

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS NO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DO SERVIÇO DE APOIO AO ESTUDANTE DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Graça Seco; Ana Patrícia Pereira ; Sandra Alves; Luís Filipe; Ana Lúcia Duarte
Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria – Portugal

ÍNDICE

1. Introdução	2
2. O que muda com a entrada no Ensino Superior?.....	4
3. Estudar no Ensino Superior: desafios e recursos.....	6
4. Transição e integração no mercado de trabalho	7
5. Desenvolvimento e promoção de competências.....	9
5.1 Competências transversais para o estudo.....	13
5.2 Competências de comunicação e de relação	15
5.3 Competências para a integração no mercado de trabalho.....	19
6. Apresentação do Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL)	23
7. Contextualização e apresentação dos programas de promoção de competências.....	25
7.1 Divulgação e Organização	27
7.2 Participantes.....	28
7.3 Avaliação dos programas de formação	29
8. Apresentação dos principais resultados	30
8.1 Trajetos com Sucesso no IPL: Programas de promoção de competências.....	30
8.2 SAPE como Unidade Funcional do IPL: Programas de promoção de competências	31
9. Considerações Finais	32
10. Bibliografia:.....	35

1. INTRODUÇÃO

Para além de uma oportunidade de formação científica e profissional, a entrada no Ensino Superior é perspectivada, por muitos estudantes, também como uma oportunidade de promoção do seu desenvolvimento intelectual, pessoal e social.

Nesta transição do ciclo de vida, o indivíduo é confrontado com uma série de desafios e mudanças, aos quais deverá procurar responder adequada e eficazmente, de forma a experienciar uma adaptação positiva e satisfatória. A separação da família e dos amigos, bem como a adaptação a um conjunto de novas tarefas e exigências pessoais, sociais e académicas são consideradas como dificuldades inerentes ao processo de transição do ensino secundário para o ensino superior.

Na perspetiva de Schlossberg e colaboradores (1995), a referida transição constitui um processo de mudança que se reflete em diversas áreas do desenvolvimento, exigindo ao estudante que mobilize diferentes recursos e estratégias para lidar adequadamente com tais mudanças. Assim sendo, e para que o indivíduo ultrapasse as dificuldades inerentes ao (novo) contexto académico e experimente uma transição adaptativa, torna-se imprescindível que organize as suas tarefas desenvolvimentais com base na mobilização de um conjunto de competências pessoais e interpessoais.

Recentemente, tem-se vindo a assistir a uma diversificação do sistema de ensino superior que acolhe um número crescente e heterogéneo de indivíduos com percursos escolares e trajetórias de vida distintas dos estudantes ditos tradicionais, como é o caso dos Maiores de 23 anos, também designados de Estudantes Adultos Não Tradicionais (EANT). Para além de se situarem num grupo etário superior ao dos estudantes do ensino superior ditos “tradicionais”, estes adultos não seguiram tendencialmente os ciclos sequenciais de ensino formal, encontrando-se na maioria dos casos, já inseridos no mundo do trabalho e com responsabilidades familiares, parentais e sociais.

Tanto para o jovem que terminou o Ensino Secundário como para o adulto que há algum tempo abandonou os estudos e agora resolve retomá-los, estudar no Ensino Superior à luz do Processo de Bolonha significa experienciar um conjunto de tarefas académicas que exigem novas competências de estudo e níveis mais elevados de autonomia, participação e envolvimento por parte do estudante, implicando-o de forma mais proactiva e autorregulada no seu processo de aprendizagem (Almeida, Gonçalves, Soares, Marques, Fernandes & Machado, 2004; Almeida & Soares, 2004; Lourtie, 2008; Seco, Alves, Filipe, Pereira & Santos, 2008b; Seco, Alves, Filipe & Pereira, 2010b).

Também na transição da Instituição de Ensino Superior para o mercado de trabalho, os indivíduos percebem numerosos desafios e experienciam diversas mudanças. De facto, a globalização da economia e a dinâmica criada em termos sociais e profissionais tem vindo a trazer novas oportunidades e imprevisibilidades na esfera laboral. Se, por um lado, surgem novos mercados, novas ideias e tecnologias, por outro, coloca-se em questão o paradigma do “emprego certo” e da “carreira para toda a vida”.

Efetivamente, a transição de um modelo mais conservador para uma economia competitiva impõe ao atual e futuro profissional a necessidade de se adaptar rapidamente às modificações e de ser capaz de desenvolver um portefólio de competências ajustado às exigências emergentes, com ênfase crescente nas competências individuais e interpessoais. Assim sendo, o percurso profissional de cada indivíduo deve ser cada vez mais auto-gerido, num espaço sem fronteiras e perspectivado com base em várias ocupações possíveis num espectro alargado de organizações (Fugate, Kinicki & Ashfoth, 2004).

Neste contexto, a investigação sobre os processos de transição e adaptação tem fundamentado a construção de programas de intervenção e promoção de competências cujas finalidades se direcionam para o indivíduo e os seus novos ambientes, procurando, no entanto, responder adequadamente, e sempre que possível, de forma preventiva, às necessidades específicas da diversidade de estudantes que crescentemente chegam e saem do Ensino Superior e que necessitam de gerir eficazmente as suas competências pessoais, interpessoais e sociais.

No sentido de contribuir para o desenvolvimento de um estudante bem sucedido e satisfeito, desde o ano letivo de 2007-2008 que o Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria tem vindo a desenvolver propostas formativas ao nível da promoção de competências de comunicação e relação, gestão do estudo e do tempo, gestão de conflitos e do stress e técnicas de procura de emprego.

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

2. O QUE MUDA COM A ENTRADA NO ENSINO SUPERIOR?

Qualquer transição se constitui como uma situação que coloca desafios e que requer, na maior parte dos casos, mudanças nos padrões de comportamento, exigindo ao indivíduo a mobilização dos recursos disponíveis, de forma a conseguir o melhor ajustamento possível entre si e as novas situações ou acontecimentos.

Na perspetiva de Schlossberg e colaboradores (1995), a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior constitui um processo de mudança que se reflete em quatro áreas do desenvolvimento do estudante: rotinas, papéis, relacionamentos interpessoais e perceção acerca de si e do mundo.

Ao *nível social* verificam-se mudanças nas rotinas, papéis, estilos de vida e relações, intensificadas pelo facto de, muitas vezes, se passar a morar e lidar com pessoas novas, construir uma nova rede de amigos e ter de gerir e organizar novas atividades sociais e de lazer. De facto, o grupo de amigos e colegas será agora mais diverso e heterogéneo, com pessoas de diferentes origens geográficas, idades e contextos, enquanto no ensino secundário se experimenta uma realidade um pouco mais local e homogénea.

Na *esfera pessoal*, a separação da família e dos amigos constitui uma das principais mudanças. Frequentemente, é também nesta fase que surge a necessidade de uma redefinição de objetivos de vida e a construção de novos projetos, envolvendo o desenvolvimento de uma maior consciência de si e de uma identidade vocacional.

No entanto, e apesar desta aparente autonomia decorrente do facto de se estar fora da casa dos pais ou para os que ainda continuam no “ninho de origem”, na maioria dos casos, mantém-se a dependência dos pais ou da família, principalmente a nível financeiro, com implicações para a vida pessoal do estudante. Para os que residem fora da “casa-mãe” aumentam as responsabilidades ao nível da gestão do dinheiro, das tarefas domésticas, espaços e tempos.

A par das mudanças nas rotinas e nos relacionamentos interpessoais e sociais, a transição e adaptação ao Ensino Superior coloca também desafios de *natureza académica*. Contrariamente ao Ensino Secundário em que o estudo é largamente orientado pelo professor e por objetivos e tópicos muito específicos, no Ensino Superior os temas são mais vastos, há um maior volume de bibliografia e a necessidade de um estudo mais autónomo e regular por parte do estudante. Por outro lado, verifica-se um aumento quantitativo e qualitativo do grau de dificuldade das matérias e ser o “melhor” do secundário não garante um lugar entre os “melhores” do Ensino Superior.

Por todos estes motivos, é grande a probabilidade de a entrada no Ensino Superior fazer emergir dificuldades e crises de desenvolvimento, que até aí pudessem ter passado despercebidas, quer pela menor exigência de autonomia e de trabalho, própria do ensino secundário, quer pelo ambiente mais securizante e menos impessoal, em que o estudante vivia até à sua entrada numa instituição de Ensino Superior.

Deste modo, se devidamente apoiados, os problemas e dificuldades com que os jovens são confrontados, nesta fase de transição, poderão constituir um catalisador para o seu desenvolvimento, ajudando-os a amadurecer e a desenvolver competências individuais (a nível cognitivo, emocional, interpessoal e social), estratégias de *coping* e de resolução de problemas, que lhes serão muito úteis posteriormente, tanto a nível pessoal, como académico e profissional (Pinheiro, 2003).

Recentemente, tem-se vindo a assistir a uma expansão e diversificação do sistema de ensino superior, sendo que desde 2006 que os Estudantes Adultos Não Tradicionais (EANT) têm vindo a marcar uma presença crescente nas instituições portuguesas de Ensino Superior. Trata-se de estudantes que, por razões diversas, deixaram o sistema formal de ensino e apresentam determinadas especificidades sociodemográficas, motivacionais, académicas, familiares e profissionais, como o facto de serem mais velhos, não terem experiência prévia de Ensino Superior, sendo mais focados para atingir os seus objetivos e mais motivados para aprender. Assumem compromissos familiares, económicos e sociais aos quais têm de responder, procurando num curso superior a sua valorização pessoal, social e profissional e/ou uma formação certificada (Crawford, 2004; Curado & Soares, 2008; Oliveira, Monteiro, Alho, Tavares & Diniz, 2010).

A necessidade de conciliação dos inúmeros papéis de vida é um dos desafios mais exigentes com que estes estudantes se confrontam. Porém, e apesar da dificuldade sentida, a experiência de vida é perspetivada pelos adultos como uma base de conhecimento que potenciará e otimizará as suas aprendizagens.

Por estarem afastados do sistema de ensino há algum tempo, os EANT salientam a falta de rotinas de estudo e de certas competências cognitivas que não foram mantidas ou suficientemente treinadas, o que frequentemente os leva a não se sentirem competentes e com capacidade para lidarem eficazmente com os desafios com que se deparam. O retomar dos estudos e das aprendizagens pode provocar sentimentos de frustração agravados pela crença partilhada por muitos adultos de que a idade influencia a capacidade de aprendizagem (Kasworn, 2005; Oliveira, 2007; Soares, Almeida & Ferreira, 2010).

Assim sendo, as dificuldades mais frequentemente relatadas pelos EANT ao nível da dimensão académica centram-se, sobretudo, na gestão do tempo e na adequação das estratégias de estudo a utilizar, de forma adequada e eficaz, face às exigências requeridas pelas dinâmicas do Curso que se encontram a frequentar no Ensino Superior.

Se tanto para o jovem que terminou o Ensino Secundário como para o adulto que abandonou os estudos há algum tempo e agora resolve retomá-los, a entrada no Ensino Superior pode constituir uma experiência tão desafiante quanto difícil, marcada por diversas transformações, vivências e reptos, então parece-nos que as Instituições de Ensino Superior devem apostar em programas de promoção de competências para os seus estudantes, de forma a ajudá-los a ultrapassar os obstáculos iniciais e a desenvolver as competências necessárias para alcançar o sucesso académico e o bem-estar em geral.

De facto, “as instituições de ensino superior devem assumir o seu papel e responsabilidade na integração dos estudantes que acolhem, disponibilizando algumas “pontes” que lhes permitam ultrapassar, com segurança e sucesso, os muitos “alçapões” que se lhes afiguram na transição do ensino secundário para o ensino superior, para que eles próprios possam, com autonomia e bem-estar, construir e lançar outras pontes em direção à vida pessoal e profissional que aspiram, depois de terminada esta etapa do seu transcurso (Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2006, p. 91).

3. ESTUDAR NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E RECURSOS

Considerando os principais objetivos da Declaração de Bolonha, a formação ao nível do Ensino Superior deixou de ser baseada apenas na importância da qualificação técnica e profissional, passando a ter também como meta o desenvolvimento de um conjunto de competências transversais, com base numa perspetiva holística do estudante. Espera-se agora que este desenvolva, desde o 1.º ciclo de estudos, competências ao nível da autonomia, espírito crítico e envolvimento em processos de investigação, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (Huet, 2011).

De facto, a implementação do Processo de Bolonha reflete-se num modo diferente de perspetivar o processo de ensino-aprendizagem, o papel do professor e do estudante. Significa reorganizar o processo formativo em torno de novos paradigmas: as competências e não só os conteúdos, as aprendizagens e não simplesmente o ensino, a forma de participação e envolvimento de todos os agentes implicados.

O modelo de organização pedagógica passou a estar mais baseado na construção e desenvolvimento de competências por parte dos estudantes (e não na mera demonstração

de apreensão dos conhecimentos), deslocando-se o seu foco do ensino para a aprendizagem, o que condiciona o desenvolvimento de uma atitude mais proactiva, autónoma e empreendedora por parte do estudante na (re)construção dos seus percursos de aprendizagem e o papel de mediador e facilitador da aprendizagem por parte do professor (Almeida & Soares, 2004; Carapinha, 2008; Huet, 2011; Huet & Tavares, 2005; Lourtie, 2008; Melo & Pereira, 2008; Seco *et. al.*, 2010b).

À luz destes paradigmas, importa que o estudante deixe de ser um mero recetáculo de informação, envolvendo-se de forma dinâmica e criativa no processo de aprender, através de estratégias ativas de estudo que o auxiliem a monitorizar e regular os processos de aprendizagem utilizados(as) em função dos objetivos por si definidos (Consejero, Ibañez & Ortega, 2008; Correia, Gonçalves & Pile 2005; Diniz & Pinto, 2005; Lourtie, 2008; Nóvoa, 2005; Pereira, Motta, Vaz, Pinto, Bernardino & Melo, 2006; Rosário, Mourão, Salgado, Rodrigues, Silva & Marques, 2006; Seco *et al.*, 2008b, Seco *et. al.*, 2010b; Tavares, Bessa, Almeida, Medeiros, Peixoto & Ferreira, 2003).

Incentivar estratégias adequadas ao trabalho e ao estudo, promover o desenvolvimento de redes de suporte entre professores e estudantes e alunos entre si, com vista a um acompanhamento mais personalizado do processo de ensino-aprendizagem, maximizando-se, assim, o potencial cognitivo, científico e interpessoal de cada um, são algumas linhas de intervenção, com o objetivo principal de motivar o estudante a prosseguir, com satisfação, a sua vida académica no Ensino Superior, gerindo da melhor forma os seus recursos pessoais e usufruindo o melhor possível dos recursos institucionais.

4. TRANSIÇÃO E INTEGRAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

As profundas e aceleradas mutações científicas, tecnológicas, políticas, económicas, sociais e demográficas, que cruzaram o século XX e acompanham o século XXI, introduziram modificações estruturais com implicações na vida dos indivíduos e das famílias e nas dinâmicas das escolas, empresas, organizações e do próprio Estado, lançando grandes desafios a todos os sectores da sociedade e áreas de intervenção humana. Tais alterações configuram, na expressão de Hargreaves (1995), “um mundo cada vez mais pós-industrial e pós-moderno”, caracterizado pela compressão intensa do tempo e do espaço, pela diversidade cultural, pela complexidade tecnológica, pela insegurança nacional e a incerteza científica” (p. 10).

Considerando um modelo de desenvolvimento económico mais “baseado no conhecimento”, Murteira (2007) descreve a emergência de uma nova abordagem à economia do trabalho, sustentada em quatro grandes pilares:

- a globalização da economia, as tendências demográficas e suas implicações nas transformações a nível mundial;
- a secundarização dos contextos de trabalho a favor de um ‘mercado do conhecimento’, cada vez mais valorizado pelas empresas e organizações;
- a emergência do chamado ‘trabalhador do conhecimento’ e a discussão em torno de conceitos como flexibilidade, empregabilidade, polivalência, aprendizagem ao longo da vida, etc.;
- o desenvolvimento humano e ênfase na dimensão social da globalização.

As vantagens competitivas mais sustentadas e duradouras são, agora, aquelas que se baseiam nas pessoas, nas suas competências e na capacidade de se adaptarem, criarem sinergias e gerarem mudanças.

Como consequência, e visando responder aos desafios da competitividade inerente à internacionalização dos processos económicos e às novas formas de trabalho, cada vez mais convertido numa atividade mental baseada, sobretudo, no conhecimento, as organizações procuram integrar um capital humano capaz de trabalhar em equipa e de resolver problemas, em constante atualização e desenvolvimento de competências e suficientemente flexível em termos de qualificações e disponibilidade para aprender. Deste modo, a mutabilidade acelerada da configuração económica e social impõe frequentes modificações das estruturas e perfis profissionais, a exigirem o estabelecimento de relações estreitas entre inovação e aprendizagem ao longo da vida.

Assim, nesta alteração de paradigma, a *adaptabilidade*, a *flexibilidade* e a *educabilidade* passam a ser mais relevantes que o conceito unilinear de empregabilidade que dominou a filosofia educativa do último quartel do século XX. No olhar de Carneiro (1996) “o século XXI faz-nos antever uma nova ordem mundial sustentada na trilogia *sociedade do risco*, *sociedade ativa* e *sociedade educativa*” (p. 50), o que pode significar a valorização crescente de um sujeito capaz de trabalhar em contextos marcadamente mutáveis, de decidir e participar, de inovar, mas também de concretizar.

Como consequência, os sistemas educativos vêem-se interpelados e confrontados com a exigente – mas grandiosa - tarefa de responder com qualidade e eficácia, a todas estas mutações e inovações de que o mundo tem sido palco, procurando ajudar a

desenvolver cidadãos com espírito crítico, capacidade de iniciativa e de cooperação, bem como flexibilidade nas atitudes e competências e disponibilidade para se envolver num processo de aprendizagem ao longo da vida, requisitos perspetivados como imprescindíveis para o cidadão da economia do conhecimento.

5. DESENVOLVIMENTO E PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A (re)construção de novas formas de estar e de entender o mundo têm conduzido a uma reorganização das coordenadas dos sistemas educativos, no sentido de poderem dar um contributo insubstituível para o desenvolvimento de competências que permitam o *empowerment* de cidadãos responsáveis e intervenientes (conhecedores dos seus direitos, mas também dos seus deveres), com espírito de iniciativa (qualidade básica para fazer face às exigências de contextos altamente mutáveis) e de cooperação (tanto mais necessário quanto maior é a competição), tolerantes (em relação às diferenças e pluralismo culturais) e solidários e, essencialmente, possuidores de uma inteligência criativa e empreendedora (tão necessária aos progressos tecnológicos e sociais, à dinâmica económica e a todas as realizações humanas).

Assim, também o Ensino Superior ganha uma missão adicional: a de contribuir para o desenvolvimento de estudantes aptos a empreender e a realizar, com êxito, um percurso sustentado no domínio de competências genéricas ou transversais que promovam o seu sucesso e satisfação pessoal, académica, social e profissional (Cabral-Cardoso, Estêvão & Silva, 2006; Faustino, 2009; Ferreira, Seco, Canastra, Dias & Abreu, 2010).

A noção de competência começou a ser mais utilizada, com múltiplas aceções, a partir da década de 70 do século XX, refletindo diferentes perspetivas e áreas disciplinares (Psicologia, Educação, Política, Gestão, entre outras). Para Suleman (2007), “a definição de competência é uma tarefa difícil, senão mesmo complexa, não reunindo consenso entre os autores e atores envolvidos” (p. 25).

Em torno desta problemática são utilizados termos como capacidade, atributo, habilidade, *skill* e competência, muitas vezes de forma indiferenciada e com significados coincidentes. A diversidade reflete também o facto de a palavra ‘competência’ ter adquirido diversos entendimentos aplicáveis hoje quer no contexto educacional, quer no contexto organizacional, sendo que mesmo em cada um desses contextos o conceito pode ter entendimentos diversos.

Autores como Cheetham e Chivers (1996) e Bennett e colaboradores (2000) consideram que as competências podem ser divididas em quatro componentes principais, assim designadas:

- funcional, enquanto aptidão para executar de forma eficaz um conjunto de tarefas relacionadas com o trabalho;
- cognitiva, invocando o conhecimento necessário para as tarefas a realizar e a capacidade para o utilizar;
- comportamental, traduzida na capacidade para adotar comportamentos apropriados no trabalho;
- ética, enquanto capacidade para realizar julgamentos adequados, sustentados em valores pessoais e profissionais.

No que se refere à utilização do conceito de competência ao nível das organizações, os autores dividem-se, genericamente, entre duas abordagens, cuja distinção parece estar associada à sua origem (Cabral-Cardoso *et al.*, 2006; Silva, 2008). Se para os autores norte-americanos as competências são perspetivadas enquanto qualidades ou atributos, por vezes referidas como abordagens baseadas nos ‘*inputs*’, para as correntes europeias as competências são encaradas enquanto resultados (comportamentos e desempenhos), sendo mais caracterizadas como abordagens baseadas nos ‘*outputs*’. No primeiro caso, as competências são entendidas como atributos do indivíduo, como algo que lhe é intrínseco, embora modificáveis através de processos de formação e desenvolvimento (Armstrong, 2006). No segundo caso, o conceito de competência é encarado como uma medida do resultado da tarefa, ou seja, enquanto a competência com que realizou o trabalho (Fincham & Rhodes, 2005).

Se na perspetiva de Boyatzis (1982) a competência é uma característica intrínseca do indivíduo que se reflete num desempenho superior aquando da realização de uma tarefa, para Boterf (2000) a competência existe quando é demonstrada, ou seja, quando a pessoa é capaz de aplicar as suas aptidões ou capacidades numa atividade profissional. Este autor sustenta o seu conceito de competência num triângulo que combina um saber agir (mobilizando recursos relevantes e imprescindíveis), um querer agir (remetendo para a motivação pessoal do indivíduo) e um poder agir (sugerindo a existência de um contexto no qual o indivíduo a possa aplicar).

Implementado por diversas universidades europeias com o objetivo de desenvolverem uma abordagem concreta à implementação do Processo de Bolonha, de forma a facilitar a melhoria da qualidade educativa nos três ciclos do Ensino Superior, o

Projeto *Tuning Educational Structures in Europe* (Villa, González, Auzmendi, Bezanilla & Laka, 2007), segue uma abordagem integradora do conceito de competência, perspectivando-a com base na combinação dinâmica de atributos que, em conjunto, permitem uma *'competent performance'*, sistematizando as competências em três grupos genéricos (González & Wagenaar, 2003):

- saber e compreender (*knowing and understanding*);
- saber agir (*knowing how to act*);
- saber ser (*knowing how to be*).

Com base na revisão de cerca de 20 estudos na área das competências genéricas consideradas relevantes quer pelas Instituições de Ensino Superior, quer pelas empresas e organizações, este Projeto identificou um conjunto de competências possíveis de classificar em três grupos, assim designados (Villa *et al.*, 2007):

- instrumentais, englobando as capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas;
- interpessoais, definidas como aquelas que facilitam os processos de interação social e de cooperação;
- sistêmicas, perspectivadas como aquelas que permitem a utilização adequada das competências anteriores em determinada tarefa, exigindo a aquisição prévia de competências instrumentais e interpessoais.

Mais recentemente, têm vindo a ser utilizados modelos organizados em torno de quatro meta-competências ou grandes grupos de competências. As designações variam entre os autores, mas correspondem, na sua essência, às seguintes dimensões: recolha e tratamento de informação; comunicação e apresentação; planeamento e resolução de problemas; desenvolvimento social e interação (Cabral-Cardoso *et al.*, 2006).

Considerando as diversas tentativas de classificar a multiplicidade de competências reportadas pela literatura, verifica-se que, no geral, estas classificações compreendem (1) as competências universais, genéricas ou transversais e (2) as competências técnicas específicas da função (Woodruffe, 1993; Suleman, 2000).

O conceito de competência transversal foi introduzido por Robert Mertens (cit. por Cabral-Cardoso *et al.*, 2006), sob a designação de “competência-chave”, refletindo a necessidade de se melhorar a preparação dos estudantes tendo em vista a sua inserção profissional, num mercado cada vez mais competitivo e sujeito a mudanças constantes.

Em Portugal, ao conceito de competência transversal associam-se também as designações de competência-chave, nuclear, essencial, genérica ou transferível (*op. cit.*). As competências genéricas são entendidas como sendo aplicáveis nos mais diversos âmbitos (transversais) e, ainda que desenvolvidas num determinado contexto laboral, podem ser utilizadas noutros (transferíveis). Por isso mesmo, são importantes para garantir a empregabilidade tanto a curto como a longo prazo, e daí a sua relevância também para as instituições de ensino superior.

Apesar das diferentes definições, Tien e colaboradores (2003) apresentam como características das competências transversais as seguintes:

- multifuncionalidade, uma vez que são necessárias em diferentes facetas da vida, tais como a família, vida social e profissional;
- transferibilidade, pois ainda que desenvolvidas num determinado contexto, podem ser usadas também na vida pessoal, no desenvolvimento de carreira e na aprendizagem ao longo da vida;
- baseadas na cognição, uma vez que a sua construção envolve processos mentais que incluem pensamento crítico, resolução de problemas, aprendizagem auto-dirigida, criatividade e inovação;
- multidimensionalidade, já que são compostas por diferentes dimensões ao nível cognitivo, interpessoal, preparação para o trabalho, etc.
- aprendizagem, uma vez que são aprendidas em diferentes contextos;
- abrangência, pois as competências transversais são mais abrangentes do que o conhecimento, constituindo explicações e aplicações deste último.

Os resultados da investigação mostram que a promoção de competências transversais conduz a uma melhoria do desempenho académico, social e profissional, com reflexos positivos na perceção da qualidade de vida em geral (Consejero *et al.*, 2008; Jardim & Pereira, 2006; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathuer & Quinn, 2006; Seco, Alves, Filipe, Pereira & Santos, 2008a, Seco, Alves, Filipe & Pereira 2010a). Sublinham, ainda, que os indivíduos socialmente competentes se revelam mais capacitados para usarem recursos pessoais e ambientais no sentido de atingir um resultado desenvolvimental positivo, estabelecendo relações interpessoais satisfatórias e gratificantes, mostrando-se mais capazes de gerar, em diversos contextos, soluções alternativas para os problemas e antecipar consequências de possíveis comportamentos (Dias, 2009; Dias & Fontaine, 2001;

Melo & Pereira, 2008; Pereira, Melo, Costa & Pereira, 2005; Pinheiro, 2003; Seco *et al.*, 2006; Seco *et al.*, 2010a; Tavares, Monteiro & Pereira, 2008).

Desta forma, a promoção de competências transversais ou genéricas pode constituir uma forma de ajudar o indivíduo a lidar adequadamente com as dificuldades pessoais, académicas, sociais e profissionais que se lhe colocam tanto na fase de entrada no Ensino Superior, como na etapa de integração no mercado de trabalho.

5.1 Competências transversais para o estudo

A par das mudanças ao nível dos relacionamentos interpessoais e sociais, a entrada no Ensino Superior coloca também desafios de natureza académica, que levarão o estudante a confrontar-se com a necessidade de reajustar estratégias de estudo, de gestão do tempo e de preparação para as avaliações.

A alteração dos cursos à luz do Processo de Bolonha impõe ao estudante a necessidade imprescindível de participar ativamente no seu processo de aprendizagem, construindo e desenvolvendo estratégias para um estudo cada vez mais autorregulado como fator intrinsecamente associado ao seu sucesso académico (Almeida, 1996, 2002; Consejero *et al.*, 2008; Ferreira, *et al.*, 2010, 2011; Pereira *et al.*, 2005; Ribeiro & Silva, 2007; Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda & Rúbio, 2004; Seco *et al.*, 2008b, 2010b; Valadas, Gonçalves & Faisca, 2010).

Designadas na literatura como *study skills*, as competências de estudo constituem um constructo que tem merecido uma atenção especial por parte de investigadores na área da Educação e da Psicologia (Almeida, 2002; Robbins, Kristy, Huy, Daniel, Ronelle & Aaron, 2004; Watkins, 1983). Estas competências ao nível do estudo podem-se incluir nas categorias de recolha e tratamento de informação e de planeamento e resolução de problemas, definidas por Atlay e Harris (2000).

Para Credé e Kuncel (2008) as *study skills* são perspetivadas como a capacidade do aluno se apropriar de estratégias de estudo e desenvolver a gestão de tempo, procurando dar uma resposta ajustada às exigências académicas, integrando aspetos como memorizar, integrar, organizar, sintetizar, recordar e utilizar a informação (Hoover & Patton, 1995).

De facto, a investigação tem vindo a sublinhar que os estudantes com problemas e dificuldades de aprendizagem mobilizam, frequentemente, estratégias de estudo menos adequadas (Deshler, Ellis & Lenz, 1996; Gettinger & Seibert, 2002; Henley, Ramsey & Algozzine, 1996; Hoover & Patton, 1995; Lenz, Ellis & Scanlon, 1996; Strichart, Mangrum & Iannuzzi, 1998; Waldron & McLeskey, 2000).

Sabe-se, porém, que as estratégias de estudo utilizadas são fatores importantes

para o sucesso académico, uma vez que os estudantes que recorrem a estratégias mais eficazes de gestão do tempo e do estudo, parecem sentir um maior controlo sobre os seus resultados académicos, acabando por atingir os resultados esperados, vivenciar menores níveis de ansiedade e melhorar a motivação intrínseca (Diniz & Almeida, 2005; Pereira, *et al.*, 2005; Seco *et al.* 2008b, 2010b; Wolters, 1998). De facto, algumas investigações demonstram que o perfil dos estudantes mais autorregulados se caracteriza pela utilização de estratégias de abordagem ao estudo mais profundas, expectativas de sucesso, avaliação crítica e baixos níveis de comportamentos irrelevantes para a tarefa. Apresentam, ainda, menores níveis de exaustão e stress e uma atitude mais otimista, o que parece favorecer o sucesso académico, em particular e o bem-estar em geral (Costa, 2007; Gettinger & Seibert, 2002; Heikkilä, Niemivirta, Nieminen & Lonka, 2011; Valadas *et al.*, 2010)

Desta forma, o desenvolvimento de estratégias de autorregulação reveste-se de particular importância uma vez que estudos diversos associam uma boa parte das taxas de insucesso registadas no Ensino Superior à inadequação de estratégias de trabalho e de estudo, de organização dos tempos e das tarefas atribuídas (Ferreira *et al.*, 2010, 2011; Nóvoa, 2005; Pereira *et al.*, 2005; Rosário *et al.*, 2006; Seco *et al.*, 2006, Seco *et al.*, 2008a, Seco *et al.*, 2010a; Soares, *et al.*, 2010). Neste sentido, o desenvolvimento de uma relação dinâmica entre estratégias de autorregulação da aprendizagem, perceções de auto-eficácia e comprometimento com os objetivos educativos parece ser fundamental para se obter sucesso na vida académica (Almeida & Soares, 2004; Costa, 2001; Gerardi, 2005; Read, 1999; Ribeiro & Silva, 2007; Rosário, Núñez, & Pienda, 2006; Seco *et al.*, 2008b; Seco *et al.*, 2010b; Zimmerman, 2002).

E se por um lado, a investigação tem vindo a demonstrar uma correlação positiva e significativa entre as *study skills* e o sucesso académico no ensino superior (Bol, Warkentin, Nunnery & O'Connell, 1999; Credé & Kuncel, 2008; Ferreira *et al.* 2010, 2011; Schutz & Lanehart, 1994; Soares, Guisande, Almeida & Páramo, 2009; Valadas *et al.*, 2010), por outro tem vindo a sublinhar possibilidade de se promover o *empowerment* do desempenho dos estudantes, através da implementação de programas de promoção e treino destas competências (Hattie, Biggs & Purdie, 1996; Pereira *et al.*, 2005; Polansky, Horan & Hanish, 1993; Seco *et al.* 2010b; Soares *et al.*, 2009).

5.2 *Competências de comunicação e de relação*

Como já foi referido, para além da possibilidade de acesso a uma formação científica e profissional especializada, a frequência do Ensino Superior constitui também, para muitos estudantes, uma oportunidade de promoção das suas competências transversais, tanto a nível comportamental e de atitudes, como a nível pessoal e social.

Se por um lado, as competências relacionais e de comunicação constituem uma ferramenta essencial para o bem-estar pessoal, profissional e académico, por outro são crescentemente valorizadas num mundo em que o trabalho em equipas multidisciplinares é cada vez mais a base da ordem social e da economia. De facto, no quotidiano das organizações, os indivíduos necessitam de lidar eficazmente com situações de interação social, envolvendo hierarquias, colegas, colaboradores e/ou clientes. Estas competências correspondem a duas das categorias de competências transversais definidas por Atlay e Harris (2000): comunicação e apresentação e desenvolvimento social e interação.

Tal como afirma Ramos (2000, cit. por Rego, 2007), “na era da informação, comunicar enquanto *skill* é cada vez mais determinante – em casa, no trabalho ou na vida social. Há quem diga que saber comunicar é uma arte e uma enorme vantagem competitiva num mundo altamente concorrencial” (p. 24). A comunicação é, pois, uma condição *sine qua non* da vida social e organizacional, sendo que qualquer organização humana pode ser vista simplesmente como uma rede comunicacional, na qual decorrem uma multiplicidade de relações interpessoais e sociais.

Para Matos e Carvalhosa (2000), o comportamento social, em sentido lato, pode definir-se como “o conjunto de ações, atitudes e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com que interage e a ele próprio, sendo que a qualidade desta interação resulta da conjugação de dados inatos com os processos de socialização” (p. 62).

Na perspetiva de Matos (1993), a competência social engloba aspetos comportamentais como estabelecer amizades, iniciar e manter conversas, devolver e aceitar críticas e elogios, lidar com a ansiedade, pedir ajuda, resistir à pressão, expressar afetos e opiniões, trabalhar em equipa, gerir conflitos ou tomar decisões. Para mostrar estes comportamentos, o sujeito necessita de colocar em ação variáveis cognitivas, possuir a capacidade para transformar e utilizar informação, conhecer comportamentos socialmente competentes e posturas sociais, ser capaz de se colocar no lugar do outro, identificar e resolver problemas sociais. Ou seja, enquanto constructo multidimensional, a competência social envolve a capacidade de estabelecer relações interpessoais e de

“manipular” respostas de forma a desenvolver interações positivas e ajustadas.

Assim sendo, os indivíduos socialmente competentes revelam-se mais capazes de usar recursos pessoais e ambientais para atingir um resultado desenvolvimental positivo, estabelecendo relações interpessoais satisfatórias e gratificantes, mostrando-se mais capazes de gerarem soluções alternativas para os problemas e antecipar consequências de possíveis comportamentos. De facto, os resultados da investigação mostram que a promoção de competências sociais conduz a uma melhoria do desempenho académico, social e profissional, com reflexos positivos na perceção da qualidade de vida em geral (Jardim & Pereira, 2006; Lopes *et al.*, 2006; Neves, *et al.*, 2008; Seco *et al.*, 2010a).

Desta forma, a promoção de competências será uma forma de ajudar o indivíduo a lidar com os seus problemas pessoais e sociais. Ao ser capaz de identificar e formular objetivos, ultrapassar obstáculos, resolver problemas, identificar redes de suporte social e capacidades individuais, o estudante estará mais apto para responder adequadamente às exigências e desafios do seu dia-a-dia.

De facto, alguns estudos referem que a maior parte das dificuldades de relacionamento interpessoal provêm de um repertório limitado e/ou desajustado de comportamentos sociais que o indivíduo conhece ou sabe usar, podendo, em algumas circunstâncias, diminuir significativamente a sua qualidade de vida e o bem-estar e refletir-se em dificuldades de aprendizagem, incapacidade em resolver os problemas do dia-a-dia, ansiedade e até solidão (Jardim & Pereira, 2006; Matos & Carvalhosa, 2000; Neves *et al.*, 2008; Seco *et al.*, 2010a).

No sentido de ultrapassar algumas dessas dificuldades, e sendo que as competências individuais de comunicação decorrem de processos de aprendizagem, importa que o indivíduo se consciencialize da importância do envolvimento em propostas formativas com o objetivo de otimizar as suas competências pessoais e interpessoais, também enquanto fatores protetores de saúde e bem-estar. Saber mobilizar este tipo de competências parece constituir um forte preditor do sucesso académico e profissional, conduzindo a uma maior satisfação e níveis mais reduzidos de ansiedade e stress e ao estabelecimento de relações interpessoais ajustadas.

Contudo, a capacidade de lidar adequadamente com outras pessoas e de forma ajustada às necessidades de cada uma e às exigências da situação, implica a capacidade prévia de saber lidar e relacionar-se consigo próprio e de gerir as relações com os outros, ou seja, de mobilizar apropriadamente comportamentos de inteligência emocional. Na perspetiva de Goleman (2010), a inteligência emocional pode ser definida com base em

cinco competências:

- *autoconhecimento emocional* - reconhecer as próprias emoções e sentimentos quando ocorrem;
- *controlo emocional* - lidar com os próprios sentimentos, adequando-os à situação vivida;
- *Auto motivação* - dirigir as emoções tendo em conta um objetivo pessoal;
- *reconhecimento de emoções nas outras pessoas* - reconhecer emoções no outro e mostrar empatia por tais sentimentos;
- *lidar com os relacionamentos interpessoais* - ter a capacidade de construir relacionamentos baseados na confiança e respeito mútuos.

Enquanto as três primeiras remetem para dimensões intrapessoais das competências, as duas últimas apontam para aspetos interpessoais considerados importantes para a negociação de soluções, trabalho em equipa, liderança e empatia.

As diversas dimensões da inteligência emocional condicionam o desempenho e bem-estar dos indivíduos. De facto, o reconhecimento das emoções e uma boa gestão dos relacionamentos interpessoais parecem reduzir os níveis de conflito na relação com os outros, facilitando a integração em grupos e equipas de trabalho, a forma como a pessoa se relaciona com outros e gere potenciais conflitos (Lyons & Schneider, 2005; Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002).

Mas para mobilizar adequadamente a inteligência emocional, é preciso que o indivíduo desenvolva previamente a autoconsciência ou autoconhecimento, enquanto componente crucial da inteligência emocional. Dimensões como a autoestima, *locus* de controlo, empatia, assertividade e motivação parecem constituir, também competências preditoras de bem-estar e satisfação em geral.

Ainda que as pessoas consigam demonstrar comportamentos emocionalmente inteligentes, os conflitos parecem indissociáveis da dinâmica interdependente das relações humanas, sendo comum em todas as áreas da vida social, incluindo as organizações em contexto de trabalho (Neves, Garrido & Simões, 2008).

Os conflitos são, frequentemente, encarados como disfuncionais. Contudo, podem também constituir excelentes oportunidades de aprendizagem, levando o indivíduo a analisar o problema com mais clareza e sob diversos pontos de vista. Levar o estudante do Ensino Superior a desenvolver estratégias adequadas de resolução de conflitos, significa

poder contribuir também para o seu sucesso pessoal e profissional, já que possibilita a sua adaptação e ajustamento a novos contextos e exigências.

Assim, uma abordagem às funções e fontes geradoras de conflitos e às suas consequências (tanto positivas como negativas), bem como a implementação e operacionalização de diferentes estratégias para lidar com os conflitos podem constituir formas de contribuir para se aprender a lidar com o stress inerente às relações.

O stress constitui um processo adaptativo que contribui, em certa medida, para a sobrevivência do indivíduo, para um adequado rendimento nas suas atividades e um desempenho eficaz em muitas esferas da vida (Mendes, 2002; Pinto & Silva, 2005; Serra, 1999). Em termos psicológicos, as investigações sugerem que o stress é um dos fatores que mais contribui para problemas psicológicos, também no local de trabalho (Quebbeman & Rozell, 2002), podendo traduzir-se em sentimentos de ansiedade, depressão, *burnout*, irritabilidade, falta de energia e abuso de substâncias (Gillespie, Walsh, Winefields, Dua & Stough, 2001; Magaya, Asner-self & Schreiber, 2005; Quick, Saleh, Sime & Martin, 2006; Ramos, 2001; Schneiderman, Ironson & Siegel, 2005).

O conceito de stress foi utilizado pela primeira vez por Selye (1980), que o definiu como uma resposta não específica do organismo a qualquer tentativa de alteração do seu equilíbrio, descrevendo o stress como uma experiência que tanto pode ser positiva (*eustress*) como negativa (*distress*). Considera que não é possível viver completamente liberto de stress, na medida em que este pode ser necessário para que o indivíduo sinta a energia suficiente para lidar com as situações do dia-a-dia.

Tão importante como definir e caracterizar o stress, é conhecer e compreender as estratégias de *coping* que o indivíduo mobiliza, sendo que na perspetiva de Lazarus (1993), este conceito pode ser entendido como o conjunto de esforços cognitivos e comportamentais em constante mudança para gerir exigências específicas, externas ou internas, que são percebidas como colocando à prova os recursos do indivíduo.

A (in)capacidade do estudante para lidar de forma adequada com as situações indutoras de stress poderá ter repercussões no seu bem-estar físico e mental, podendo refletir-se negativamente nos seus processos de aprendizagem, sucesso académico e profissional (Francisco, Pereira & Pereira, 2004; Jardim & Pereira, 2006; Pereira, Seco, Filipe & Alves, 2010). Neste sentido, reconhece-se a necessidade de se desenvolverem estratégias e competências que promovam nos estudantes e futuros profissionais a capacidade de lidarem com as situações de stress, contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos resilientes.

Conseguir uma boa gestão dos conflitos e do stress possibilita uma melhor adaptação aos novos desafios decorrentes de contextos pessoais, académicos e profissionais em acelerada mutação, facilitando a tomada de decisão, o desempenho, a criatividade e a resistência às adversidades (Carmeli, 2003; Jardim & Pereira, 2006; Lyons & Schneider, 2005; Riggio & Lee, 2007).

5.3 Competências para a integração no mercado de trabalho

De forma a potenciar uma boa integração no mercado de trabalho, importa promover o *empowerment* do indivíduo ao nível das competências exigidas pela economia do conhecimento e dos serviços.

Considerando as conclusões do Relatório da *Taskforce* de Emprego da Comissão Europeia (Kok, 2004), o sucesso para a empregabilidade parece depender de requisitos como o investimento eficaz no capital humano e a crescente adaptabilidade dos trabalhadores e das organizações.

De facto, o *‘knowledge worker’* necessita de responder a desafios novos e exigentes, decorrentes de uma economia globalizada, interdependente e competitiva. Se há apenas algumas décadas atrás as competências profissionais e técnicas eram o principal critério de recrutamento e promoção, sobretudo em grandes empresas e organizações, atualmente as competências genéricas e sociais desempenham um papel cada vez mais importante ao nível da satisfação e sucesso em contexto laboral, sendo que os empregadores as procuram cada vez mais nos candidatos que recrutam nas Instituições de Ensino Superior.

A título exemplificativo desta tendência, Peter Davis, Presidente do *National Advisory Council for Education and Training Targets*, no Reino Unido (Greenan, Humphreys & McLlveen, 1997) considera que “nos encontramos definitivamente na era da informação e do conhecimento, sendo que as pessoas necessitam de possuir competências flexíveis e transferíveis, a par da capacidade de continuar a aprender ao longo da vida”. Sublinha ainda que, atualmente, em processos de recrutamento, os empregadores exigem um conjunto de competências como:

- capacidade de comunicar de forma eficaz;
- capacidade de trabalhar em grupo;
- capacidade de utilizar noções matemáticas (numeracia);
- conhecimento e domínio das tecnologias da informação.

Para Fallows e Steven (2000), quando as empresas ou organizações recrutam diplomados não procuram apenas indivíduos com determinadas competências técnicas, mas também sujeitos proactivos, capazes de identificarem e responderem a problemas de forma criativa e autónoma.

Autores como Atlay e Harris (2008) consideram como sendo crescentemente valorizadas pelo mercado de trabalho as seguintes categorias de competências:

- recolha e tratamento de informação;
- comunicação e apresentação;
- planeamento e resolução de problemas;
- desenvolvimento social e interação.

Na perspetiva de Cunha e colaboradores (2004) as competências relevantes em contexto profissional organizam-se em quatro dimensões, sistematizadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Competências relevantes em contexto profissional (Cunha *et al.*, 2004)

Motivação Profissional	Orientação para os resultados Motivação para empreender Liderança
Competências sociais	Inteligência Social Desenvolvimento de Relações Sociabilidade Orientação para a equipa Poder de influência
Competências centradas na tarefa	Meticulosidade Flexibilidade Orientação para a Ação
Estrutura psicológica individual	Estabilidade emocional Capacidade de trabalho Autoconfiança

De acordo com este modelo, a *estrutura psicológica individual* integra competências decorrentes das características de cada pessoa, englobando dimensões como a estabilidade emocional, o autoconceito e autoconfiança, entre outras, que condicionam a capacidade e a forma de trabalhar do indivíduo.

As *competências centradas na tarefa* referem-se a aspetos particulares decorrentes da atividade ou tarefa a desenvolver, sendo reflexo de um processo de formação académica e pessoal. A capacidade de concentração e atenção ao pormenor, a orientação para a ação e a forma de lidar com as mudanças constituem exemplos de competências que podem condicionar o desempenho pessoal na esfera laboral.

As *competências sociais* relacionam-se com os padrões de interação, desenvolvimento de relações e trabalho em equipa, podendo ser igualmente aperfeiçoadas e desenvolvidas

Finalmente, no que diz respeito à *motivação profissional*, as competências correspondem ao desejo e vontade de desempenhar uma determinada tarefa, orientando os comportamentos para alcançar os resultados em função dos objetivos previamente estabelecidos, aspetos fundamentais para um bom desempenho, satisfação e bem-estar.

Com base em estudos desenvolvidos com o objetivo geral de analisar as competências-chave ou transversais dos diplomados do Ensino Superior na perspectiva dos empregadores e dos próprios diplomados, Cabral-Cardoso e colaboradores (2006) e Silva (2008) registaram uma concordância relativamente às competências transversais em que os diplomados apresentam maiores níveis de proficiência: relacionamento interpessoal, tecnologias de informação e comunicação, planeamento e organização, disponibilidade para a aprendizagem contínua, trabalho em grupo, adaptação à mudança, capacidade para ouvir e resolução de problemas. Em sentido oposto, de entre as *skills* em que os diplomados parecem estar menos à vontade, e sublinhadas tanto por estes como pelos empregadores, destacam-se a liderança, a influência e persuasão, a assunção do risco, a tolerância ao stress, capacidade de negociação e a sensibilidade para os negócios e domínio de línguas estrangeiras. Tratam-se de competências predominantemente sistémicas, que implicam uma capacidade para mobilizar outras competências de natureza mais individual.

Também os resultados encontrados em Inglaterra e apresentados em 2010 pela UK *Commission for Unemployment and Skills* sublinham a importância e preferência, das empresas que recrutam licenciados, por competências genéricas ou transversais relativamente às competências técnicas. Enquanto aspetos como a literacia, numeracia e capacidade de análise e tomada de decisão se situaram entre o 8.º e 10.º lugares nas dez competências mais valorizadas por cerca de 70% dos empregadores, *skills* como a comunicação, integridade, confiança e capacidade de trabalhar em equipa classificaram-se entre as cinco primeiras para cerca de 80% dos empregadores.

De facto, e como afirmam Cabral-Cardoso e colaboradores (2006) nos dias de hoje para se permanecer em estado de inclusão, há que manter a “carteira de competências” atualizada, porque a fórmula mágica agora é a da flexibilidade e adaptabilidade; os indivíduos que verdadeiramente sejam capazes de recriar e transformar os seus projetos de vida serão aqueles que terão mais probabilidades de garantir o emprego.

Assim, em contextos profissionais tão dinâmicos e mutáveis como os atuais torna-se difícil sistematizar um conjunto de competências padrão para diversas áreas, sendo possível, no entanto, identificar algumas competências transversais que, tal como a designação indica, sendo transversais às diferentes atividades profissionais, permitem aos

indivíduos ter sucesso numa ampla variedade de tarefas e ocupações, motivo suficientemente relevante para justificar a sua integração nos programas de formação.

Já neste sentido, as alterações decorrentes da concretização do Processo de Bolonha no Ensino Superior refletem-se num outro posicionamento do perfil de profissionais a formar, esperando-se que sejam capazes, desde o 1º ciclo de estudos, de saber aplicar os conhecimentos de forma a evidenciarem uma abordagem profissional ao trabalho desenvolvido na sua área vocacional; de saber resolver problemas no âmbito da área de formação, construindo e fundamentando a sua própria argumentação; de recolher, seleccionar e interpretar a informação relevante, particularmente na sua área de formação; de mobilizar competências que lhes permitam comunicar informação, ideias, problemas e soluções; de mobilizar competências que lhes permitam desenvolver autonomamente uma aprendizagem ao longo da vida (Cabral-Cardoso, *et al.*, 2006; Silva, 2008).

Em síntese, ajudar os estudantes a serem bem sucedidos na vida pessoal, académica e/ou profissional implica, por parte das instituições de ensino superior, uma aposta no desenvolvimento das denominadas competências transversais ou *soft skills*, entendidas como aquelas que sendo comuns a diversas atividades se relacionam com a capacidade de gerir os recursos do eu (competências intrapessoais), de relacionamento (competências interpessoais) e de desempenhar funções académicas e/ou profissionais.

Desta forma, importa perspetivar um conjunto de ações implementadas e avaliadas organizadamente, num determinado contexto, de forma a desenhar-se um programa de intervenção que procure satisfazer um conjunto de necessidades e desenvolva as competências exigidas para uma mudança positiva.

Tendo por base a definição de programa de Jardim e Pereira (2006), entendido como “uma intervenção intencional e sistemática, resultante da identificação de necessidades de uma determinada população ou grupo, dirigida para alguns objetivos, fundamentada em posicionamentos teóricos que dão consistência e rigor à ação e desenhada para satisfazer as necessidades dos destinatários” (pg. 56), e depois de uma breve contextualização do Instituto Politécnico de Leiria, iremos apresentar os programas de desenvolvimento de competências transversais promovidos, desde o ano letivo de 2007-2008, pelo Serviço de Apoio ao Estudante.

6. APRESENTAÇÃO DO SERVIÇO DE APOIO AO ESTUDANTE (SAPE) DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA (IPL)

Considerando a importância do estudante se tornar num gestor eficaz de competências transversais ou *soft skills* para melhor lidar com as alterações e desafios decorrentes da entrada no Ensino Superior e/ou no mercado de trabalho, o Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) tem vindo a implementar, desde o ano letivo de 2007/2008, um conjunto de programas de formação dinamizados com o objetivo de promover e otimizar o desenvolvimento de respostas e estratégias adaptativas, potenciadoras de um maior sucesso académico e bem-estar em geral do estudante.

O Instituto Politécnico de Leiria é uma instituição pública de Ensino Superior que compreende cinco escolas, organizadas em quatro *campi*, assim distribuídas:

Tabela 2 - Escolas e *Campi* do Instituto Politécnico de Leiria

<i>Campus</i>	<i>Campus 1</i> Leiria	<i>Campus 2</i> Leiria	<i>Campus 3</i> Caldas da Rainha	<i>Campus 4</i> Peniche	
Escola	<u>ESECS</u> Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	<u>ESTG</u> Escola Superior de Tecnologia e Gestão	<u>ESSLei</u> Escola Superior de Saúde	<u>ESAD.CR</u> Escola Superior de Artes e Design	<u>ESTM</u> Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar
Áreas de Formação	Formação de professores, Ciências Sociais e Humanas, Comunicação	Engenharias, Marketing, Gestão, Tecnologias da Saúde	Saúde, Nutrição, Terapia da Fala	Artes Plásticas, Design, Som e Imagem, Teatro	Biologia Marinha, Turismo, Engenharia Alimentar, Gestão Turística, Marketing Turístico

Desde o ano letivo de 2007/2008 que o Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE) tem vindo a desenvolver as suas atividades nos quatro *campi* do IPL anteriormente apresentados, sendo que o âmbito da sua intervenção se tem centrado em torno de três grandes linhas: apoio psicológico e vocacional, orientação e acompanhamento pessoal e apoio psicopedagógico.

Com as atividades de atendimento e acompanhamento psicológico, em contexto de consulta individual, pretende-se auxiliar os estudantes a elaborarem respostas alternativas a problemas multifacetados de natureza pessoal e/ou académica, otimizando recursos de diferentes fontes de suporte pessoal, emocional, comportamental e social, no sentido de maximizar a sua perceção de bem-estar.

No contexto da orientação e acompanhamento pessoal, o SAPE tem vindo a promover o desenvolvimento de atividades para o acolhimento do estudante recém-chegado, facilitando deste modo a sua integração e adaptação à instituição e à cidade.

Na valência do apoio psicopedagógico, têm sido promovidas formações no âmbito do desenvolvimento de competências, tendo como público-alvo os estudantes do IPL. Estes programas de formação têm-se focalizado em áreas como a Comunicação e Inteligência Emocional, Gestão do Estudo e do Tempo, Gestão de Conflitos e do Stress e Técnicas de Procura de Emprego e Elaboração de *Curriculum Vitae*.

As primeiras propostas formativas foram desenvolvidas no âmbito do Projeto “*Trajetos...com Sucesso no IPL*”, delineado no sentido de promover o sucesso académico e o combate ao abandono por parte dos estudantes que frequentavam as cinco escolas do Instituto Politécnico de Leiria, projeto candidatado em Agosto de 2006 ao Programa Operacional Ciência e Inovação 2010. Este Projeto decorreu entre Abril de 2007 e Julho de 2008, com base em duas grandes linhas de ação:

- Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE);
- Formação Pedagógica de Docentes.

Foi neste contexto que decorreram as primeiras ações promoção de competências de Comunicação e de Relação (22h30mn) e de Estratégias de Estudo (10h), dinamizados ao longo do ano letivo de 2007/2008, nos 4 *campi* do IPL em duas edições (uma em cada semestre), tendo envolvido um total de 216 participantes.

A partir do ano letivo de 2008-2009, já depois de constituído como Unidade Funcional do IPL, o SAPE continuou a sua aposta na dinamização de programas de competências, agora com 9 horas de duração cada, em áreas como as que se encontram sistematizadas na Tabela 3.

Tabela 3 - Programas de promoção de competências por ano letivo

	Ano Letivo	Designação do Programa
Projeto <i>Trajetos... com Sucesso no IPL</i>	2007/2008	Estratégias de Estudo Competências de Comunicação e Relação
Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE)	2008/2009	Comunicação e Inteligência Emocional Métodos de Estudo e Gestão do Tempo Gestão de Conflitos e do Stress Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de CVs e Portefólios
	2009/2010	Gestão do Tempo e do Estudo Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de CVs e Portefólios
	2010/2011	Gestão do Tempo e do Estudo Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de CVs e Portefólios

Estas propostas formativas serão agora apresentadas de forma mais detalhada.

7. CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Sendo que “um número crescente de investigações tem vindo a sublinhar que a qualidade de adaptação ao Ensino Superior passa pelo grau de ajustamento e correspondência entre as necessidades, interesses e valores dos estudantes e os recursos e oportunidades de formação oferecidas pela instituição” (Seco *et al.*, 2006, p. 18), o SAPE do IPL tem vindo a desenvolver programas de promoção de competências em diferentes áreas, tal como iremos detalhar em seguida.

Com as ações de formação ao nível da promoção de *Estratégias de Gestão do Tempo e do Estudo* pretendeu-se implementar uma intervenção que otimizasse as estratégias cognitivo-motivacionais facilitadoras dos processos de autorregulação, tendo sido desenvolvidas atividades e propostas de intervenção que ajudassem o estudante a lidar adequadamente com as especificidades, pressões e desafios decorrentes da entrada no Ensino Superior, no sentido de promover o seu sucesso académico à luz dos paradigmas de Bolonha.

A investigação tem vindo a demonstrar que “no domínio especificamente académico, parece ser útil a realização de ações ou cursos que visem promover o sucesso, como por exemplo, estratégias de estudo, gestão do tempo, motivação, preparação para as avaliações” (Seco *et al.*, 2006, p. 19), tendo, por isso, sido nossa intenção com os tópicos abordados neste tipo de Programa atingir cinco grandes objetivos, sistematizados na tabela 4:

Tabela 4 - Objetivos e tópicos abordados nos programas de promoção de competências de estudo

Objetivos	Tópicos Abordados
Apoiar os estudantes no desenvolvimento das suas capacidades para identificarem e utilizarem as estratégias de estudo mais adequadas para cada situação, compreendendo as respetivas vantagens	Promoção do (auto) conhecimento sobre o estudo e a aprendizagem;
Salientar o papel das estratégias e processos de natureza cognitiva e metacognitiva associados às capacidades de modificação, adaptação e transferência das estratégias de estudo	Análise da importância da atenção, concentração, memória e motivação; Identificação das condições facilitadoras de atenção e concentração e dos fatores distractores; Definição de técnicas ativas de estudo;
Sensibilizar para a importância da organização e gestão do tempo de estudo	Definição e análise de estratégias de gestão do tempo;
Manter a motivação através de uma adequada distribuição das atividades e aprender a lidar com a procrastinação	Sensibilização para a importância do estabelecimento de objetivos; Apresentação de estratégias e técnicas para lidar com a procrastinação e outros obstáculos à gestão do tempo;
Gestão do tempo e do stress em situação de avaliação	Identificação das principais dificuldades em situação de avaliação e estratégias para lidar com as mesmas.

Com os programas de promoção de competências nas áreas de *Comunicação e Inteligência Emocional, Gestão de Conflitos e Stress*, pretendemos desenvolver e implementar nos estudantes do IPL um conjunto de competências de natureza intra e interpessoal perspectivadas como importantes para a promoção do seu desenvolvimento global e harmonioso. Procurámos desenvolver atividades e propostas de intervenção que, de algum modo, permitissem que o estudante se tornasse mais capaz de lidar eficazmente com as pressões e desafios colocados pelo contexto de ensino superior, não só a nível académico, mas também ao nível afetivo, pessoal e social.

As referidas propostas formativas pretendiam alcançar os objetivos e abordar os tópicos sistematizados na tabela 5:

Tabela 5 - Objetivos e tópicos abordados nos programas de promoção de competências de Comunicação e Inteligência Emocional e de Gestão de Conflitos e do Stress

Objetivos	Tópicos Abordados
Ajudar os estudantes a tomar consciência dos comportamentos e atitudes nas relações que desenvolvem com os outros, quer no plano interindividual, quer nos grupos onde se inserem	Sensibilização para a importância do comportamento nas relações interpessoais;
Identificar e caracterizar os fatores que condicionam a qualidade da comunicação	Identificação dos diferentes tipos de comunicação; Compreensão dos efeitos da comunicação verbal e não verbal; Análise dos facilitadores e barreiras da comunicação; Apresentação dos estilos de comunicação interpessoal;
Sensibilizar os estudantes para a importância de uma boa gestão dos conflitos e do stress	Identificação de aspetos essenciais na eficácia da comunicação; Identificação e caracterização dos diferentes tipos de grupos e estilos de liderança; Definição de conflito e de stress e suas implicações; Estratégias de gestão de conflitos e de stress;
Sublinhar a importância da inteligência emocional	Definição de inteligência emocional; Identificação de competências intra e interpessoais;
Promover e otimizar o desenvolvimento de competências de comunicação e de relação	Adequação da gestão das emoções nas relações interpessoais.

Com os programas de *Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de CV's e Portefólios* pretendeu-se dinamizar uma intervenção que optimizasse as estratégias de procura de emprego, no sentido de promover uma transição e integração bem-sucedida no mercado de trabalho, não só dos futuros profissionais, como também dos atuais trabalhadores-estudantes. Este tipo de formação tem vindo a ser organizada em torno de dois grandes tópicos - autoconhecimento e competências de procura de emprego – tendo como objetivo o desenvolvimento de estratégias que permitam ao estudante do IPL ter uma atitude proactiva e positiva face à procura de emprego e gestão da carreira.

Com estas ações pretendeu-se alcançar cinco grandes objetivos, através da abordagem dos tópicos apresentados na tabela 6.

Tabela 6 - Objetivos e tópicos abordados nos programas de Técnicas de Procura de Emprego

Objetivos	Tópicos Abordados
Desenvolver o autoconhecimento relativamente a preferências e interesses para a definição do perfil profissional	Definição do perfil profissional com base no processo de autoconhecimento;
Planear a entrada no mercado de trabalho	Identificação das características do mercado de trabalho;
Desenvolver competências de transição para o mercado de trabalho	Pesquisa de sítios de procura de emprego;
Operacionalizar algumas técnicas de elaboração de CV, portefólios e cartas de apresentação	Elaboração de CV e análise de um exemplo; Análise e resposta a anúncios de emprego; Elaboração de cartas de apresentação;
Preparar entrevistas profissionais de seleção.	<i>Role-play</i> de entrevista profissional de seleção.

Em todas as formações que acabámos de apresentar foram utilizadas metodologias essencialmente centradas no estudante, com base em exercícios práticos e de *brainstorming*, dinâmicas de grupos e *role playing*. Recorremos também a autoregistos, estudos de caso, debate e troca de experiências sobre as atividades desenvolvidas, procurando refletir sobre o(s) conceito(s) subjacentes a cada sessão.

7.1 Divulgação e Organização

De forma a chegar ao maior número possível de estudantes, a divulgação destas propostas formativas foi efetuada através do envio de e-mail para todos os estudantes, respetivas Associações, docentes e Coordenadores de Curso. Efetuou-se também a sua divulgação no blogue do SAPE (<http://www.sape.ipleiria.pt/>) e nas redes sociais como o Facebook (www.facebook.com/sapeipl) e Twitter (http://twitter.com/ipl_sape), sendo afixados cartazes nas Escolas, Bibliotecas, cantinas, bares, residências, Serviços Médicos e Serviços de Ação Social.

No sentido de abranger o maior número possível de estudantes, as sessões de formação realizaram-se, sobretudo, em horário pós-laboral, ainda que susceptíveis a alguns reajustes em função das necessidades específicas do grupo de participantes.

A documentação e diapositivos relativos às ações de formação ficaram acessíveis no blogue do SAPE (<http://www.sape.ipleiria.pt/>), através de uma palavra-passe disponibilizada na primeira sessão aos participantes.

Todas as formações foram preparadas, dinamizadas e avaliadas pelos Técnicos de Psicologia do SAPE.

7.2 Participantes

As propostas formativas apresentadas tiveram como público-alvo os estudantes do 1º e 2º ciclos de todas as Escolas do IPL.

Como se pode ver na Tabela 7, desde o ano letivo de 2007/2008 participaram nos programas de promoção de competências dinamizados pelo SAPE cerca de 1100 estudantes, assim distribuídos por ano letivo, Escola e ação de formação:

Tabela 7 - Distribuição dos participantes por ano letivo, Escola e programa de formação

Ano Letivo	Programa	Escola					TOTAL
		ESECS	ESTG + ESSLei	ESAD.CR	ESTM		
07/08	Estratégias de Estudo	16	30	18	3	67	
	Comunicação e Relação	30	82	17	21	150	
08/09	Comunicação e Inteligência Emocional	45	19	2	12	78	
	Métodos de Estudo e Gestão do Tempo	29	16	0	5	50	
	Gestão de Conflitos e do Stress	21	45	5	23	94	
	Técnicas de Procura de Emprego e Elaboração de CVs e Portefólios	21	49	10	17	97	
09/10	Gestão do Tempo e do Estudo	17	41	7	36	100	
	Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional	37	55	5	74	170	
	Técnicas de Procura de Emprego e Elaboração de CVs e Portefólios	34	44	0	27	105	
10/11	Gestão do Tempo e do Estudo	6	23	0	5	34	
	Técnicas de Procura de Emprego e Elaboração de CVs e Portefólios	18	83	18	36	155	
Total					1100		

De referir que o número de estudantes aqui indicado se refere aos que foram efetivamente certificados, sendo que para isso teriam de participar em pelo menos dois terços da duração de cada formação.

De uma forma geral, as formações que decorreram no *Campus 2*, que integra a Escola Superior de Tecnologia e Gestão e a Escola Superior de Saúde, em Leiria, envolveram um maior número de participantes, o que pode decorrer também do facto de se tratar do *campus* que acolhe o maior número de estudantes. Já na Escola Superior de Artes e Design de Caldas da Rainha, registámos alguma dificuldade na mobilização dos estudantes, facto que poderá ser explicado pela especificidade das áreas de formação desta Escola, e que tem merecido a nossa reflexão.

Para efeitos de avaliação e monitorização dos programas, solicitou-se aos participantes que, na última sessão, respondessem a um questionário construído para o efeito, tópico que iremos detalhar em seguida.

7.3 Avaliação dos programas de formação

Nas duas primeiras propostas formativas que decorreram no âmbito do Projeto “Trajetos com Sucesso no IPL”, foi utilizada para efeitos de monitorização a Escala de Avaliação de Implementação de Programas (EAIP) de Jardim e Pereira (2006), com o objetivo de recolher a apreciação dos participantes face aos aspetos mais relevantes do mesmo, sendo preenchido, de forma anónima e confidencial.

A EAIP permite apreciar a qualidade do processo de implementação do Programa com base em sete dimensões, assim designadas: (1) apreciação global do programa, (2) objetivos, (3) conteúdos, (4) atividades, (5) participação, (6) recursos e (7) desenvolvimento. O instrumento é constituído por 33 itens tipificados numa escala de Likert de 5 pontos, sendo que 1 qualifica “Mau”, 2 “Fracó”, 3 “Razoável”, 4 “Bom” e 5 “Muito Bom”. Com base no somatório de todas as respostas torna-se possível inferir o grau de qualidade, na sua globalidade, e também de cada uma das dimensões do programa (Jardim & Pereira, 2006). A escala inclui, ainda, um item relativo à avaliação global do programa e duas questões abertas que apelam à elaboração de comentários e sugestões de outros assuntos que os estudantes gostariam de aprofundar futuramente.

Também para efeitos de avaliação e monitorização dos programas de competências implementados, desde o ano letivo de 2008/2009 que o SAPE tem vindo a utilizar a Escala de Avaliação da Formação (EAF) adaptada a partir da EAIP de Jardim e Pereira (2006). A EAF permite ao estudante apreciar a sua qualidade com base em quatro dimensões: (1) natureza da formação (2) desempenho do formador (3) organização da formação (4) promoção do desenvolvimento de competências e um item relativo à Apreciação Global.

O instrumento é constituído por 19 itens, tipificados numa escala de Likert de 5 pontos, sendo que 1 qualifica “Muito Insatisfeito”, 2 “Insatisfeito”, 3 “Indiferente”, 4 “Satisfeito” e 5 “Muito Satisfeito”. Com base nos valores médios das respostas obtidas é possível inferir o grau de satisfação dos estudantes face a cada uma das dimensões do programa. Foi ainda incluída uma questão aberta, contemplando comentários e sugestões relativas a outros tópicos que despertassem o interesse dos participantes.

No sentido de se obter uma avaliação do impacto dos Programas de Formação no desenvolvimento das competências previstas, a Escala de Avaliação inclui dois itens que

procuram avaliar a percepção que os estudantes têm do grau de desenvolvimento das referidas competências antes e depois da respetiva formação.

Na secção que se segue apresentaremos os principais resultados obtidos com base nas respostas dadas pelos participantes às duas escalas de avaliação aqui referidas.

8. APRESENTAÇÃO DOS PRINCIPAIS RESULTADOS

Atendendo ao facto das escalas de avaliação utilizadas apresentarem algumas diferenças na sua estrutura e notação de resposta, os resultados relativos à avaliação dos programas serão apresentados separadamente.

8.1 Trajetos com Sucesso no IPL: Programas de Promoção de Competências

Os programas de promoção de competências de *Comunicação e de Relação* e de *Estratégias de Estudo* desenvolvidos no âmbito do Projeto “*Trajetos ... com Sucesso no IPL*” decorreram durante o ano letivo de 2007-2008.

Na Tabela 8 encontram-se sistematizados os valores médios relativos às sete dimensões da Escala de Avaliação de Implementação de Programas (EAIP), preenchida pelos 216 estudantes de todas as Escolas do IPL, que participaram nos programas de Competências de Comunicação e de Relação e de Estratégias de Estudo.

Tabela 8 - Valores médios por dimensão da EAIP

Programa		Comunicação e Relação	Estratégias de Estudo
Dimensões			
1.	Apreciação global	4,1	4.0
2.	Objetivos	4,3	4.2
3.	Conteúdos	4,2	4.0
4.	Atividades	4,4	4.0
5.	Participação	4,2	4.0
6.	Recursos	4,2	4.1
7.	Grau de desenvolvimento de competências no início do programa:	3,1	2.9
	Grau de desenvolvimento de competências no fim do programa:	4,1	3.9
Avaliação Global		4,6	4.5

Tanto para o programa de *Competências de Comunicação e de Relação* como para o de *Estratégias de Estudo*, os valores médios obtidos nas seis primeiras dimensões da EAIP, a variarem entre 4 e 4,4 permitem-nos concluir que os objetivos, conteúdos, atividades, participação e recursos dos dois programas foram avaliados como “bons” pelos participantes de todos os grupos de formação, que se mostraram globalmente satisfeitos com os resultados obtidos.

Se atendermos aos valores médios do indicador *Avaliação Global* de 4,6 e 4,5, respetivamente, podemos afirmar que, na sua generalidade, os programas foram avaliados de forma muito positiva, tendo sido valorizada a utilidade futura das competências desenvolvidas.

Com base na aplicação do teste de *t* de Student, os resultados obtidos permitem-nos constatar que as diferenças verificadas entre as médias dos itens da dimensão 7 da EAIP podem ser consideradas estatisticamente significativas tanto no programa de Competências da Comunicação e de Relação ($t=-19,694$; $p<.001$) como no de Estratégias de Estudo ($t=-11,406$; $p<.001$), sugerindo que os estudantes percebem uma melhoria do grau de desenvolvimento das suas competências no final de cada programa.

8.2 SAPE como Unidade Funcional do IPL: Programas de Promoção de Competências

A partir do ano letivo de 2008/2009, e já com o SAPE constituído como Unidade Funcional do IPL, os programas de promoção de competências passaram a estar organizados em três sessões de 3 horas, num total de 9 horas cada.

Considerando as respostas dadas pelos 883 participantes das cinco Escolas do IPL à Escala de Avaliação da Formação (EAF) aplicada na última sessão de cada uma das formações, sistematizamos na Tabela 9 os valores médios relativos às cinco dimensões do questionário.

Tabela 9 - Valores médios por dimensão de EAF e programa de formação

Ano Letivo		08/09				09/10			10/11	
Dimensões	Programa	Comunicação e Inteligência Emocional	Métodos Estudo e Gestão Tempo	Gestão de Conflitos e Stress	Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de CV's e Portefólios	Gestão do Tempo e do Estudo	Gestão de conflitos e Inteligência Emocional	Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de CV's e Portefólios	Gestão do Tempo e do Estudo	Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de CV's e Portefólios
	1. Natureza da formação		4.3	4.4	4.5	4.5	4.3	4.4	4.2	4.2
2. Desempenho do formador		4.7	4.8	4.8	4.7	4.8	4.7	4.4	4.6	4,6
3. Organização da formação		3.9	3.9	4.2	4.2	4.2	4.2	4.0	3.9	4,2
4. Desenv. de compet.	Início	3.5	3.6	3.5	3.4	3.5	3.5	3.5	3.5	3,3
	Final	4.3	4.3	4.4	4.3	4.4	4.3	4.3	4.3	4,4
5. Avaliação global		4.7	4.6	4.7	4.5	4.5	4.5	4.1	4.2	4,4

Atendendo aos valores médios obtidos nas três primeiras dimensões da EAF, a variarem entre 3,9 e 4,8, podemos concluir que, em relação aos diversos programas desenvolvidos a partir de 2008/2009, os participantes se revelaram satisfeitos ou muito satisfeitos em relação à natureza e organização da formação e ao desempenho do formador.

Considerando os valores médios do indicador “Avaliação global”, a variarem entre 4,1 e 4,7 podemos concluir que, na sua generalidade, os estudantes se mostraram satisfeitos ou muito satisfeitos com as ações de formação, sublinhando que estes constituíram um importante estímulo para motivar um aprofundamento, no futuro, das competências abordadas.

Com base na aplicação do teste de *t* de Student os resultados obtidos permitem-nos constatar que as diferenças verificadas entre as médias dos itens 4.1 e 4.2 da dimensão 4 “*Desenvolvimento de Competências*” da EAF podem ser consideradas estatisticamente significativas em todas as ações de formação, sugerindo que os estudantes que neles participaram percecionam uma melhoria do grau de desenvolvimento das respetivas competências, quer no final dos programas desenvolvidos em 2008/2009: Comunicação e Inteligência Emocional ($t=-8,317$; $p<.001$); Métodos de Estudo e Gestão Tempo ($t=-5,654$; $p<.001$); Gestão de Conflitos e Stress ($t=-9,827$; $p<.001$) e Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de CVs e Portefólios ($t=-8,693$; $p<.001$); quer nos programas realizados em 2009/2010: Gestão do Tempo e do Estudo ($t=-11,999$; $p<.001$); Gestão de Conflitos e Inteligência Emocional ($t=-13,99$; $p<.001$) e Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de CVs e Portefólios ($t=-8,295$; $p<.001$); quer ainda nos programas desenvolvidos em 2010/2011: Gestão do Tempo e do Estudo ($t=-11,102$; $p<.001$) e Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de CVs e Portefólios ($t=-13,344$; $p<.001$).

Em síntese, podemos afirmar que, na sua generalidade, os objetivos propostos, as temáticas abordadas, as metodologias e recursos utilizados em todas as formações foram valorizados de modo muito positivo pelos estudantes participantes, que reconheceram a sua utilidade, mostrando a sua satisfação e interesse num envolvimento futuro em formações do género. Verificámos que o enfoque em metodologias centradas no estudante com recurso a exercícios práticos, *role-playing*, partilha e debate de ideias possibilitaram um melhor enquadramento dos participantes nas atividades, permitindo o seu maior envolvimento no processo de formação, aspeto bastante valorizado. Finalmente, os resultados obtidos através do teste de *t* de Student, sublinham o contributo da formação para a melhoria das competências que constituíram o foco de cada um dos programas.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reconfiguração das formas de estar e de entender o mundo tem conduzido a uma reorganização das coordenadas dos sistemas educativos, no sentido de poderem dar um contributo imprescindível para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e

intervenientes, com espírito de iniciativa e de cooperação, flexíveis e tolerantes e, essencialmente, possuidores de uma inteligência criativa e empreendedora.

Considerando as mudanças de paradigma desta “era pós modernista” (Hargreaves, 1995) e as alterações decorrentes do Processo de Bolonha, também as Instituições Ensino Superior se veem confrontadas com novos e exigentes desafios, no sentido de proporcionarem não só uma formação científica e técnica de qualidade, como também de promoverem o desenvolvimento de estudantes capacitados com competências genéricas ou transversais que potenciem o seu sucesso pessoal, social, académico e profissional.

Esta aposta numa perspetiva holística do estudante, tanto para o que vem do Ensino Secundário como para o Estudante Adulto Não Tradicional, implica olhar com cuidado e atenção para a forma como este interage com a Instituição de Ensino Superior que se encontra a frequentar e como vive e experiencia os desafios e oportunidades que esta lhe coloca. Efetivamente, um número crescente de investigações tem vindo a sublinhar o pressuposto de que uma boa adaptação do estudante ao Ensino Superior implica a conjugação dinâmica de fatores diversos ao nível institucional (serviços, recursos materiais e sociais, clima organizacional), pessoal (autoconceito, estilos de *coping*, sentido de autonomia, competências transversais, etc.) e ainda extrainstitucional (clima familiar, nível socioeconómico e educacional da família, etc.).

Promover o desenvolvimento global do indivíduo parece constituir-se, então, como um das tarefas centrais ao nível do Ensino Superior, o qual, pela sua progressiva massificação e internacionalização recebe estudantes cada vez mais heterogéneos e oriundos de múltiplos contextos familiares e sociais.

Admitindo que, como outras transições de vida, a entrada no Ensino Superior e a transição para o mercado de trabalho confrontam o indivíduo com múltiplas exigências e inúmeros desafios na esfera pessoal, interpessoal, social, académica e profissional, importa que as Instituições de Ensino Superior procurem assegurar um apoio especializado aos seus estudantes, ao longo do seu percurso, por exemplo, através de programas de formação focalizados no desenvolvimento de competências, no sentido de responderem, adequadamente e de forma preventiva, às necessidades específicas da diversidade de estudantes que crescentemente chegam ao ensino superior.

Considerando a importância do estudante se tornar num gestor eficaz de competências transversais ou *soft skills* para melhor lidar com as alterações e desafios que experiencia ao longo das diversas transições, Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria tem vindo a implementar, desde o ano letivo de 2007/2008, um

conjunto de programas de formação dinamizados com o objetivo de otimizar o desenvolvimento de estratégias adaptativas, potenciadoras de um maior sucesso académico e bem-estar, em geral, do estudante.

De uma forma geral, os programas de formação desenvolvidos ao longo destes últimos quatro anos letivos incidiram, sobretudo, em competências de comunicação e de gestão de conflitos, estratégias de estudo e gestão do tempo e técnicas de procura de emprego, elaboração de *curriculum vitae* e portefólios, perspectivadas como contributos fundamentais para o desenvolvimento integral do estudante.

Atendendo aos principais resultados anteriormente apresentados, parece-nos legítimo afirmar que os programas de formação parecem ter contribuído para o desenvolvimento das competências em foco, sendo avaliados, na sua globalidade, de forma positiva ou muito positiva. De facto, os dados apontam para a perceção, por parte dos estudantes, de uma melhoria ao nível das suas estratégias de gestão do tempo e do estudo e das competências de comunicação e integração no mercado de trabalho.

Desta forma, os resultados obtidos permitem ao Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria continuar a apostar nesta linha de intervenção, consciente da importância das formações em curso e da satisfação com que os participantes as avaliam e reforçam. Assim, é nossa intenção continuar a dinamizar propostas formativas no âmbito do desenvolvimento de competências, inovando e adaptando-as, por um lado, às exigências da diversidade da população estudantil deste Instituto, e por outro, aos novos desafios associados à entrada no Ensino Superior, na vida ativa e no mercado de trabalho. Ponderamos, ainda, a possibilidade de iniciar uma metodologia de estudo longitudinal que permita avaliar o impacto do envolvimento nestas formações no desempenho e bem-estar dos estudantes que nelas participam.

Em síntese, julgamos que a experiência desenvolvida pelo SAPE/IPL ao nível do desenvolvimento de competências transversais parece ter contribuído para a sua otimização nos participantes, sublinhando a importância do seu *empowerment* nestes domínios para um desempenho bem sucedido na sociedade do conhecimento.

10. BIBLIOGRAFIA:

- Almeida, L. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1*, 17-32.
- Almeida, L. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional, 6*, 155-165.
- Almeida, L., & Soares, A. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. Polydoro (Eds.). *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15 - 40). São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L., Gonçalves, A., Soares, A., Marques, A., Fernandes, E. & Machado, C. (2004). *Transição, adaptação e rendimento académico de jovens no Ensino Superior*. Relatório Final de Projeto. Braga: Universidade do Minho.
- Armstrong, M. (2006). *Competency-based human resource management* (10 ed.). Londres: Kogan Page
- Atlay, M. & Harris, R. (2000). An Institutional approach to developing students's transferable skills. *Innovations in Education and Training International, 37, 1*, 76-84.
- Bennett, N., Dunne, E. & Carré, C. (2000). *Skills development in Higher Education and Employment*. Buckingham: Open University Press.
- Bol, L., Warkentin, R., Nunnery, J., & O'Connell, A. (1999). College Students' Study Activities And Their Relationship To Study Context, Reference Course, And Achievement. *College Student Journal, 33*, 608–623.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*. Paris: Éditions d'Organisation
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C., & Silva, P. (2006). *As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior*. Guimarães: TecMinho/Gabinete de Formação Contínua - Universidade do Minho.
- Carapinha, B. (2008). Expectativas e realidades face ao Processo de Bolonha: uma perspetiva estudantil. Paper presented at the *O Processo de Bolonha em Portugal: Presente e Futuro*.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes. *Journal of Managerial Psychology, 18(8)*.
- Carneiro, R. (1996). A evolução da economia e do emprego – novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI. In J. Garrido, R. Carneiro, S. Fowell, F. Chung, & G. Landsheere. *A educação do futuro. O futuro da educação* (pp. 37-62). Porto: Edições Asa.
- Cheetham, G. & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training, 20 (5)*, p.20-30.
- Consejero, E., Ibañez, C., & Ortega, F. (2008). Factores psicossociales relacionados con el abandono temporal académico de estudiantes en la educación superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1)*, 227-236.
- Correia, T., Gonçalves, I., & Pile, M. (2005). Insucesso académico no Instituto Superior Técnico. In T. Medeiros & E. Peixoto (Eds.), *Desenvolvimento e Aprendizagem: do Ensino Secundário ao Ensino Superior* (pp. 207-216): Direcção Regional da Ciência e Tecnologia: Universidade dos Açores.
- Costa, J. (2001). *Auto-regulação da aprendizagem: Para uma caracterização multidimensional do desempenho académico*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Costa, M. (2007) *Procrastinação, auto-regulação e género*. Tese de Mestrado não publicada. Braga: IEP. Universidade do Minho.
- Crawford, D. (2004). The Role of Aging in Adult Learning: Implications for Instructors in Higher Education. *New Horizons for Learning, 2008(02-2008)*. Retrieved from http://www.newhorizons.org/lifelong/higher_ed/crawford.htm
- Credé, M. & Kuncel, N. (2008). Study Habits, Skills, and Attitudes: The Third Pillar Supporting Collegiate Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science, 3(6)*, 425-453.

- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R. & Cabral-Cardoso, C. (2004). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH Editora.
- Curado, A. & Soares, J. (2008). *Acesso, acompanhamento e creditação dos “Maiores de 23” na Universidade de Lisboa: Evolução e tendências 2006-2008*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Deshler, D., Ellis, E., & Lenz, B. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods*. Denver, CO: Love Publishing
- Dias, I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. INDEA: Instituto Politécnico de Leiria.
- Dias, M. & Fontaine, A. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Diniz, A., & Almeida, L. (2005). Escala de Integração Social no Ensino Superior: Metodologia de Construção e Validação. *Análise Psicológica*, 23(4), 461-476.
- Diniz, A., & Pinto, M. (2005). Integração universitária e rendimento académico. *Psicologia e Educação*, 4(2), 23-30.
- European Commission (2011). *An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fallows, S. & Steven, C. (2000). Building Employability Skills into the Higher Education Curriculum: A University-Wide Initiative. *Education & Training*, 42 (2), 75-82.
- Faustino, M. (2009). *A competência como novo paradigma curricular no ensino superior*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos. ISCTE-IUL
- Ferreira, J., Seco, G., Canastra, F., Dias, I. & Abreu, M. (2010) Sucesso académico e satisfação dos estudantes finalistas do Instituto Politécnico de Leiria. In C. Nogueira, L. Silva, A. Lima, R. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. Taveira (Eds.) *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 3044-3059). Retirado de <http://www.actassnip2010.com>. Acessível em <http://hdl.handle.net/10400.8/176>
- Ferreira, J., Seco, G., Canastra, F., Dias, M. I. S. & Abreu, M. (2011). (In)sucesso académico no Ensino Superior: conceitos, factores e estratégias de intervenção. In *Revista Ibero-Americana de Ensino Superior*, acessível em <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/91>, nº 4, vol. 2, pp. 28-40.
- Fincham, R. & Rhodes, P. (2005). *Principles of Organizational Behavior*. Oxford: Oxford University Press.
- Francisco, C., Pereira, A. & Pereira, G. (2004). Fontes de stresse do estudante estagiário: Contributos da supervisão para o bem-estar do aluno. Comunicação apresentada no 5º Congresso de Psicologia da Saúde. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Fugate, M., Kinicki, A. & Ashforth, B. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38.
- Gerardi, S. (2005). Self-concept of ability as a predictor of academic success among urban technical college students. *The Social Science Journal*, 42(2), 295-300.
- Gettinger, M. & Seibert, J. (2002). Contributions of Study Skills to Academic Competence. *School Psychology Review*, 31, 3, pp. 350-365
- Gillespie, N., Walsh, M., Winefields, A., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & Stress*, 15(1), 53-72.
- Goleman, D.(2010). *Inteligência Emocional*.(14ª Ed.). Lisboa: Temas e debates
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe, acedido em Abril de 2011 http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=docclick&bid=17&limitstart=0&limit=5
- Greenan, K., Humphreys, P., & McIlveen, H. (1997). Developing Transferable Personal Skills : Part of Graduate Toolkit. *Education & Training*, 39(2), 71-78.

- Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A postmodern perspective. In T. Guskey & M. Huberman (Eds), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 9-30). Columbia University: Teachers College.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (2), 99-136
- Heikkilä, A., Niemivirta, M., Nieminen, J. & Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *High Educ*, 61, 513-529.
- Henley, M., Ramsey, R., & Algozzine, R. (1996). *Characteristics and strategies for teaching students with mild disabilities* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon
- Hoover, J., & Patton, P. (1995). *Teaching students with learning problems to use study skills: A teacher's guide*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Huet, I. (2011). Formação Pedagógica de Docentes no Ensino Superior: Casos de boas práticas. In A. Noutel (Ed.), *Papel das Universidades para uma Europa do conhecimento*. Porto: Universidade Lusíada Editora.
- Huet, I. & Tavares, J. (2005). O envolvimento do professor universitário no processo de ensino-aprendizagem. Estudo de caso. In T. Medeiros & E. Peixoto (Eds.), *Desenvolvimento e Aprendizagem: do Ensino Secundário ao Ensino Superior* (pp. 217-225). Direcção Regional da Ciência e Tecnologia: Universidade dos Açores.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: guia prático para a mudança positiva*. Porto: Asa Editores.
- Kasworn, C. (2005). Adult student identity in an intergenerational community of college classroom. *Adult Education Quarterly*, 56, 3-20.
- Kok, W. (2004). *Jobs, Jobs, Jobs - Creating more employment in Europe*. European Publications, Inc.
- Lazarus, R. (1993). Coping with the stress of illness. In A. Kaplun (Ed.). *Health promotion and chronic illness: Discovering a new quality of health*. (pp-11-29) Copenhagen. WHO Regional Officer for Europe
- Lenz, B., Ellis, E., & Scanlon, D. (1996). *Teaching learning strategies to adolescents and adults with learning disabilities*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lourtie, P. (2008). *A Relação Pedagógica no Processo de Bolonha*. Comunicação Apresentada no Workshop organizado pela RESAPES-AP e Conselho Pedagógico do Instituto Superior Técnico.
- Lyons, J. & Schneider, T. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences* (39), 693-703.
- Magaya, L., Asner-Self, K., & Schreiber, J. (2005). Stresse and coping strategies among Zimbabwean adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 661-671.
- Matos, M. (1993). *Perturbações do comportamento social*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Matos, M. & Carvalhosa, S. (2000). Promoção de competências de relacionamento interpessoal nos jovens. In M. Matos, C. Simões & S. Carvalhosa (Org.). *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social* (pp. 149-177). Lisboa: Instituto de Reinserção Social – Ministério da Justiça.
- Melo, M., & Pereira, T. (2008). A construção de um espaço europeu no ensino superior: expectativas dos estudantes do 1º ano da Universidade de Évora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 4(1), 575-586.
- Mendes, A. (2002). *Stress e imunidade: Contribuição para o estudo dos factores pessoais nas alterações imunitárias relacionadas com o stress*. Coimbra: Formasau.
- Murteira, M. (2007). *A Nova Economia do Trabalho: Ensaio sobre Emprego e Conhecimento no Mercado Global*. Lisboa: ICS.
- Neves, J., Garrido, M. & Simões, J. (2008). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais: teoria e prática*. 2ª edição. Lisboa: Edições Sílabo.

- Nóvoa, A. (Ed.). (2005). *Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa: factores de sucesso e insucesso na Universidade de Lisboa*. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Oliveira, A. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3).
- Oliveira, B., Monteiro, C., Alho, L., Tavares, J., & Diniz, A. (2010). *Escala de integração Social no Ensino Superior (EISES): Estudos de Validade com Estudantes da Universidade de Aveiro*. Comunicação apresentada no VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho.
- Pereira, A.; Seco, G.; Filipe, L. & Alves, S. (2010c). A consulta de apoio psicológico no Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria (SAPE/IPL). In H. Pereira; L. Branco; F. Simões; G. Esgalhado & R. Afonso (Eds.) *Educação para Saúde, Cidadania e Desenvolvimento Sustentado*. Covilhã: Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior (pp. 1033-1042). ISBN: 978-989-96996-0-1
- Pereira, A., Melo, A., Costa, A., & Pereira, A. (2005). Aplicação de um Programa de Métodos de Estudo na Universidade. In Pereira, A. S. & Decq Motta, E. (ed.), *Ação Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção – Actas do Congresso Nacional* (12 e 13 de Maio). Coimbra: Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra, pp. 267-274.
- Pereira, A., Motta, E., Vaz, A., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A. (2006). Sucesso e Desenvolvimento Psicológico do Estudante Universitário: Estratégias de Intervenção. *Análise Psicológica*, 24(1), 51-59.
- Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pinto, A., & Silva, A. (2005). *Stress e bem-estar: Modelos e domínios de aplicação*. Lisboa: Climepsi.
- Polansky, J., Horan, J. & Hanish, C. (1993). Experimental construct validity of the outcomes of study skills training and career counseling as treatments for the retention of at-risk students. *Journal of Counseling and Development*, 71, 488-492
- Quebbeman, A., & Rozell, E. (2002). Emotional intelligence and dispositional affectivity as moderators of workplace aggression: The impact on behavior choice. *Human Resource Management Review*, 12, 125-143.
- Quick, J., Saleh, K., Sime, W., & Martin, W. (2006). Stresse management skills for strong leadership: Is it worth dying for? *The Journal of Bone & Joint Surgery*, 88-A(1), 217-225.
- Ramos, M. (2001). *Desafiar o desafio. Prevenção do stress no trabalho*. Lisboa: Editora RH
- Read, S. (1999). Commentary: Characteristics of assessment in support of student access and success. In S. Messick (Ed.), *Assessment in higher education: Issues of access, quality, student development, and public policy* (pp. 63-68). London: Lawrence Erlbaum.
- Rego, A. (2007). *Comunicação pessoal e organizacional – teoria e prática*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ribeiro, I., & Silva, C. (2007). Auto-regulação: Diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 443-448.
- Riggio, R., & Lee, J. (2007). Emotional and interpersonal competencies and leader development. *Human Resource Management Review*, (17), 418-426.
- Robbins, S. Kristy L., Huy L., Daniel D., Ronelle L., & Aaron C. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130, (2), 261-288.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J., González-Pienda, J. & Rúbio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8, 141-157.
- Rosário, P., Mourão, R., Salgado, A., Rodrigues, A., Silva, C. & Marques, C. (2006). Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 10,(1), 77-88.

- Rosário, P., Núñez, J., & Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o Estudar na Universidade: Cartas de Gervásio ao seu Umbigo*. Coimbra: Edições Almedina.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., & Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17, 611–627.
- Schlossberg, N., Waters, E. & Goodman, J. (1995). *Counseling Adults in Transition*. (2nd ed.) New York: Springer.
- Schneiderman, N., Ironson, G., & Siegel, S. (2005). Stresse and health: Psychological, behavioral, and biological determinants. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 607-628
- Schutz, P. , & Lanehart, S. (1994). Long-term educational goals, subgoals, learning strategies use and the academic performance of college students. *Learning and Individual Differences*, 6(4), 399-412.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2006). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Politécnica - Associação dos Institutos Politécnicos do Centro.
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., Pereira, A., & Santos, C. (2008a). Promoção de Competências de Comunicação e de Relação: contributos do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 409-418.
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., Pereira, A., & Santos, C. (2008b). Promoção de Estratégias de Estudo: contributos do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 295-304.
- Seco, G.; Alves, S.; Filipe, L. & Pereira, A. (2010a). The importance of transverse competences development in the transition from higher education to activ life. In R. Zukauskienė (Ed.) *Proceedings of the XIV European Conference on Developmental Psychology*. Medimond Press: Itália (pp.181-186).
- Seco, G.; Alves, S.; Filipe, L. & Pereira, A. (2010b). Development of study and communication competences in the transition to higher education. In R. Zukauskienė (Ed.) *Proceedings of the XIV European Conference on Developmental Psychology*. Medimond Press: Itália (pp.187-192).
- Selye, H. (1980). The stress concept today. In L. Kutashi, Schlesinger & Associates (Eds.). *Handbook on Stress and Anxiety*. (pp 127-143) São Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Serra, A. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Silva, P. (2008). *Competências transversais de licenciados e sua integração no mercado de trabalho*. Tese de Mestrado não publicada. Escola de Economia e Gestão. Universidade do Minho: Braga
- Soares, A., Guisande, M., Almeida, L., & Páramo, M. (2009). Academic achievement in first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology*, 44(3), 204-212.
- Soares, D., Almeida, L., & Ferreira, J. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: o caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15(1), 203-214.
- Strichart, S., Mangrum, C., & Iannuzzi, P. (1998). *Teaching study skills to students with learning disabilities, attention deficit disorders, or special needs* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Suleman, F. (2000). Empregabilidade e competências-chave: do conceito de competência às competências chave. In H. Lopes, & F. Suleman (Eds.). *Estratégias Empresariais e competências-Chave* (pp. 79-115). Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Suleman, F. (2007). *O Valor das Competências: um estudo aplicado ao sector bancário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J., Monteiro, S., & Pereira, A. (2008). Transição para o Ensino Superior: oportunidade ou contrariedade?. Comunicação apresentada no 6º Congresso Internacional de Educación Superior, Cuba: Palacio de Convenciones.

- Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L., Medeiros, M., Peixoto, E., & Ferreira, J. (2003). Atitudes e Estratégias de Aprendizagem em Estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 21(4), 475-484.
- Tien, C.; Ven, J. & Chou, S. (2003). Using the Problem-based Learning to Enhance Student's Key Competencies. *Journal of American Academy of Business*, 2, 2, 454-459
- UK Commission for Unemployment and Skills. (2010). The value of skills: an evidence review. *Evidence Report*, 22.
- Valadas, S., Gonçalves, F. & Faisca, L. (2010). Approaches to studying in higher education Portuguese students: a Portuguese version of the approaches and study skills inventory for students. *High Educ*, 59, 259-275
- Villa, A., González, J., Auzmendi, E., Bezanilla, M. J., & Laka, J. P. (2007). http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_final_version.pdf,
accedido em Abril de 2011
- Waldron, N., & McLeskey, J. (2000). Preventing academic failure. In K. Minke & G. Bear (Eds.). *Preventing school problem—Promoting school success: Strategies and programs that work* (pp. 171-209). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Watkins, D. (1983). Depth of processing and the quality of learning outcomes. *Instructional Science*, 12, 49-58.
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235.
- Woodruffe, C. (1993). What is Meant by a Competency. *Leadership & Organization Development Journal*, 14, 1, 29-36
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into practice*. 2(41), 64-70.