuente, J. (2004). *Escala para la evaluación de la formación psicológica desde la perspectiva de los profesionales*. Almería: RPI-18-04.
- Feitosa, M., Moura, P., Ramos, M., & Lavor, O. (2020). Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores? In: *Congresso Sobre Tecnologias Na Educação (CTRL+E)*, 5, 2020, *Evento Online. Anais [...]*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, p. 60-68.
- Ferreira, A., Príncipe, F., Pereira, H., Oliveira, I., & Mota, L. (2020). Covimpact: pandemia covid-19 nos estudantes do ensino superior da saúde. *Revista de Investigação & Inovação em Saúde*, 3(1), 7-16.
- Ferrinho, P. (2020). Impacto da pandemia de COVID-19 na vida dos estudantes da NOVA-IHMT. *Anais do IHMT*, 50-54.
- Fortin, M. (2009). *O Processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gondim, S. M. G., Morais, F. A. D., & Brantes, C. D. A. A. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406.
- Kaslow, N. J., Grus, C. L., Campbell, L. F., Fouad, N. a, Hatcher, R. L., & Rodolfa, E. R. (2009). Competency Assessment Toolkit for professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4, Suppl), S27-S45.

- LeCroy, C. (2008). Social Skills Training: A Treatment Manual. In LeCroy, C. (Ed.), *Handbook of Evidence-Based Treatment Manuals for Children and Adolescents* (pp. 99- 135). Oxford: Oxford University Press.
- Madriz, J., & Parra, J. (2016). Personal And Professional Competences Applied By Managers Under Scenarios Of Economic Uncertainty. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Gerenciales*, 33 (11), 69-98.
- Milosevic, D., Martinelli, R., & Waddell, J. (2007) *Program Management for Improved Business Results*. New York: John Wiley and Sons.
- Müller, M. (2021). The development of students' academic skills from the aspect of a pandemic Covid-19. *Proceedings of the First Workshop on Technology Enhanced Learning Environments for Blended Education (teleXbe2021)*, January 21–22.
- Neves, J. (2006). *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rashid, S. & Yadav, S. (2020). Impact of Covid-19 Pandemic on Higher Education and Research. *Indian Journal of Human Development*, 1–4.
- Roldão, M.C. (2003). *Gerir o Currículo e Avaliar Competências – As questões dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Rutter, M. (2013) Annual research review: Resilience—clinical implications. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 54(4), 474–487.
- Sassu, R. (2007). The evolution of schools readiness for 5-8 years old children- cognitive-social-emotional, and motor coordination and physical health perspectives. *Cognition, brain, behavior*, 11(1), 67-81.
- Sanghi, S. (2004). *The handbook of competency mapping: understanding, designing and implementing competency models in organizations*. London: Sage Publications Inc.

- Silva, M. (2008). *Uma outra forma de ver o mundo: A inclusividade nas práticas experimentais de ciências físico-químicas do 8º ano de escolaridade*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa & Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa.
- Simões, S., & Borges, D. (2013). Competências Profissionais na Gestão (do) Social: Teoria e Intervenção. *Interações*, 24, 54-77.
- Spencer, S. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 2, 84-96.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *COVID-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions*. Retirado de: <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>.
- Ventouris, A., Comoretto, A., Panourgia, C., Agata, W., Yankouskaya, A. & Taylor, Z. (2020) COVID-19: Vicarious traumatisation and resilience in Mental Health Psychology Practitioners. *New Vistas*, 6 (2), 8-13.
- Weeden, K., & Cronwell, B. (2020). The Small-World Network of College Classes: Implications for Epidemic Spread on a University Campus. *Sociological Science*, 7, 222-241.

ANEXO

Itens da *Escala para la Evaluación de la Formación Psicológica* ⁽¹⁾

1. Competências Acadêmicas Básicas.

1.1 Competências cognitivo-linguísticas básicas.

Saber

1. Conhecer aspetos da cultura general suficientemente amplos.
2. Conhecer a evolução histórica da Psicologia.
3. Conhecer os modelos teóricos explicativos da Psicologia.
4. Conhecer as estruturas e processos psicofisiológicos relevantes para entender o comportamento.
5. Possuir os conhecimentos básicos da profissão.
6. Conhecer a terminologia científica própria do campo da Psicologia.
7. Conhecer distintos métodos de avaliação, diagnóstico e tratamento psicológico nas áreas da Psicologia.
8. Conhecer diferentes desenhos de investigação para o trabalho psicológico.
9. Conhecer os princípios básicos do desenvolvimento psicológico e dos fenómenos educativos, da personalidade e funcionamento psicopatológico, dos grupos e das organizações.

Querer Saber:

10. Mostrar interesse pela cultura e pelo conhecimento.
11. Respeitar a diversidade teórica e metodológica.
12. Valorar o conhecimento obtido a partir de distintas metodologias científicas.
13. Valorar a profissão como campo de trabalho de competências específicas e concretas, diferenciadas de outro tipo de profissionais.
14. Ter um compromisso ético com o conhecimento.

⁽¹⁾ de la Fuente Arias, J., Justicia, F. J., Casanova, P. F., & Trianes, M. V. (2005). Perceptions about the construction of academic and professional competencies in psychologists. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5-3(1), 3-34.

Saber Como:

15. Planificar e controlar o processo de aprendizagem de maneira autónoma.
16. Autoavaliar-se e refletir sobre o processo de aprendizagem.
17. Aprender com os erros e realizar mudanças prospetivas.
18. Utilizar estratégias de aprendizagem flexíveis, ajustadas aos objetivos propostos.
19. Conhecer as principais fontes de informação e documentação.
20. Analisar, sintetizar e resumir informação de documentos científico-profissionais.
21. Realizar análises funcionais que vinculem distintos aspetos dos processos psicológicos implicados.
22. Identificar as necessidades individuais, grupais, comunitárias, institucionais e organizacionais.
23. Identificar o comportamento ou o processo psicológico objeto de estudo, suas variantes e as condutas ou processos afins.
24. Identificar o contexto em que o comportamento tem lugar.
25. Identificar as variáveis explicativas causais de um determinado problema psicológico.
26. Identificar e definir os problemas psicológicos no âmbito de trabalho próprio.
27. Gerar alternativas para avaliar e diagnosticar problemas psicológicos.
28. Avaliar e valorar os resultados de uma intervenção psicológica.
29. Gerar alternativas para avaliar e resolver problemas psicológicos.
30. Definir os objetivos de uma intervenção psicológica.
31. Elaborar estratégias de intervenção psicológica de tipo individual, grupal ou comunitário.
32. Eleger a técnica de intervenção psicológica adequada para alcançar os objetivos propostos.
33. Dominar estratégias e técnicas que permitam a indivíduos ou grupos envolver-se ativamente na intervenção.
34. Estabelecer formas de controlo, avaliação e acompanhamento da intervenção.
35. Aplicar desenhos de investigação que permitam deduzir resultados psicologicamente relevantes e cientificamente pertinentes.

36. Adquirir habilidades de tomada de decisão sobre resultados profissionais e científicos.

Querer Saber Como:

37. Mostrar interesse pelo estudo e atualização da formação contínua da Psicologia.

38. Mostrar interesse pela investigação e produção de novos dados em Psicologia.

39. Assumir um compromisso ético na realização das tarefas de investigação.

1.2. Competências pessoais básicas.

Saber:

40. Conhecer as possibilidades e limitações pessoais.

41. Conhecer as competências pessoais com que chega à profissão de psicólogo.

Querer Saber:

42. Ter interesse pela melhoria pessoal.

Saber Como:

43. Exercer a autorregulação comportamental pessoal.

44. Motivar-se com o trabalho, com resistência à frustração.

45. Definir metas de melhoria académica, pessoal e profissional.

46. Propor e reconhecer a utilidade da Psicologia em distintos âmbitos de intervenção.

47. Desenvolver iniciativas próprias, destinadas a resolver situações-problema de interesse psicológico.

48. Ter gosto pela qualidade do trabalho realizado, como referente da própria atuação.

Querer Saber Como:

49. Ter inquietude pelo êxito.

50. Ter uma atitude empreendedora e de qualidade no trabalho.

51. Assumir um compromisso ético na consecução de realizações pessoais.

2. Competências DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL.

2.1 Competências cognitivo linguísticas para a prática instrumental profissional.

Saber:

52. Conhecer a problemática relevante do campo profissional em que se vai trabalhar.
53. Ter conhecimento das revistas mais relevantes na área de intervenção psicológica.
54. Conhecer a terminologia científica das disciplinas afins à Psicologia.

Querer Saber:

55. Ter interesse pelas aportações de outros campos à Psicologia e desta para outros campos.
56. Mostrar uma atitude de respeito para com outras disciplinas científicas.
57. Cumprir as normas éticas no uso da terminologia científica e na informação do campo profissional.

Saber Como:

58. Organizar um discurso com rigor concetual e traduzi-lo em um texto.
59. Redigir relatórios psicológicos destinados a utentes individuais, serviços, empresas, instituições, assim como relatórios de investigação.
60. Valorar, interpretar e sintetizar la informação procedente de técnicas de avaliação e diagnóstico psicológico.
61. Comunicar resultados psicológicos de forma oral adequando a apresentação ao/s destinatário/s.
62. Dominar técnicas de apresentação de dados (orais, informáticas, outro tipo de tecnologias).
63. Ter habilidades de comunicação e persuasão.
64. Falar em público corretamente.
65. Assessorar outros profissionais.
66. Interessar as pessoas ou instituições a quem se dirige o relatório na aplicabilidade dos resultados psicológicos.
67. Utilizar uma língua estrangeira (habitualmente inglês).

68. Manejo da informática como utilizador (processador de textos, folhas de cálculo, etc.), assim como de internet (pesquisa em rede, administração de correio eletrónico, transferência de ficheiros, etc.).
69. Manejar algum programa estatístico de uso habitual em Psicologia (SPSS ou similares).
70. Identificar fontes ou bases de dados em Psicologia.
71. Manejar bases de dados relevantes em Psicologia (PsyClit, Psicodoc, Medline, Current Contents, Social Sciences, Citation Index, etc.).
72. Saber procurar documentação em uma biblioteca ou hemeroteca científica.
73. Planificar uma pesquisa bibliográfica ou de referências.

Querer Saber Como:

74. Mostrar interesse pela aprendizagem das competências instrumentais, requeridas na profissão.
75. Cumprir as normas deontológicas no tratamento de informação e dados psicológicos.

2.2 Competências cognitivo linguísticas em intervenção profissional

Saber:

76. Conhecer dados psicológicos científico-profissionais relevantes.
77. Conhecer distintos desenhos de investigação profissional.
78. Conhecer os conceitos mais utilizados no vocabulário específico próprio do campo profissional em que se vai trabalhar.
79. Conhecer os modelos explicativos e conceptuais que a prática profissional pressupõe.
80. Conhecer os princípios psicológicos gerados pelo próprio campo profissional.

Querer Saber:

81. Respeitar a diversidade profissional e a crítica ponderada aos avanços científicos na profissão.
82. Assumir um compromisso ético com os avanços no conhecimento científico psicológico.

Saber Como:

83. Ter autoconsciência do conhecimento adquirido e das habilidades profissionais.
84. Trabalhar de forma autónoma.
85. Aplicar de forma individual e ativa os conhecimentos e habilidades na resolução de problemas psicológicos.
86. Transferir o conhecimento académico para as diferentes situações reais provenientes dos distintos âmbitos específicos de intervenção psicológica.
87. Detetar populações de risco ou de interesse.
88. Identificar e dar explicações de problemas em contextos reais.
89. Aplicar distintos métodos de avaliação e diagnóstico psicológicos no âmbito aplicado da Psicologia em que se trabalha (educativo, clínico e da saúde, sociocomunitário, jurídico e das organizações, etc.).
90. Aplicar estratégias e técnicas psicológicas nos âmbitos individual, grupal e comunitário.
91. Aplicar as metodologias científicas mais usuais em Psicologia para a solução de problemas psicológicos.
92. Identificar problemas e mostrar interesse por planear uma solução.
93. Gerar ideias novas e oferecer soluções diferentes aos problemas profissionais.
94. Abordar um problema sob novas e diferentes perspetivas.
95. Valorizar a pertinência aplicada de um resultado psicológico.
96. Utilizar capacidades de análise sobre dados psicológicos.
98. Aplicar criticamente os princípios da Psicologia à análise de problemas sociais.
99. Formular o problema de investigação e procurar informação relevante.
100. Estabelecer e refutar hipóteses de trabalho.
101. Interpretar resultados e generalizá-los relacionando-os com resultados prévios.

Querer Saber Como:

102. Atitude de inovação e melhora profissional.
103. Atitude integradora do conhecimento teórico e prático.
104. Valorizar a importância da autocritica pessoal.
105. Valorizar a necessidade de realizar investigação na prática própria profissional.
106. Exercer um compromisso ético a respeito dos direitos de clientes e utentes.

2.3 Competências sociais de intervenção profissional.

Saber:

- 107. Conhecer outras culturas e costumes de outros países.
- 108. Conhecer a prática profissional de outros países.

Querer Saber:

- 109. Mostrar interesse pelo conhecimento de outras culturas e costumes de outros países.
- 110. Mostrar interesse pelo desenvolvimento da profissão em outros países.
- 111. Compromisso ético no tratamento de informação comparada sobre a cultura e a profissão em outros países.

Saber Como:

- 112. Ter habilidades sociais.
- 113. Ter habilidades de negociação e persuasão.
- 114. Ter habilidades de comunicação.
- 115. Dirigir e coordenar trabalhos psicologicamente relevantes.
- 116. Conhecer a gestão de grupos de uma perspectiva psicológica.
- 117. Realizar uma dinâmica de grupos.
- 118. Coordenar grupos de forma adequada.
- 119. Aplicar técnicas de motivação e incentivo.
- 120. Ter habilidades e estratégias de negociação e saber aplicá-las.
- 121. Dominar estratégias e técnicas psicológicas de resolução de problemas.
- 122. Conhecer o contexto em que cada técnica tem uma eficácia diferencial maior.
- 123. Assessorar empresas, instituições ou organizações no uso de modos de intervenção psicológica.
- 124. Adaptação a situações novas no âmbito laboral.
- 125. Mostrar capacidade para trabalhar em um contexto internacional.

Querer Saber Como:

- 126. Reconhecer como importante a diversidade e a multiculturalidade.

127. Compreender e apreciar a diversidade cultural.
128. Respeitar os direitos de clientes e utentes.
129. Mostrar um compromisso ético e deontológico no uso das habilidades interpessoais.
130. Mostrar um compromisso ético e deontológico em situações de liderança em trabalho de equipa e interdisciplinar.