

TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO: COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS

Graça Seco, Luís Filipe, Patrícia Pereira, Sandra Alves

Instituto Politécnico de Leiria

Leiria, Portugal

graca.seco@ipleiria.pt; luis.filipe@ipleiria.pt

patricia.pereira@ipleiria.pt; sandra.alves@ipleiria.pt

Resumo

Na transição para o mercado de trabalho, além das competências técnico-profissionais, importa desenvolver competências pessoais e sociais, tais como a capacidade de comunicação, organização e gestão do tempo, trabalho em equipa e gestão de conflitos e do stress, entre outras, perspectivadas como essenciais em contextos altamente competitivos.

Com o objectivo de responder aos desafios da procura do primeiro emprego e de uma transição bem-sucedida para a vida activa, o Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria (SAPE/IPL) desenvolveu, no 2.º semestre do ano lectivo de 2008-09, dois Programas de Formação (com 9 horas de duração cada), intitulados: Gestão de Conflitos e do Stress e Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de *Curriculum Vitae* e Portefólio.

Se com o primeiro se pretendeu trabalhar estratégias de gestão de conflitos e formas de lidar com o stress, com a segunda formação procurou-se promover o desenvolvimento do auto-conceito profissional, a construção de um currículo *vitae* e/ou portefólio, bem como algumas técnicas de procura de emprego e de preparação para uma entrevista de selecção.

Com este poster pretendemos apresentar a estrutura e os principais resultados dos dois Programas de Formação, nos 4 *campi* do IPL. Na globalidade, os programas foram avaliados de forma muito satisfatória pelos 174 estudantes.

1. Introdução

A globalização da economia e a dinâmica criada em termos sociais e profissionais, tem vindo a trazer oportunidades e imprevisibilidades. Se, por um lado, surgem novos mercados, novas ideias e novas tecnologias, por outro, coloca-se em questão o paradigma do “emprego certo” e da “carreira para toda a vida”.

A transição de um modelo mais conservador para uma economia competitiva obriga, o actual e futuro profissional, a adaptar-se mais rapidamente às modificações em curso e a ser capaz de desenvolver um portefólio de competências ajustado às necessidades emergentes (Fugate *et. al.*, 2004), com uma 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 *et. al.*, 2004).

Considerando os objectivos do Processo de Bolonha, a formação ao nível do Ensino Superior deixou de ser baseada apenas na importância da qualificação técnica e profissional, passando a ter como meta principal o desenvolvimento de um conjunto de competências transversais, tendo por base uma perspectiva holística do estudante. Desta forma, as instituições de Ensino Superior devem preocupar-se cada vez mais em formar os seus estudantes para a empregabilidade, procurando promover competências adequadas às funções a desempenhar e às necessidades das organizações (Bennett *et. al.*, 2000).

Embora não se registre consenso em torno de uma definição do conceito de competência (Cabral-Cardoso *et al.*, 2006), para uns esta parece constituir uma medida do resultado da tarefa, ou seja, a competência com que realizou o trabalho (Fincham & Rhodes, 2005), enquanto para outros as competências fazem parte intrínseca da pessoa, podendo ser alvo de intervenções que as desenvolvam (Armstrong, 2006).

O projecto TUNING, implementado com o objectivo de facilitar o desenvolvimento e a melhoria da qualidade educativa nos três ciclos do ensino superior, agregou as competências em 3 grupos genéricos: instrumentais (capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas); interpessoais (capacidades individuais) e sistémicas (capacidades que permitem a integração e utilização adequada das competências anteriores em determinada tarefa ou contexto) (González & Wagenaar, 2003).

Para o projecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*), grupo de trabalho associado à OCDE, o conceito de competência vai para além dos conhecimentos e aptidões. Engloba a capacidade para resolver problemas complexos num determinado contexto, utilizando recursos psicossociais (DeSeCo, 2005).

Mais recentemente, têm sido utilizados modelos organizados em torno de quatro meta-competências ou grandes grupos de competências. As designações variam entre os autores, correspondendo na sua essência às seguintes: recolha e tratamento de informação; comunicação e apresentação; planeamento e resolução de problemas; desenvolvimento social e interacção (Cabral-Cardoso *et. al.*, 2006). Estas categorias remetem, respectivamente, para uma correspondência com as seguintes dimensões: associadas à tarefa, de natureza psicológica, relacionadas com o desempenho e dimensões sociais.

As várias definições do conceito de competência que têm vindo a ser apresentadas, tanto nos Estados Unidos, como na Europa, sublinham, em comum, a distinção entre as competências relacionadas com a actividade e as competências pessoais ou transversais. Embora relacionadas entre si, as primeiras são construídas com base na aprendizagem e através do treino, sendo que a magnitude do seu nível vai depender das competências pessoais ou transversais, uma vez que serão estas a mediar a forma como a pessoa aprende e aplica as suas competências técnicas.

Assim sendo, competências pessoais de nível médio ou elevado irão permitir uma maior flexibilidade e adaptabilidade, além de facilitarem o desenvolvimento dos projectos de vida, legitimando uma atitude mais dinâmica, com valorização da formação pessoal e da gestão da própria carreira (Cabral-Cardoso *et. al.*, 2006).

De facto, os resultados da investigação mostram que a promoção de competências transversais conduz a uma melhoria do desempenho académico e social, mas também profissional, com reflexos positivos na percepção da qualidade de vida em geral (Jardim & Pereira, 2006; Lopes *et. al.*, 2006; Consejero *et. al.*, 2008; Seco *et. al.*, 2008).

Considerando a importância do estudante se tornar num gestor eficaz de tais competências, para melhor lidar com todas as alterações e desafios decorrentes da transição para a vida activa, o Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) tem vindo a implementar um conjunto de programas de formação dinamizados com o objectivo de promover e otimizar a utilização e desenvolvimento de respostas e estratégias adaptativas, potenciadoras de um maior sucesso e bem-estar, aquando da entrada do estudante no mercado de trabalho.

2. O Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria

O Instituto Politécnico de Leiria é uma instituição pública de Ensino Superior Politécnico que compreende cinco escolas, organizadas em quatro *campi*: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – ESECS (*Campus 1*), que desenvolve a sua actividade formativa na área das Ciências Sociais e Humanas, Comunicação e Formação de Professores; Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG), que forma profissionais nas áreas de Engenharia, Tecnologias da Saúde, Gestão, Marketing; Contabilidade e Solicitadoria; Escola Superior de Saúde (ESS), oferecendo formação em Enfermagem (esta escola e a ESTG integram o *Campus 2*); a Escola Superior de Artes e Design - ESAD.CR (*Campus 3*), que oferece formação graduada nos domínios das Artes Plásticas, do Design e das Artes Performativas e Escola Superior de Tecnologia e Turismo do Mar – ESTM (*Campus 4*), cujas áreas de formação se centram no Turismo, Gestão e Marketing Turístico. Os *Campi 1* e *2* localizam-se em Leiria, o *Campus 3* nas Caldas da Rainha e o *Campus 4* em Peniche.

Desde o ano lectivo de 2007/2008 que o Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE) tem vindo a desenvolver as suas actividades nos quatro *campi* do IPL, sendo que o âmbito da sua intervenção se tem centrado, sobretudo, em torno de três grandes linhas: apoio psicológico e vocacional, orientação e acompanhamento pessoal e social e apoio psicopedagógico. Tais eixos de intervenção decorrem das principais implicações práticas retiradas de uma investigação realizada com cerca de 1000 alunos do 1.º ano do IPL, estudo realizado com o objectivo de avaliar as relações existentes entre as redes de suporte social e a adaptação do jovem estudante ao Ensino Superior (Seco *et. al.*, 2006).

No que se refere ao apoio psicológico e orientação vocacional, este é disponibilizado aos estudantes num contexto de consulta de psicologia individual de cariz gratuito, com acompanhamento especializado por parte de três Técnicos de Psicologia.

Os estudantes procuram o SAPE por iniciativa própria, através de colegas/amigos e familiares, ou encaminhados por Docentes e/ou Coordenadores de Curso, bem como pelos Serviços de Acção Social. Os pedidos de apoio prendem-se, sobretudo, com perturbações emocionais e/ou comportamentais que se traduzem em quadros de ansiedade generalizada, estados depressivos, conflitos no relacionamento afectivo e dificuldades académicas.

Com as actividades de atendimento e acompanhamento psicológico 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 percepção de bem-estar.

No contexto da orientação e acompanhamento pessoal e social, o SAPE tem vindo a promover o desenvolvimento de actividades para o acolhimento do aluno recém-chegado, facilitando deste modo a sua integração e adaptação à instituição e à cidade. É neste âmbito que se situa o Programa de Mentorado, com base no qual os estudantes mais avançados nos Cursos, após uma formação própria assegurada pelo SAPE, assumem um papel central no acolhimento e acompanhamento dos novos colegas.

No que se refere ao apoio psicopedagógico, o Serviço tem vindo a promover a dinamização de programas de formação para estudantes em áreas como a Comunicação e Inteligência Emocional, Métodos de Estudo e Gestão do Tempo, Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de *Curriculum Vitae* e Portefólios. De salientar, também a implementação dos Grupos de Apoio a Dificuldades Académicas Específicas (GADAE), apoio que funciona em pequenos grupos, com o objectivo de ajudar os estudantes a ultrapassarem dificuldades académicas em áreas específicas como a Matemática, Contabilidade e Inglês.

3. Competências de gestão de conflitos e de procura de emprego: sua importância para uma transição de sucesso

Para além da possibilidade de acesso a uma formação científica e profissional especializada, a frequência do Ensino Superior constitui também, para uma grande parte dos estudantes, uma oportunidade de promoção das suas competências transversais, tanto a nível comportamental e de atitudes, como a nível pessoal e social.

Estudos diversos demonstram que os indivíduos socialmente competentes se revelam mais capacitados para usarem recursos pessoais e ambientais no sentido de atingirem um resultado desenvolvimental positivo, estabelecendo relações interpessoais satisfatórias e gratificantes, mostrando-se mais capazes de gerarem, em diversos contextos, soluções alternativas para os

problemas e antecipar consequências de possíveis comportamentos (Dias & Fontaine, 2001; Pinheiro, 2003; Pereira *et al.*, 2005; Seco *et al.*, 2006; Melo & Pereira, 2008; Tavares *et al.*, 2008).

Desta forma, a promoção e desenvolvimento de competências será uma forma de ajudar o indivíduo a lidar com os problemas pessoais, académicos, sociais e profissionais que se lhe colocam tanto na fase de entrada no Ensino Superior, como na etapa de transição para o mercado de trabalho. Ao ser capaz de identificar e formular objectivos, ultrapassar obstáculos, resolver problemas, identificar redes de suporte social e capacidades individuais, o indivíduo estará mais apto para responder adequadamente às exigências e desafios do seu dia-a-dia.

De facto, se por um lado, as competências relacionais são crescentemente valorizadas num mundo em que o trabalho em equipas multidisciplinares é cada vez mais a base da ordem social e da economia, por outro, as competências de gestão de conflitos são uma ferramenta essencial para lidar de forma adequada e ajustada com o stress e os desafios decorrentes de contextos profissionais em acelerada mutação e tensão.

O stress constitui um processo adaptativo que contribui, em certa medida, para a sobrevivência do indivíduo, para um adequado rendimento nas suas actividades e para um desempenho eficaz em muitas esferas da vida (Serra, 1999; Mendes, 2002; Pinto & Silva, 2005). Em termos psicológicos, as investigações sugerem que o stress é um dos factores que mais contribui para problemas psicológicos tais como sentimentos de ansiedade, depressão, *burnout*, irritabilidade, falta de energia e abuso de substâncias (Gillespie *et al.*, 2001; Ramos, 2001; Magaya *et al.*, 2005; Schneiderman *et al.*, 2005; Quick *et al.*, 2006).

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, constituindo-se este como uma condição imprescindível aos processos de aprendizagem e ao seu sucesso académico e profissional (RESAPES, 2002). Neste sentido, reconhece-se a necessidade de se desenvolverem estratégias e competências com o intuito de levar os estudantes e futuros profissionais a compreenderem e lidarem com as situações de stress no sentido de se tornarem mais resilientes (Francisco *et al.*, 2004).

São diversas as etapas da vida académica de cada estudante que podem potenciar ansiedade e vulnerabilidades, entre as quais se destaca a da transição para o mercado de trabalho. Também nesta etapa é da máxima importância que os estudantes se sintam capacitados para intervirem activa e adequadamente em situações de conflito.

O conflito é um fenómeno comum em todas as áreas da vida social. Existe conflito quando ocorre uma situação de antagonismo entre indivíduos ou grupos devido ao confronto de opiniões, interesses ou aspirações divergentes. O conflito é indissociável da existência de

relações de interdependência. Muitas vezes, os conflitos são identificados exclusivamente pelos seus aspectos negativos, ou seja, são perspectivados como destrutivos ou disfuncionais. Contudo, o conflito pode também ser benéfico, estimulando as pessoas a analisarem o problema com mais clareza, promovendo-se desta forma o seu desenvolvimento pessoal.

Em contextos profissionais tão dinâmicos e mutáveis torna-se difícil definir um conjunto de competências padronizadas e axiomáticas. Na verdade, este aspecto mutável pode ser até vantajoso, pela possibilidade de adaptação e crescimento que proporciona aos recursos humanos das organizações.

Neste âmbito, apesar de cada função a desempenhar exigir um conjunto de competências específicas, obrigando os responsáveis pelos recursos humanos, ou quem detenha esse tipo de responsabilidade, a realizar, constantemente, um balanço de competências relativas às funções (Cabral-Cardoso *et. al.*, 2006), as competências de auto-regulação, pro-actividade e as estratégias de *coping* face a situações de conflito e ansiedade, derivados de fontes diversas, parecem ser competências crescentemente valorizadas pelo mercado de trabalho

Deste modo, logo na fase inicial, o indivíduo será confrontado com a adequação do seu perfil de competências pessoais, relacionais e profissionais às necessidades do eventual empregador. Terá, então, necessidade de (re)definir o seu próprio perfil, procurando conhecer melhor os seus pontos fortes e os aspectos a modificar, tornando-se o planeamento da procura de emprego numa dimensão essencial em todo o processo.

Neste contexto, é possível encontrar alguns quadros de referência como por exemplo o modelo referido por Cunha e colaboradores (2004) que perspectivam as competências relevantes em contexto profissional (sistematizadas na Tabela 1) com base em 4 dimensões: motivação profissional, competências sociais; competências centradas na tarefa e estrutura psicológica individual.

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 Acção
Estrutura psicológica individual	Estabilidade emocional, Capacidade de trabalho, Auto-confiança

De acordo com Cunha e colaboradores (2004) a estrutura psicológica individual engloba competências que fazem parte das características individuais da pessoa. As competências centradas na tarefa referem-se a aspectos que, apesar de relacionados com a personalidade,

podem ser desenvolvidas ao longo da formação académica e no local de trabalho. As competências sociais estão relacionadas com a interação e com os aspectos sociais, 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, aspectos fundamentais para a produtividade, satisfação e bem-estar.

A transição e integração na vida activa constituem, de facto, etapas geradoras de alguns conflitos e ansiedade, implicando (re)adaptações diversas. O recém-licenciado vê-se confrontado com novas situações e exigências, mudanças que requerem uma (re)organização na gestão dos recursos disponíveis, de forma a serem vivenciadas com bem-estar e sucesso.

Assim, preparar os estudantes para os desafios inerentes à procura de emprego, de forma a atingirem os seus objectivos, e sensibilizá-los para a importância de uma boa gestão de conflitos e de stress em contextos altamente exigentes constituiu o mote para as formações desenvolvidas pelo SAPE aqui apresentadas.

4. Contextualização e apresentação dos programas de formação

Nesta comunicação iremos apresentar, ainda que de forma sumária, os objectivos e linhas gerais de implementação dos seguintes Programas de Formação:

- Gestão de Conflitos e do Stress (GCS);
- Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de *Curriculum Vitae* e Portefólio (TPE)

Ambas as formações foram organizadas em três sessões de 3 horas, num total de 9 horas cada. Nestas sessões foram utilizadas metodologias centradas no estudante, com base em exercícios práticos e de *brainstorming*, assim como dinâmicas de grupos com recurso a *role playing*. Também recorreremos a auto-registos, estudos de caso, debate e troca de experiências sobre as actividades desenvolvidas, procurando reflectir sobre o(s) conceito(s) subjacentes a cada sessão. No sentido de abranger o maior número possível de estudantes, as sessões de formação realizaram-se, preferencialmente, em horário pós-laboral, ainda que susceptível de sofrer alterações em função de necessidades específicas dos grupos de participantes. Foram atribuídos certificados de participação aos estudantes presentes em dois terços da duração total de cada programa.

A documentação relativa às acções de formação, cópias dos diapositivos e outros documentos utilizados, ficou acessível online, no blogue do SAPE (<http://www.sape.ipleiria.pt>), através do recurso a uma palavra-passe disponibilizada na primeira sessão.

Procuraremos apresentar também alguns dos resultados mais relevantes que decorrem do envolvimento de 174 estudantes dos quatro *Campi* nos referidos programas, os quais foram

dinamizados durante os meses de Março e Maio de 2009, ou seja, no 2.º semestre do ano lectivo de 2008/2009.

A sua divulgação foi efectuada através do envio de e-mail para todos os estudantes, respectivas Associações e Coordenadores de Curso. Foi promovida também a sua divulgação no blogue do SAPE, tendo sido afixados cartazes e distribuídos folhetos em todas as escolas, cantinas, bares, residências, Serviços Médicos e Serviços de Acção Social.

4.1. Gestão de Conflitos e do Stress

Com o Programa de Gestão de Conflitos e do Stress (GCS) pretendemos desenvolver um conjunto de competências e estratégias que os estudantes do IPL possam utilizar tanto na sua vida académica e profissional, como no seu dia-a-dia, no sentido de melhorarem o seu desempenho social e capacidade de gestão de situações de tensão, com reflexos positivos na sua qualidade de vida e no sentimento de auto-eficácia.

O referido Programa foi organizado em torno de dois grandes tópicos – conflito e stress. Foi nossa intenção desenvolver actividades e propostas de intervenção que, de algum modo, permitissem que o estudante se tornasse mais capaz de concretizar objectivos necessários à vida social, integrando competências de comunicação, de cooperação, de resolução de problemas, de gestão de conflitos e de stress.

Na Tabela 2 apresentamos de forma detalhada a estrutura do programa de formação:

Tabela 2- Estrutura do Programa de Gestão de Conflitos e do Stress

Sessões	Temáticas abordadas
S.1	Formas de comunicação. Ruído na comunicação
S. 2	Definir conflito; Identificar as diferentes formas de resolução dos conflitos.
S. 3	Identificar a importância dos grupos; Definir Stress; Formas de lidar com o stress (estratégias de <i>coping</i>).

Em termos globais, neste Programa de Formação começámos por procurar que os participantes compreendessem o impacto que a comunicação verbal e não verbal exerce nos relacionamentos sociais, para gradualmente focalizarmos a nossa atenção no conceito de conflito e nas suas diferentes formas de resolução, bem como na análise de novas estratégias de abordagem e resolução de conflitos. Para finalizar procurou-se clarificar o conceito de stress e promover estratégias para lidar adequadamente com níveis de stress e ansiedade elevados.

4.2. Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de CV's e Portefólios (TPE).

Com o *Programa 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 actuais trabalhadores-estudantes.

Este Programa foi organizado em torno de dois grandes tópicos - auto-conhecimento e competências de procura de emprego – tendo como objectivo o desenvolvimento de estratégias que permitam ao estudante do IPL ter uma atitude positiva face à procura de emprego e gestão da carreira.

Na Tabela 3 apresentamos de forma detalhada a estrutura do Programa:

Tabela 3 – Estrutura do Programa de Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de CV e Portefólio

Sessões	Temáticas abordadas
S.1	Auto-conhecimento Análise do mercado de trabalho
S. 2	O <i>Curriculum Vitae</i> ; A carta de apresentação
S. 3	O Portefólio; Entrevista de emprego.

Nesta formação, foram abordados aspectos relativos ao auto-conhecimento e desenvolvimento de competências pessoais e sociais, no sentido de cada estudante construir um perfil a apresentar e utilizar no processo de procura e integração profissional.

Enquanto uma das formas de apresentação do perfil pessoal e profissional, o currículo de vida ou *Curriculum Vitae* (CV) constitui um documento que sintetiza o conjunto de competências que caracterizam a pessoa em determinada etapa e contexto de vida. Em toda a União Europeia tem-se recorrido ao modelo europeu de currículo, o *Europass* (Cedefop, 2002), organizado com base num conjunto de regras comuns a todos os estados membros da União Europeia, que facilitam a organização da documentação do candidato, permitindo a comparabilidade das candidaturas.

No caso das ofertas formativas ao nível das Artes e Design (cursos leccionados na ESAD.CR - *Campus 3*), e para além do CV, os portefólios assumem grande importância como forma de demonstrar competências técnicas e pessoais, associadas à criatividade e capacidade de organização.

O envio do CV e/ou do Portefólio deve ser acompanhado de uma carta de apresentação, servindo esta para informar, quem emprega ou selecciona, das razões que levaram a pessoa a candidatar-se, bem como a apresentar a sua disponibilidade.

Finalmente, e não menos importante, a entrevista de selecção constitui uma etapa a ter seriamente em conta em todo o processo de procura de emprego. Consistindo numa troca de informações entre o candidato e entrevistador, é uma das técnicas mais utilizadas e a que, por vezes, mais influencia a decisão final a respeito da selecção de determinado candidato.

O programa de formação em análise foi estruturado com base nas formações em técnicas de procura de emprego dinamizadas pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), Instituto Público que tem trabalhado, ao longo dos anos, para a integração profissional de desempregados e recém-licenciados.

4.3.Participantes

Nos dois programas que acabámos de apresentar participaram um total de 174 estudantes assim distribuídos pelos *Campi* do IPL e Programas de Formação:

Tabela 4. Número de estudantes participantes por *Campus* e Programa de Formação

	<i>Campus 1</i> ESECS	<i>Campus 2</i> ESTG + ESSLei	<i>Campus 3</i> ESAD.C R	<i>Campus 4</i> ESTM	Totais
Gestão de Conflitos e do Stress	21	45	5	23	94
Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de CV's e Portefólios	21	49	10	17	80
Totais	42	94	15	23	174

Como se pode verificar na Tabela 4, o maior número de estudantes participou nos programas desenvolvidos no *Campus 2* (num total de 94), seguindo-se o *Campus 1* (com um total de 42), o *Campus 4* (com 23 participantes) e, por fim, o *Campus 3* (com 15 estudantes). O Programa de Gestão de Conflitos e de Stress envolveu 94 estudantes e o de Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de CV e Portefólio 80 participantes.

4.4.Apresentação dos Principais Resultados

Para efeitos de avaliação e monitorização dos Programas, foi utilizada a Escala de Avaliação da Formação (EAF) adaptada pela equipa do SAPE a partir da Escala de Avaliação de Implementação de Programas (EAIP) de Jardim & Pereira (2006).

A Escala de Avaliação da Formação permite ao estudante apreciar a qualidade do Programa com base em quatro dimensões: (1) Natureza da Formação (2) Desempenho do Formador, (3) Organização da Formação (4) Promoção do Desenvolvimento das 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 de todas as respostas podemos avaliar o grau de

satisfação dos estudantes face a todas as dimensões do Programa. Foi ainda incluída uma questão aberta, de forma a serem apresentados comentários e sugestões de outros assuntos que os participantes gostassem de aprofundar futuramente.

No sentido de percebermos um pouco melhor até que ponto os Programas de Formação contribuem efectivamente para o 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 respectiva formação.

A Escala de Avaliação da Formação foi preenchida, de forma anónima e confidencial, pelos participantes na última sessão de cada um dos programas, motivo pelo qual o número de questionários preenchidos não coincide com o número de participantes. Se alguns estudantes não estiveram mesmo presentes na última sessão, outros saíram um pouco antes do fim, sem terem preenchido o instrumento de avaliação.

A Escala de Avaliação do Programa de Gestão de Conflitos e do Stress (GCS) foi preenchida por 94 estudantes e a do Programa de Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de Currículo e Portefólios (TPE) por 66 participantes, num total de 160 questionários respondidos. Iremos agora apresentar os valores médios obtidos em cada uma das dimensões do instrumento de avaliação, nos dois Programas de Formação, dados sistematizados na Tabela 5.

Os resultados são interpretados considerando os devidos arredondamentos à unidade, pelo que uma classificação entre 2,5 e 3,4 será classificada como “indiferente”, uma classificação entre 3,5 e 4,4 como “satisfatória” e acima de 4,5 “muito satisfatória”.

Tabela 5 - Valores médios obtidos nas 4 dimensões da Escala de Avaliação por Programa de Formação

Dimensões	Itens	Valores	
		GCS	TPE
1. Natureza da formação	1.1 – Conteúdo	4,5	4,4
	1.2 – Interesse do tema	4,7	4,3
	1.3 – Conhecimentos teóricos	4,3	4,3
	1.4 – Conhecimentos práticos	4,5	4,2
	1.5 – Aplicabilidade dos conteúdos	4,4	4,2
2. Desempenho do Formador	2.1 – Clareza das explicações	4,8	4,7
	2.2 – Motivação dos formandos	4,8	4,6
	2.3 – Relacionamento com os formandos	4,8	4,7
	2.4 – Incentivo à participação	4,8	4,4
	2.5 – Conhecimentos demonstrados	4,8	4,5
3. Organização da Formação	3.1 – Documentação disponibilizada	4,1	4,5
	3.2 – Suportes pedagógicos utilizados	4,2	4,2
	3.3 – Qualidade das instalações	3,6	3,9
	3.4 - Duração da formação	3,8	4,1
	3.5 – Horário da formação	4,0	4,0
4. Desenvolvimento das Competências	4.1 – Competências no início da formação	3,5	3,3
	4.2 – Competências no final da formação	4,4	4,2
	4.3 – Estímulos para aprofundar	4,6	4,5
5. Avaliação Global		4,7	4,2

Considerando a avaliação global das formações (item 5), tanto os participantes no Programa de Gestão de Conflitos e de Stress ($\bar{x}=4,7$) como os estudantes envolvidos no Programa de Técnicas de Procura de Emprego ($\bar{x}=4,2$), expressaram terem ficado satisfeitos com a Formação.

No que diz respeito à dimensão “Natureza da Formação” verificamos que, enquanto na Formação de Gestão de Conflitos e de Stress (GCS) os estudantes revelaram ficar muito satisfeitos com o interesse do tema ($\bar{x}=4,7$), na formação de Técnicas de Procura de Emprego (TPE) agradou-lhes bastante os conteúdos apresentados ($\bar{x}=4,4$). Relativamente aos conhecimentos teóricos aprendidos, os estudantes expressaram a sua satisfação ($\bar{x}=4,3$) em ambas as formações. Também a aplicabilidade dos conteúdos abordados nas duas formações tiveram uma avaliação satisfatória por parte dos estudantes envolvidos.

Situando-nos agora nos resultados relativos ao desempenho do(a) formador(a), verificamos que é nesta dimensão que se obtêm os valores médios mais elevados, sendo que os estudantes se revelaram muito satisfeitos com a clareza das explicações ($\bar{x}=4,8$ para GCS e $\bar{x}=4,8$ em TPE), com a capacidade para motivar os formandos ($\bar{x}=4,8$ em GCS e $\bar{x}=4,6$ em TPE) e incentivar a participação ($\bar{x}=4,8$ em GCS e $\bar{x}=4,4$ em TPE), bem como com os conhecimentos demonstrados no assunto ($\bar{x}=4,8$ em GCS e $\bar{x}=4,5$ em TPE).

Nesta dimensão gostaríamos de realçar os valores médios obtidos no “relacionamento com os formandos” ($\bar{x}=4,8$ em GCS e $\bar{x}=4,7$ em TPE), item que atinge praticamente o valor mais elevado da escala. Como nota, gostaríamos de salientar que nos quatro *campi* do IPL as formações foram dinamizadas por três formadores diferentes, Psicólogos do SAPE.

A dimensão relativa à organização da formação regista valores médios um pouco mais baixos do que os aspectos anteriormente avaliados, mas ainda assim muito positivos. A duração de ambos os Programas de Formação foi avaliada como satisfatória ($\bar{x}=3,8$ em GCS e $\bar{x}=4,1$ em TPE). Com um valor considerado igualmente satisfatório ($\bar{x}=4,0$ em ambos os programas) aparecem os horários dos Programas de Formação. Ainda no que se refere aos aspectos organizativos da Formação, os estudantes mostraram-se satisfeitos com os suportes pedagógicos utilizados ($\bar{x}=4,2$ em ambos os programas) e ainda com a documentação a que tiveram acesso ($\bar{x}=4,1$ em GCS e $\bar{x}=4,5$ em TPE).

Finalmente, no que diz respeito à comparação entre os valores médios dos dois itens que avaliam a percepção do desenvolvimento das competências antes (item 4.1) e depois (item 4.2) da participação na formação, verificamos que, na sua globalidade, os estudantes perspectivam as suas competências de GCS como satisfatórias ($\bar{x}=3,5$ antes de iniciarem a formação e $\bar{x}=4,4$ depois de a completarem). Também no que se refere ao Programa de TPE, os valores médios

obtidos situam-se em 3,3 no início da formação, registando-se uma subida da média para 4,2 no seu final.

Com base na aplicação do teste de t de *student*, constata-se que a diferença verificada entre as médias é estatisticamente significativa ($t=-9,827$; $p=0,000$ em GCS; $t=-8,6932$; $p=0.000$ em TPE), sugerindo assim que os estudantes percebem uma melhoria do grau de desenvolvimento das suas competências no final de ambos os Programas de Formação.

Da análise dos dados, é possível afirmar que os participantes consideram de grande importância os referidos Programas para o desenvolvimento de competências de gestão de conflitos e de stress, perspectivadas como importantes para o bem-estar interpessoal, social e organizacional, assim como de competências relacionadas com a transição e integração no mundo do trabalho, reconhecidas como fundamentais para se obter sucesso numa economia crescentemente competitiva.

5. Conclusões

Analisando os resultados anteriormente apresentados, verifica-se que, em ambas as Formações, as temáticas abordadas, as metodologias e recursos utilizados foram, na sua generalidade, valorizados de forma muito positiva pelos 174 participantes, que se mostraram satisfeitos e reconheceram a sua utilidade.

Os estudantes perceberam um impacto positivo dos dois Programas no desenvolvimento das suas competências, os quais parecem ter contribuído para otimizar as capacidades de auto-conhecimento e auto-regulação, gestão de conflitos e de stress e as competências de procura de emprego dos estudantes do IPL, promovendo-se assim o seu *empowerment* nestes domínios.

De facto, o auto-conhecimento, promovido tanto na formação em Gestão de Conflitos e do Stress como na de Técnicas de Procura de Emprego, parece ter contribuído para o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais tão valorizadas no mundo do trabalho. Também as competências de gestão de conflitos e de stress, bem como a definição do perfil profissional e de objectivos pessoais e as competências de procura de emprego parecem ter sido reforçadas por ambos os programas de formação,

Neste contexto, 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 actividades, permitindo o seu envolvimento no processo de formação, aspecto bastante valorizado por todos aqueles que participaram em ambas as formações.

Apesar de considerarem que os temas propostos inicialmente foram devidamente abordados e as competências essenciais trabalhadas, os estudantes sugerem que a cada temática possa ser

dedicada um pouco mais de tempo e que os Programas possam ter uma duração um pouco mais longa, no sentido de se maximizar a utilização e treino das competências desenvolvidas.

Deste modo, consideramos que as formações aqui apresentadas atingiram os objectivos propostos, sendo avaliadas globalmente de forma muito positiva pelos seus participantes, que se mostraram motivados para se envolverem futuramente em formações deste género e evidenciaram o reconhecimento da importância de posturas mais pró-activas e empreendedoras no seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Considerando que a construção de competências transversais pode contribuir para ajudar os indivíduos a lidar com os desafios e exigências decorrentes da transição do Ensino Superior para o mercado de trabalho, parece-nos, então, que a sua promoção e desenvolvimento poderá constituir um instrumento importante na prevenção primária do bem-estar em geral dos estudantes do IPL, objectivo que o SAPE tem vindo a procurar concretizar.

Um dos aspectos a desenvolver no futuro prende-se com a necessidade de repensar a metodologia de avaliação do impacto das formações no desempenho profissional e empregabilidade dos estudantes. Se por um lado, a avaliação que estes fazem sobre as diferenças sentidas é importante, por outro, não deixa de traduzir um valor relacionado com a sua percepção e satisfação pessoal. Assim, torna-se importante definir alguns critérios que permitam aferir as competências do estudante antes de iniciar a formação, para posteriormente podermos verificar até que ponto a sua participação se relaciona positivamente com a modificação das competências em análise.

Outro desafio para o futuro está intrinsecamente relacionado com a necessidade de desenvolver, em próximas acções, o devido ajustamento dos Programas à diversidade da oferta formativa dos Cursos leccionados nos quatro *Campi* do IPL. Deste modo, é intenção do SAPE continuar a dinamizar estas propostas de formação, inovando e adaptando-as, por um lado, às exigências da diversidade da população estudantil deste Instituto, e por outro, aos novos desafios associados à transição para a vida activa e para o mercado de trabalho, na busca de uma maior empregabilidade dos estudantes do IPL.

Ainda assim, os resultados obtidos permitem ao Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria continuar a apostar nesta linha de intervenção, conscientes da importância das formações em curso e da satisfação com que os participantes as avaliam e reforçam.

Referências Bibliográficas

Armstrong, M. (2006). *Competency-based human resource management* (10 ed.). Londres: Kogan Page.

- Bennett, N., Dunne, E., & Carré, C. (2000). *Skills development in Higher Education and Employment*. Buckingham: Open University Press.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. V., & Silva, P. (2006). *As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior*: TecMinho/Gabinete de Formação Contínua - Universidade do Minho.
- Cedefop. (2002). Europass. Retirado 15-06-2009, de <http://europass.cedefop.europa.eu/>
- Consejero, E., C. G., Ibañez, C., & Ortega, F. (2008). Factores psicosociales relacionados con el abandono temporal académico de estudiantes en la educación superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 2(1), 227-236.
- Cunha, M. P. e., Rego, A., Cunha, R. C. e., & Cabral-Cardoso, C. (2004). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH Editora.
- DeSeCo. (2005). *The Definition And Selection of Key Competencies: Executive Summary*. OCDE.
- Dias, M. G., & Fontaine, A. M. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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. J. & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38.
- 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.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. de http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=docclick&bid=17&limitstart=0&limit=5
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S., & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Magaya, L., Asner-Self, K., & Schreiber, J. (2005). Stresse and coping strategies among Zimbabwean adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 661-671.
- 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.
- Pereira, A., Melo, A., Costa, A. & Pereira, A. (2005). Aplicação de um Programa de Métodos de Estudo na Universidade. In Pereira, A. S. & Motta, E. D. (ed.). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção*. Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra, pp. 267-274.
- Pinheiro, M. R. M. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pinto, A., & Silva, A. (2005). *Stress e bem-estar: Modelos e domínios de aplicação*. Lisboa: Climepsi.
- 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.
- RESAPES. (2002). *A situação dos Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior em Portugal, Ano de 2002*. Retirado 25-06-2009, de http://resapes.fct.unl.pt/volume/volume_1.pdf
- Schneiderman, N., Ironson, ., & Siegel, S. (2005). Stresse and health: Psychological, behavioral, and biological determinants. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 607-628.
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., Pereira, A. & Santos, C. (2008). 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., 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.
- Serra, A. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- 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.