

FORMAR PARA UMA TRANSIÇÃO DE SUCESSO: INTERVENÇÕES DO SERVIÇO DE APOIO AO ESTUDANTE DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

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 Ensino Superior, o indivíduo é confrontado com diversos desafios (e mudanças), aos quais deverá responder adequadamente para conseguir uma adaptação positiva e satisfatória.

A investigação tem sublinhado a importância do desenvolvimento de competências interpessoais na promoção do sucesso académico e do bem-estar geral do estudante.

Na dimensão académica, a recente alteração dos planos curriculares à luz de Bolonha impõe ao estudante a necessidade de desenvolver um processo de aprendizagem (cada vez) mais pró-activo e auto-regulado.

No sentido de ajudar o estudante a tornar-se num gestor eficaz das suas competências comunicacionais e de estudo, o Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria (SAPE/IPL) dinamizou, no 1.º semestre do ano lectivo de 2008-09, dois programas de formação (com 9 horas de duração cada) intitulados: Comunicação e Inteligência Emocional e Métodos de Estudo e Gestão do Tempo.

Procurou-se promover o desenvolvimento de competências eficazes e adequadas na comunicação e relação interpessoal e, também, a optimização de estratégias que pudessem contribuir para o desempenho académico dos estudantes.

Com este poster pretendemos apresentar a estrutura e principais resultados dos dois Programas de Formação desenvolvidos nos 4 *campi* do IPL que, na globalidade, foram avaliados de forma muito satisfatória pelos 126 participantes.

1. Introdução

A entrada no Ensino Superior constitui uma época de transição com diversos desafios. 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 perspectiva de Schlossberg e colaboradores (1995), a organização de respostas adaptativas a esta nova etapa desenvolvimental implica que, nas três fases essenciais da transição (*moving in*, *moving through* e *moving out*), o jovem adulto pense, avalie e active os seus recursos com o objectivo de promover uma adaptação positiva ao novo contexto académico (Pinheiro, 2004).

Com base na teoria de desenvolvimento psicossocial de Schlossberg e colaboradores (1995), a referida transição constitui um processo de mudança que se reflecte em quatro áreas do desenvolvimento do indivíduo - rotinas, papéis, relacionamentos interpessoais e percepção acerca de si e do mundo - exigindo ao estudante que mobilize diferentes recursos e estratégias

para lidar 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, de comunicação, de estudo e gestão de tempo (Dias & Fontaine, 2001; Soares, 2003; Ferreira & Ferreira, 2005; Nóvoa, 2005; Azevedo & Faria, 2006), entre outras.

De facto, 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 percepção da qualidade de vida em geral do estudante (Jardim & Pereira, 2006; Lopes *et. al.*, 2006; Consejero *et. al.*, 2008).

Considerando a importância do estudante se tornar num gestor eficaz de tais competências, para melhor lidar com os seus problemas pessoais, sociais e académicos, 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 pessoal, académico e profissional do estudante, com base no desenvolvimento das referidas competências transversais.

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 *Campus 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 2007-08 que o Serviço de Apoio ao Estudante tem vindo a desenvolver as suas actividades nos 4 *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 e 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.

Finalmente, e porque a investigação sublinha cada vez mais a importância da natureza e qualidade das práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Superior para a promoção do sucesso académico dos seus estudantes (Santiago *et. al.*, 2001; Huet & Tavares, 2005; Tavares *et. al.*, 2006; Simões & Alarcão, 2008) o SAPE tem vindo a promover algumas formações para professores do IPL, centradas sobretudo nas implicações das alterações decorrentes da Declaração de Bolonha no processo de ensino-aprendizagem.

3. Competências de Comunicação e de Estudo: sua importância para a adaptação e sucesso do estudante

Para além da possibilidade de acesso a uma formação científica e profissional especializada, a entrada no Ensino Superior constitui também, para uma grande parte dos estudantes, uma oportunidade de promoção do desenvolvimento das suas competências transversais, tanto ao nível intelectual como pessoal e social (Dias & Fontaine, 2001; Pinheiro, 2003; Pereira, 2005; Seco *et. al.*, 2006; Melo & Pereira, 2008; Tavares *et. al.*, 2008).

Na perspectiva de Matos (1993), a competência social engloba aspectos comportamentais como estabelecer amizades, iniciar e manter conversas, lidar com a ansiedade, pedir ajuda, resistir à pressão, manifestar afectos e opiniões, trabalhar em equipa, gerir conflitos ou tomar decisões. Para expressar estes comportamentos, o sujeito necessita de colocar em acção variáveis cognitivas, possuir a capacidade de transformar e empregar informação, conhecer comportamentos socialmente competentes e posturas sociais, ser capaz de se colocar no lugar do outro e identificar e resolver problemas sociais. Ou seja, enquanto construto multidimensional, a competência social envolve a capacidade de estabelecer relações interpessoais e padrões de comunicação adequados e de utilizar recursos intrapessoais e ambientais de forma a desenvolver interacções positivas e ajustadas.

Se por um lado, as competências sociais e 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 comunicação são uma ferramenta essencial para todo o bem-estar pessoal, profissional e académico.

No âmbito das competências de comunicação importa que o estudante do Ensino Superior desenvolva a sua Inteligência Emocional, ou seja, o conhecimento sobre as suas emoções e a capacidade para utilizá-las adequadamente (Mayer *et. al.*, 2008). De acordo com Goleman (2001), a Inteligência Emocional pode ser perspectivada em cinco componentes: (1) o auto-conhecimento ou auto-conceito, que corresponde à capacidade de reconhecer-se e compreender-se, identificar emoções e sentimentos, bem como o seu impacto nos outros; (2) o auto-controlo, que implica controlar e ajustar estados de espírito em função da situação, evitando formas impulsivas de reacção; (3) a motivação, que para além da capacidade para apreciar o seu trabalho, implica encontrar motivações intrínsecas e extrínsecas variadas que reforcem a persistência e permitam a resistência à frustração; (4) a empatia, enquanto capacidade para compreender os outros, as suas emoções e os seus sentimentos; e finalmente, (5) a sociabilidade, perspectivada enquanto competência de gestão de relacionamentos e enquadramento social e profissional.

A importância das competências de comunicação e da inteligência emocional tem vindo a ser reforçada pela investigação, a qual tem vindo a demonstrar que os indivíduos socialmente competentes se revelam mais capazes de usar recursos pessoais e contextuais para alcançarem um resultado desenvolvimental positivo, estabelecendo relações interpessoais satisfatórias, gratificantes e adequadas e mostrando-se mais aptos para encontrarem soluções alternativas para os problemas e adversidades, com reflexos positivos na percepção da qualidade de vida em geral (Motta *et. al.*, 2005; Pereira *et. al.*, 2005; Lopes *et. al.*, 2006; Seco *et. al.*, 2008a).

A par das mudanças ao nível dos relacionamentos interpessoais e sociais, a transição e adaptação ao Ensino Superior coloca também desafios de natureza académica, que levarão o estudante a confrontar-se com a necessidade de reajustar estratégias de estudo e gestão de tempo.

A recente alteração dos Cursos à luz do Processo de Bolonha impõe ao estudante a necessidade imprescindível de participar activamente no seu processo de aprendizagem, construindo e desenvolvendo um processo cada vez mais auto-regulado como factor intrinsecamente associado ao seu sucesso académico (Tavares *et. al.*, 2003; Almeida *et. al.*, 2004; Correia *et. al.*, 2005; Diniz & Pinto, 2005; Nóvoa, 2005; Pereira *et. al.*, 2006; Consejero *et. al.*, 2008; Seco *et. al.*, 2008b).

Na perspectiva de Rosário e colaboradores (2006), para obter sucesso na vida académica é fundamental que o estudante desenvolva estratégias de auto-regulação da aprendizagem, percepções de auto-eficácia e comprometimento com os objectivos educativos, tornando-se necessário que adopte estratégias activas de estudo que o auxiliem a monitorizar e regular os processos de aprendizagem, em função dos objectivos por si definidos.

No que se refere à aprendizagem auto-regulada, Zimmerman (2002) perspectiva-a como um ciclo constituído por três fases: na fase prévia, é esperado que o estudante estabeleça objectivos académicos, planeie uma estratégia de intervenção e avalie as crenças acerca da sua auto-eficácia; a fase 2 - controlo volitivo - é considerada uma etapa de focalização da atenção, auto-instrução e auto-monitorização da tarefa. Finalmente a fase de auto-reflexão caracteriza o último momento do ciclo, em que o estudante do ensino superior tem a possibilidade de verificar se o seu plano estratégico foi bem sucedido ou se, eventualmente, necessitará de algumas alterações que permitam implementar uma resposta mais adaptativa às dificuldades sentidas e assim voltar à fase prévia e definir novos objectivos para uma outra etapa académica.

As estratégias de estudo utilizadas são consideradas como um dos factores importantes para o sucesso académico, verificando-se que os estudantes com melhores conhecimentos acerca de estratégias mais eficazes conseguem gerir melhor o seu tempo, sentem um maior controlo nos seus resultados académicos, acabando por atingir os resultados esperados, obter menores níveis

de ansiedade e melhorar a motivação intrínseca (Wolters, 1998; Diniz & Almeida, 2005; Pereira *et. al.*, 2005; Seco *et. al.*, 2008b).

Perspectivando a capacidade dos estudantes para lidar com as tarefas académicas como um factor preventivo do sucesso nesta dimensão da vida, consideramos importante que os programas de promoção de estratégias de estudo permitam o desenvolvimento de competências relacionadas com o auto-conhecimento, gestão do tempo, técnicas activas de estudo, memorização e diminuição dos níveis de ansiedade em situações de avaliação.

Também a capacidade de lidar eficazmente com os desafios lançados ao estudante nas dimensões relacionais e comunicacionais, aquando da sua transição e adaptação ao Ensino Superior, remete-nos para a importância de uma intervenção nesta área, de forma a promover e otimizar a utilização e desenvolvimento de respostas e estratégias adaptativas, potenciadoras de um maior sucesso, bem-estar pessoal e interpessoal.

Contribuir para que o estudante se torne num gestor eficaz das suas competências transversais de comunicação, estudo e gestão do tempo tem sido o objectivo principal dos programas de formação implementado pelo SAPE/IPL, os quais passaremos a apresentar.

4. Contextualização e apresentação dos programas de formação

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

Comunicação e Inteligência Emocional (CIE);

Métodos de Estudo e Gestão do Tempo (METG).

Ambas as formações foram organizadas em 3 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 126 estudantes nos referidos programas, os quais foram dinamizados durante os meses de Outubro e Novembro de 2008, ou seja, no 1.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 em todas as escolas, cantinas, bares, residências, Serviços Médicos e Serviços de Acção Social.

4.1. Comunicação e Inteligência Emocional

Com o *Programa de Comunicação e Inteligência Emocional* pretendemos desenvolver nos estudantes do IPL um conjunto de competências de natureza intra e interpessoal que consideramos de grande importância para a promoção do seu desenvolvimento global e harmonioso. Foi nossa intenção desenvolver actividades 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 sobretudo a nível afectivo, pessoal e social.

O referido Programa foi organizado em torno de dois grandes tópicos - a Comunicação e a Inteligência Emocional - tendo como principais objectivos ajudar os estudantes a tomarem consciência dos comportamentos e atitudes que quotidianamente desenvolvem nas relações com os outros, identificar e caracterizar os factores que influenciam a qualidade da comunicação e da inteligência emocional e promover o desenvolvimento de tais competências.

Na tabela 1 apresentamos de forma detalhada a estrutura do programa de formação:

Tabela 1. Estrutura das sessões da Formação em Comunicação e Inteligência Emocional

Sessões	Temáticas abordadas
S.1	<ul style="list-style-type: none">● Comunicação<ul style="list-style-type: none">○ Comunicação Verbal e Comunicação Não Verbal○ Facilitadores e barreiras da comunicação
S. 2	<ul style="list-style-type: none">● Estilos de comunicação e relacionamento interpessoal<ul style="list-style-type: none">○ Agressividade, Passividade e Assertividade● O que é a Inteligência Emocional?
S. 3	<ul style="list-style-type: none">● A Inteligência Emocional<ul style="list-style-type: none">○ Auto-conhecimento, Auto-estima e Auto-controlo○ Motivação, Empatia e Sociabilidade○ Limitações e Potencialidades● Auto-avaliação e aplicações práticas

Em termos globais, neste Programa de Formação começámos por fazer uma abordagem generalista do conceito de comunicação, para gradualmente focalizarmos a nossa atenção nas diferentes formas e estilos de comunicar, evoluindo-se, então, para a abordagem do conceito de Inteligência Emocional e suas implicações no relacionamento interpessoal. A abordagem das

referidas temáticas foi efectuada com recurso a dinâmicas e metodologias interactivas, suportadas por algumas explicações teóricas.

4.2. Métodos de Estudo e Gestão do Tempo

Com o *Programa de Métodos de Estudo e Gestão do Tempo* pretendeu-se dinamizar uma intervenção que optimizasse as estratégias cognitivo-motivacionais do estudante para o desenvolvimento de processos de auto-regulação, imprescindíveis para o sucesso académico à luz dos paradigmas de Bolonha.

Foi nossa intenção dinamizar actividades e propostas de intervenção que, de algum modo, permitissem maximizar as referidas estratégias, procurando promover, no estudante, o desenvolvimento de processos de auto-regulação, bem como competências ao nível da organização, motivação, metodologias de estudo e gestão de tempo.

De facto, estudos diversos têm apontado a inadequação das estratégias de trabalho e de estudo, bem como da organização dos tempos e das tarefas atribuídas, como estando associados a uma boa parte das taxas de insucesso registadas (Almeida *et. al.*, 2004; Correia *et. al.*, 2005; Diniz & Pinto, 2005; Pereira *et. al.*, 2006; Rosário *et. al.*, 2006; Seco *et. al.*, 2006; Consejero *et. al.*, 2008)2004). Para além destes factores, também as questões de motivação, as dificuldades de gestão da ansiedade de avaliação e os elevados níveis de absentismo podem igualmente ter implicações negativas no sucesso escolar.

O Programa em análise foi organizado em torno de dois grandes tópicos – Estratégias de Estudo e Gestão do Tempo - tendo como principais objectivos apoiar os estudantes no desenvolvimento das suas capacidades para identificarem as estratégias de estudo mais adequadas para cada situação e compreenderem as vantagens de cada estratégia particular, salientar o papel de um conjunto de estratégias e processos de natureza cognitiva e metacognitiva e de domínio específico associados às capacidades de modificação, adaptação e transferência das estratégias de estudo.

Na tabela 2 apresentamos a estrutura do programa de formação:

Tabela 2. Estrutura das sessões da Formação em Métodos de Estudo e Gestão do Tempo

Sessões	Temáticas abordadas
S.1	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento de Métodos de Estudo e Gestão do Tempo• Estabelecimento de objectivos a curto, médio e longo prazo• Motivação e suas implicações para a aprendizagem
S. 2	<ul style="list-style-type: none">• Organização do estudo:<ul style="list-style-type: none">○ Definir e Planificar Prioridades○ Gerir o tempo○ Tirar apontamentos• Métodos de Aprendizagem
S. 3	<ul style="list-style-type: none">• Importância das técnicas activas de estudo• Método PLEMA (pré-leitura, leitura, esquematização, memorização e auto-avaliação)• Gestão da ansiedade em momentos de avaliação

Nesta formação em Métodos de Estudo e Gestão do Tempo, começou-se por identificar as limitações e dificuldades mais experienciadas pelos estudantes ao nível das competências de estudo, para depois se dinamizar um conjunto de actividades promotoras do desenvolvimento de estratégias de estudo e de gestão de tempo o mais adequadas e eficazes possíveis. Com base em metodologias interactivas e dinâmicas, foi nossa intenção ainda trabalhar algumas técnicas para lidar com a ansiedade em situação de avaliação.

4.3. Participantes

Nos dois programas que acabámos de apresentar participaram um total de 126 estudantes assim distribuídos pelos *Campus* do IPL⁸ e Programas de Formação:

Tabela 3. Número de estudantes participantes por *Campus* e Programa de Formação

	<i>Campus 1</i>	<i>Campus 2</i>	<i>Campus 4</i>	
	ESECS	ESTG+ESS	ESTM	Totais
Comunicação e Inteligência Emocional	45	19	12	76
Métodos de Estudo e Gestão do Tempo	29	16	5	50
Totais	74	35	17	126

Como se pode verificar na Tabela 3, o maior número de estudantes participou nos programas desenvolvidos no *Campus 1* (num total de 74), seguindo-se o *Campus 2* (com um total de 35) e, por fim, o *Campus 4* (com 17 estudantes). O Programa de Comunicação e Inteligência Emocional envolveu 76 estudantes e o de Métodos de Estudo e Gestão do Tempo 50 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 das 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.

⁸ Apesar das diversas formas de divulgação utilizadas pelo SAPE, estes dois programas de formação não se realizaram no *Campus 3* por falta de um número mínimo de estudantes inscritos.

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 Comunicação e Inteligência Emocional* (CIE) foi preenchida por 55 estudantes e a do *Programa de Métodos de Estudo e Gestão do Tempo* (MEGT) por 39 participantes, num total de 94 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 4.

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 4. Valores médios obtidos nas 4 dimensões da Escala de Avaliação por Programa de Formação

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

Considerando a avaliação global das formações (item 5), tanto os participantes no Programa de Comunicação e Inteligência Emocional ($\bar{x}=4,7$) como os estudantes envolvidos no Programa de

Métodos de Estudo e Gestão do Tempo ($\bar{x}=4,6$), expressaram terem ficado muito satisfeitos com a Formação.

Os comentários deixados pelos estudantes envolvidos nas acções sublinharam: “Superou as expectativas”, “Mais iniciativas do género são bem-vindas. Força!” e “Continuem com projectos deste género porque ajudam e integram os alunos”.

Fazendo agora uma análise dos dados relativos à dimensão “natureza da formação”, verificamos que, enquanto no Programa de Métodos de Estudo e Gestão do Tempo os estudantes revelaram ficar muito satisfeitos com o interesse do tema ($\bar{x}=4,6$), na Formação sobre Comunicação e Inteligência Emocional agradou-lhes muito os conhecimentos práticos adquiridos ($\bar{x}=4,5$). Relativamente aos conhecimentos teóricos aprendidos, os estudantes expressaram a sua satisfação ($\bar{x}=4,1$) em ambas as formações. Também os conteúdos abordados nas duas formações tiveram uma avaliação satisfatória ($\bar{x}=4,3$ em ambos) por parte dos estudantes envolvidos.

No que se refere ao Programa de Métodos de Estudo e Gestão do tempo, os estudantes revelaram-se muito satisfeitos com a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos ($\bar{x}=4,5$). Na Formação sobre Comunicação e Inteligência Emocional, a média obtida na aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos é ligeiramente mais baixa ($\bar{x}=4,3$), mas ainda assim qualitativamente classificada como satisfatória.

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 ($\bar{x}=4,7$ para CIE e $\bar{x}=4,8$ em MEGT), com a capacidade para motivar os formandos ($\bar{x}=4,6$ em CIE e $\bar{x}=4,7$ em MEGT) e incentivar a participação ($\bar{x}=4,6$ em CIE e $\bar{x}=4,7$ em MEGT), bem como com os conhecimentos demonstrados no assunto ($\bar{x}=4,7$ em CIE e $\bar{x}=4,8$ em MEGT).

Nesta dimensão gostaríamos de realçar os valores médios obtidos no “relacionamento com os formandos” ($\bar{x}=4,8$ em CIE e $\bar{x}=4,9$ em MEGT), item que atinge praticamente o valor mais elevado da escala. Como nota, gostaríamos de salientar que nos três *campi* do IPL as formações foram dinamizadas por três formadores diferentes, Psicólogos do SAPE.

A dimensão relativa à organização da formação regista valores médios mais baixos do que os aspectos anteriormente avaliados. A avaliação da duração de ambos os Programas de Formação obteve os valores médios mais baixos de toda a Escala ($\bar{x}=3,5$ em CIE e $\bar{x}=3,7$ em MEGT). Os estudantes mostraram-se menos satisfeitos com a duração de 9h de cada formação, perspectivada na generalidade como insuficiente, e reforçaram esta avaliação, através dos seus

comentários, os quais sublinhavam a necessidade de uma maior duração temporal de cada proposta formativa.

Com um valor um pouco mais elevado e já num nível de avaliação considerado satisfatório ($\bar{x}=3,9$ em CIE e $\bar{x}=3,8$ em MEGT) 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 CIE e $\bar{x}=4,1$ em ME), com a qualidade das instalações ($\bar{x}=4$ em CIE e $\bar{x}=4,1$ em MEGT) e também com a documentação a que tiveram acesso ($\bar{x}=4$ em CIE e $\bar{x}=3,9$ em MEGT).

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 CIE como satisfatórias ($\bar{x}=3,5$ antes de iniciarem a formação e $\bar{x}=4,3$ depois de a completarem). Também no que se refere ao Programa de METG, os valores médios obtidos são considerados satisfatórios ($\bar{x}=3,6$ no início da formação e $\bar{x}=4,3$ no seu final), sendo que em ambos os casos se regista uma ligeira subida das médias após a participação dos estudantes nos respectivos Programas.

Com base na aplicação do teste de t, constata-se que a diferença verificada entre as médias é estatisticamente significativa ($t=-8,317$; $p=0,000$ em CIE; $t=-5,654$; $p=0,000$ em MEGT), 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 estratégias de estudo, perspectivadas como importantes para o seu desempenho académico, assim como de competências relacionais e de inteligência emocional, reconhecidas como fundamentais para o sucesso e bem-estar pessoal, social e profissional.

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 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-

regulação, de gestão do tempo, de comunicação e relacionamento interpessoal dos estudantes do IPL.

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 para o seu desenvolvimento pessoal, social, académico e profissional.

Considerando que a construção de competências transversais contribui para ajudar os indivíduos a lidar com problemas pessoais, escolares e profissionais, 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 duração dos Programas, bem como a metodologia de avaliação do impacto dos mesmos no desempenho dos estudantes. Se por um lado, a avaliação dos estudantes 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 desafios das (novas) estratégias de ensino-aprendizagem, em particular, e do mercado de trabalho, em geral.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L., Gonçalves, A., Soares, A. P., Marques, A. P., Fernandes, E., Machado, C., Casal, M. & Vasconcelos, R. (2004). Transição, adaptação e rendimento académico de jovens no Ensino Superior. Relatório Final de Projecto *Transição, adaptação e rendimento académico de jovens no Ensino Superior*. Relatório Final de Projecto. Universidade do Minho: Braga.
- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2006). Motivação, Sucesso e Transição para o Ensino Superior. *Psicologia e Educação*, 20(2), 69-93.
- Consejero, E., Garcia, C., Ibañez, C. & Ortega, F. (2008). Factores psicosociales relacionados com el abandono temporal académico de estudiantes en la educación superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1): p. 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.
- Dias, M. G., & Fontaine, A. M. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Diniz, A. M., & Almeida, L. (2005). Escala de Integração Social no Ensino Superior: Metodologia de Construção e Validação. *Análise Psicológica*, 23(4), 461-476.
- Diniz, A. M., & Pinto, M. S. (2005). Integração universitária e rendimento académico. *Psicologia e Educação*, 4(2), 23-30.
- Ferreira, I., & Ferreira, J. A. (2005). Desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior: um estudo longitudinal. In T. Medeiros & E. Peixoto (Eds.), *Desenvolvimento e Aprendizagem: do Ensino Secundário ao Ensino Superior* (pp. 131-136): Direcção Regional da Ciência e Tecnologia: Universidade dos Açores.
- Goleman, D. (2001). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- 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: 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.
- Matos, M. G. (1993). *Perturbações do comportamento social*. Lisboa: F.M.H.

- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology* (59), 507-536.
- 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.
- Motta, E., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., Pereira, A., Ferreira, L. (2005). Importância do Suporte Social na Integração na Universidade. In Pereira, A. S. & Motta, E. D, (ed.), *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção*. Universidade de Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.
- 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.
- Pereira, A. (2005). *Para obter sucesso na vida académica: apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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.
- 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. (2004). O desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: o princípio depois de um fim. *Aprender*, 9-20.
- 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.
- Rosário, P., Núñez, J., & Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o Estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*. Coimbra: Edições Almedina.
- Santiago, R. A., Tavares, J., Taveira, M. C., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2001). *Promover o Sucesso Académico através da avaliação e intervenção na Universidade*. Braga: Universidade do Minho.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling Adults in Transition* (2 ed.). New York: Springer.
- 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., 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.
- Simões, F., & Alarcão, M. (2008). Crescer, entre a escola e a família: o papel do professor-tutor na promoção do percurso formativo de jovens alunos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 439-448.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao ensino superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário.* Dissertação de Doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho: Braga.
- 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.
- Tavares, J., Monteiro, S., & Pereira, A. (2008). *Transição para o Ensino Superior: oportunidade ou contrariedade?*. Paper presented at the Universidad 2008. 6º Congreso Internacional de Educación Superior, Cuba: Palacio de Convenciones.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Cabral, A., Fernandes, C., Huet, I., Bessa, J., Carvalho, R. & Monteiro, S. (2006). Estratégias de promoção do sucesso académico: uma intervenção em contexto curricular. *Análise Psicológica*, 24(1): p. 61-72.
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into practice*, 2(41), 64-70.