

Ensino Superior e Desenvolvimento de Competências Transversais em Futuros Economistas e Gestores

Rita Santos Silva

Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto, Porto, Portugal

Inês Nascimento

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal

Resumo

O Ensino Superior têm enfrentado enormes desafios no sentido de criar e/ou otimizar contextos de aprendizagem que permitam aos estudantes lidar de forma mais orientada com as exigências do mercado de trabalho. A relação entre conhecimento científico e técnico e competências transversais assume um papel determinante no desempenho profissional de excelência. Para responder a estas exigências, a Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto desenvolveu uma abordagem reconhecida em 2010 pela OCDE como prática de inovação curricular e desenvolvimento de competências. O *Strategic Leadership Hub* desenvolve intervenção em três níveis: 1. *coaching* e *mentoring* com os estudantes; 2. cooperação com os professores; e 3. articulação como mercado de trabalho. Neste artigo serão apresentados alguns resultados da adesão e satisfação dos estudantes com os processos de intervenção, das principais competências desenvolvidas e de empregabilidade.

Palavras-chave: ensino superior, empregabilidade, estudantes universitários, competências profissionais, desenvolvimento profissional

Abstract: Higher Education and soft skills' development for future managers and economists

Higher education has been facing great challenges in order to build and / or optimize learning environments that enable students to better suit labor market expectations. The relationship between scientific and technical knowledge and soft skills has a determinant role in a professional performance of excellence. To attend these requirements, the School of Economics and Management at Catholic University of Portugal has developed an approach distinguished by the OECD in 2010 as a best practice of curriculum innovation and skills' development. The Strategic Leadership Hub develops intervention at three levels: 1. coaching and mentoring with students, 2. cooperation with teachers, and 3. approach to the labor market. This article presents some results regarding students' attendance and satisfaction with the intervention processes, soft skills' development and employability rates.

Keywords: higher education, employability, college students, professional competence, professional development

Resumen: La educación superior y el desarrollo de habilidades transferibles a futuros directivos y economistas

La educación superior se ha enfrentado a enormes desafíos para la construcción y/o la optimización de ambientes de aprendizaje que permitan a los estudiantes tratar de manera más orientada las necesidades del mercado de trabajo. La relación entre el conocimiento científico y el técnico, y habilidades sociales tiene un papel importante en el desempeño como profesionales de excelencia. Para cumplir estos requisitos, la Facultad de Economía y Gestión de la Universidad Católica Portuguesa desarrolló un enfoque reconocido por la OCDE en 2010 como una práctica de innovación curricular y desarrollo de habilidades. El *Strategic Leadership Hub* desarrolla la intervención en tres niveles: 1. la orientación y tutoría a los estudiantes, 2. la cooperación con los maestros, y 3. la aproximación al mercado de trabajo. Este artículo presenta algunos resultados sobre la inscripción y la evaluación de los procesos por los estudiantes, las principales habilidades desarrolladas y la empleabilidad.

Palabras clave: educación superior, empleabilidad, estudiantes universitarios, competencia profesional, desarrollo profesional

A Universidade representa um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos jovens, promovendo a integração e o ajustamento acadêmico, pessoal, social e afetivo do aluno, constituindo um suporte do desenvolvimento presente e de projeção futura e favorecendo quer a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior quer do Superior para o mundo socioprofissional (Ferreira, 1999; Santos & Ferreira, 1999). Os anos de frequência do Ensino Superior constituem um período de progressão desenvolvimental que envolve a realização de tarefas específicas, num contexto particularmente estimulante e desafiante.

A transição do Ensino Superior para o mercado de trabalho, por sua vez, constitui uma experiência pessoal de inserção sociolaboral com significado vocacional relevante e que pressupõe a exploração intencional e sistemática das características e oportunidades do mercado de trabalho (*cf.* Reuchlin, 1971; Spokane, 1991, 2004; Stumpf & Lockart, 1987), processo que exige, para além de um elevado investimento pessoal, um conjunto de características pessoais que potencializem a agência no sentido do sucesso pessoal e profissional dos diplomados.

O enfoque no sucesso profissional dos recém-diplomados tem vindo a intensificar-se pelas transformações que o mundo e as relações económicas, políticas e sociais têm sofrido nas últimas décadas. Num contexto de crise económica, onde os empregos diminuem e o presente e o futuro são caracterizados pelo risco, incerteza e imprevisibilidade (Crespo, Gonçalves, & Coimbra, 2001), apresenta-se aos indivíduos um conjunto de novas exigências e desafios que os torna diretamente responsáveis pela sua empregabilidade (Oliveira & Guimarães, 2010). Neste sentido, seriam os indivíduos – e não o mercado de trabalho – os responsáveis por investir no desenvolvimento das suas competências e, deste modo, obter e manter um emprego (Oliveira & Guimarães, 2010). Assim, o conceito de empregabilidade parece fazer emergir uma oportunidade para investimentos, tornando os indivíduos agentes ativos do seu próprio desenvolvimento.

Contudo, não se pode – tal como alertam Crespo et al. (2001) – ingressar numa “concepção perigosamente ingénuas das potencialidades ilimitadas deste dispositivo” (p.3), ocultando que é o mercado de trabalho que determina, em larga medida, o sistema de oportunidades (Oliveira & Guimarães, 2010). Sabe-se hoje que, para além dos conhecimentos científicos e técnicos de excelência, é necessário que os profissionais sejam detentores de um portfólio de características, atitudes e aptidões que permitam estar aptos para o exercício de uma determinada atividade que poderá englobar funções diversificadas em contextos de diferente

natureza e com interlocutores que variem em características e níveis de exigência (Fallows, & Steven, 2000; Heimler, 2010; Sahni, 2011; Stewart, & Knowles, 2000).

Conceito(s) de competência

O conceito de competência tem sido utilizado com múltiplos significados, refletindo as diferentes perspectivas das diversas áreas disciplinares, nomeadamente da psicologia, da educação, da política e da gestão. Esta diversidade tem tornado problemática e pouco consensual a definição do conceito (Cabral-Cardoso, Estêvão, & Silva, 2006). No interior da mesma área disciplinar podem também coexistir diferentes conceitos de competência. Em relação à educação e formação, diferenças ocorrem devido ao enquadramento a partir do qual se fundamentam, nuns casos mais instrumental, noutros mais de acordo com uma perspetiva personalista ou até emancipatória (Cabral-Cardoso, Estêvão, & Silva, 2006). Para Perrenoud (1999, citado por Medeiros, 2006) esta dificuldade persiste pela inexistência de uma definição clara e partilhada de competências. Assim, Medeiros (2006) propõe a seguinte definição:

Competência é uma relação social dialética afetiva/cognitiva/performativa, fundada em informações, capacidades, saberes, saberes-fazer, conhecimentos, habilidades, atitudes e aptidões, que se configura através de um sujeito (individual ou coletivo), sob a forma de representações e ações inovadoras, diante de situações inéditas ou do inédito que se apresenta em situações rotineiras (p.175).

Por competências transversais entendem-se as competências que incluem a possibilidade de transposição de um contexto específico onde foram desenvolvidas a outros contextos, onde são aplicadas de forma readaptada, tendo em conta as características e exigências desse mesmo contexto (Bennet, Dunne, & Carré, 1999; Evers, Rush, & Berdrow, 1998). Ao longo dos últimos anos, as competências transversais têm sido apontadas como uma meta significativa no cumprimento do processo de desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, quer por meio da qualificação dos agentes produtivos, quer pela promoção de uma maior autonomia na construção dos projetos de vida dos cidadãos.

Deste modo, o conceito de competências transversais estabelece a ponte de aproximação Universidade-Empresa (Oliveira, Meireles, Sottomayor, & Martins, 2007; Oliveira & Guimarães 2010), refletindo a necessidade das instituições de Ensino Superior diversificarem

e inovarem as suas práticas pedagógicas. Para além das competências específicas, as práticas pedagógicas e formativas devem assumir um papel ao serviço do desenvolvimento holístico dos seus estudantes, compreendendo uma visão integradora das competências – aquilo que Campos (1990) designou por “sistema pessoal competente”. A competência constitui-se assim enquanto “conjunto integrado e estruturado de saberes – saberes-fazer, saberes-ser e saberes-transformar-se” (Gonçalves, 2000, p.2), sendo que o sujeito deverá recorrer e mobilizar essa mesma competência para resolver de forma efetiva e viável as várias tarefas e projetos com os quais se irá confrontar ao longo da sua vida, assumindo uma consciência crítica das suas potencialidades e recursos e simultaneamente dos constrangimentos psicossociais em que esta realidade se contextualiza (Gonçalves, 2000). Esta questão assume-se como particularmente relevante para o projeto da empregabilidade, na medida em que o mercado de trabalho cada vez mais requisita que os graduados exibam um conjunto de competências específicas e sejam capazes de demonstrar as suas competências transversais a par do sucesso académico (Raybould & Sheedy, 2005).

Assim, as universidades são cada vez mais desafiadas no sentido de encontrar soluções para a integração sócio-profissional dos seus diplomados. Na Europa, especialmente após a implementação do processo de Bolonha¹, as instituições de Ensino Superior têm vindo a apostar na reconstrução da sua própria abordagem ao mercado de trabalho, desenvolvendo estratégias inovadoras para responder às suas exigências e comprometendo-se com a promoção intencional do desenvolvimento de competências transversais nos estudantes. As instituições procuram, de forma mais efetiva, fazer a ponte com o mercado de trabalho (Oliveira & Guimarães, 2010; Pillai, Khan, Ibrahim, & Raphael, 2012) por meio de um processo que pode implicar inovação curricular e revisões permanentes às abordagens pedagógicas implementadas.

A resposta da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto consiste numa abordagem inovadora que permite aos seus estudantes envolverem-se num processo de desenvolvimento pessoal e profissional a partir do momento que ingressam no Ensino Superior, apoiada pela sua plataforma estratégica – o *Strategic Leadership Hub*.

O exemplo da Faculdade de Economia e Gestão (FEG) enquanto instituição do Ensino Superior (pre)ocupada com o desenvolvimento integral dos seus estudantes

A Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica é uma escola inovadora no ensino da economia e da gestão, com uma estreita articulação com o mundo empresarial e com uma ampla rede de parcerias que fomenta a mobilidade internacional. É considerada uma instituição de prestígio, quer pela taxa de empregabilidade dos seus diplomados (historicamente de 100%) quer pela qualidade da investigação que desenvolve (<http://www.feg.porto.ucp.pt/>).

A missão da Escola é educar empreendedores e profissionais competentes para desempenhar as suas funções em empresas e organizações, que estejam devidamente comprometidos com a responsabilidade social. Concretiza esta missão por meio de um modelo de formação e ensino abrangente e diversificado que visa, a par da construção de uma visão mais globalizante do mundo, o desenvolvimento integral do estudante, ambicionando preparar os líderes do futuro, pessoas verdadeiramente comprometidas com a sustentabilidade e os ideais de uma sociedade melhor.

Os três princípios fundamentais que definem a estratégia da faculdade são: 1. o conceito de *empregabilidade*, trabalhado arduamente no 1.º ciclo de estudos; 2. a *especialização*, por meio de programas que formam profissionais altamente competentes em áreas específicas da economia e da gestão, no 2.º ciclo; e 3. a *formação de executivos*, na *Business School*, numa lógica de aprendizagem e atualização contínua de conhecimentos ao longo da vida (*site* da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto, 2012).

Ao nível do 1.º ciclo a estrutura curricular da Faculdade assenta em três disciplinas de projeto, presentes ao longo dos três anos das licenciaturas de Economia e Gestão. Estas disciplinas, implementadas no âmbito do processo de Bolonha e devidamente articuladas entre si (de acordo com o mote “pensar-comunicar-agir”) e com as restantes disciplinas do plano de estudos, têm como objetivo o desenvolvimento de competências transversais e a promoção da aproximação Universidade-Empresa. Projeto Multidisciplinar I (PMI) é uma disciplina que visa a promoção de competências de comunicação escrita e pensamento crítico (Pensar – identificação e valorização das competências transversais); Projeto Multidisciplinar II (PMII) é uma

¹ O processo de Bolonha marca uma mudança em relação às políticas do Ensino Superior em contexto europeu por meio do compromisso dos países signatários da declaração de Bolonha com a promoção de reformas nos respetivos sistemas de ensino que promovam o desenvolvimento sustentável de sociedades tolerantes e democráticas, elevando a competitividade internacional do sistema europeu do ensino superior. Para mais informações consultar a declaração de Bolonha em português, disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf

disciplina que enfatiza o desenvolvimento de competências de comunicação oral e trabalho em equipa (Comunicar – articulação da experiência académica com as exigências do mercado de trabalho); Projeto Final (PF), nas suas quatro vertentes (Economia, Gestão, Plano de Negócios e Estágio) é uma disciplina onde se encoraja a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação a situações reais e se reforça a autonomia dos estudantes, contribuindo para a assunção de responsabilidade nas decisões e pelos resultados do seu trabalho (Agir – reforço da qualidade da formação e da experiência curricular e extracurricular). Os três projetos representam uma mudança qualitativa no paradigma de ensino-aprendizagem, das abordagens centradas no professor para as abordagens centradas no estudante e nos seus resultados de aprendizagem.

Neste sentido, e tendo em consideração a abordagem da Escola e o seu âmbito inovador no panorama do desenvolvimento de competências transversais em contexto de Ensino Superior, são objetivos deste artigo: (a) apresentar a plataforma estratégica da Faculdade de Economia e Gestão – *Strategic Leadership HUB* – enquadramento histórico, valências de intervenção e referencial teórico subjacente à intervenção desenvolvida no âmbito da promoção do desenvolvimento de competências transversais; (b) identificar os principais resultados da intervenção desenvolvida pelo SLH, nomeadamente o grau de envolvimento e de satisfação dos estudantes em relação aos processos, as competências desenvolvidas; (c) antecipar o impacto da intervenção do SLH nos resultados de empregabilidade da Faculdade de Economia e Gestão, e (d) apresentar em traços gerais a investigação em curso que permitirá a atualização do referencial de competências atualmente em vigor e a avaliação do impacto da intervenção no processo de desenvolvimento vocacional dos estudantes, nomeadamente na promoção do desenvolvimento de competências transversais e na sua empregabilidade.

Método

O *Strategic Leadership HUB* (SLH) é atualmente um serviço da Faculdade que tem como objetivo a promoção do desenvolvimento e sucesso pessoal e profissional dos estudantes, por meio de um projeto de valorização de competências-chave que desafia o universitário a envolver-se em experiências curriculares e extracurriculares que potencializem a sua diferenciação e estimulem a aproximação progressiva às práticas e exigências do mercado de trabalho.

Este projeto começou a ser desenvolvido em 2006 com a designação de Portfolio Individual de Competências (PIC) no âmbito de financiamento português (POCI) e em 2008 constituiu-se como uma iniciativa

de empregabilidade e empreendedorismo com o projeto internacional “*Employability & Entrepreneurship: Tuning Universities & Enterprises*” (EETUE). Em 2010 foi reconhecido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) como prática inovadora e diferenciadora no que respeita ao desenvolvimento de competências. Em maio de 2012 foi ainda reconhecido como uma das oito melhores práticas no âmbito do desenvolvimento de competências em contexto de Ensino Superior na Europa e como projeto mais ativo, na conferência *New Skills Network* realizada em Copenhaga. A designação evoluiu para *Strategic Leadership Hub* (SLH) na medida em que o âmbito de ação foi também alargado a outros públicos e por meio de novas abordagens.

A intervenção do SLH baseia-se atualmente em três vetores de atuação fundamentais: 1. a intervenção direta com os estudantes, denominada *coaching* (individual, de equipa e articulado com as disciplinas de Projeto, para os estudantes das licenciaturas) e o *mentoring* (para os estudantes de mestrados); 2. a cooperação com os professores, no âmbito do desenvolvimento curricular; e 3. a articulação universidade-empresas, numa lógica de aproximação ao mercado de trabalho.

A intervenção com os estudantes concretiza-se por meio de processos de *coaching* ao nível do 1.º ciclo (licenciatura), e do *mentoring*, no 2.º ciclo (mestrado). Estes processos, sustentados por uma participação ativa dos estudantes, implicam uma autodescoberta e autoavaliação das competências adquiridas ao longo da vida, nos mais diversos contextos. A metodologia utilizada pressupõe a organização e validação das experiências passadas como promotoras da valorização do sistema pessoal competente (Campos, 1990) e a definição de planos de ação que potenciem o desenvolvimento intencional de competências em contexto (Menezes, 1999). No *mentoring*, estas experiências de ação são mediadas por figuras representativas do mercado de trabalho – os mentores – que funcionam enquanto modelos no processo de aproximação ao contexto laboral.

O desenvolvimento curricular consiste na redefinição dos objetivos e metodologias pedagógicas das diversas disciplinas lecionadas na Escola, exigindo um trabalho colaborativo com os docentes responsáveis pela lecionação das mesmas. Envolve uma integração consistente das competências transversais no currículo das disciplinas, conduzindo a um processo contínuo de autoavaliação e desenvolvimento das práticas pedagógicas. As disciplinas de Projeto, anteriormente apresentadas, são um exemplo paradigmático desta inovação curricular e o SLH tem vindo a desempenhar um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento desta vertente formativa.

No que diz respeito à articulação Universidade-Empresas, o SLH desenvolve diversas iniciativas que promovem novas oportunidades de desenvolvimento aos estudantes, aproximando estes dois contextos: 1. os estudantes têm oportunidade de explorar e conhecer empresas no seu contexto real, por meio de visitas às empresas ou estágios de curta duração; 2. os representantes de empresas são convidados a participar, de forma ativa, em eventos e ações organizados pela Universidade, integrando painéis de jurados nas disciplinas de projeto ou participando nos processos de *mentoring*.

Deste modo, a intervenção desenvolvida pelo SLH cria oportunidades para que o estudante se envolva de forma ativa na construção do seu projeto de vida, considerando as vertentes pessoais, profissionais e sociais (Imaginário, 2001). Atualmente a equipa é composta por três psicólogas que desenvolvem a intervenção junto dos estudantes e articulam com os docentes ao nível do desenvolvimento curricular, e duas psicólogas responsáveis pela interação próxima com as empresas e os seus representantes.

Na sustentação teórica da intervenção, para além dos modelos psicológicos construtivistas que encaram o indivíduo enquanto protagonista do seu desenvolvimento, sendo capaz de uma progressiva complexificação, flexibilidade e integração dos processos de auto-organização, o SLH assenta a sua abordagem num referencial de competências transversais que se entende (e pretende) estruturante do indivíduo, no sentido do seu desenvolvimento e progressiva diferenciação.

O primeiro referencial de competências do SLH foi proposto por Oliveira et al. (2007). Posteriormente foi substituído pelo referencial de Evers, Rush e Berdrow (1998) adaptado por Rocha, Azevedo e Oliveira (2008), sendo este o referencial atualmente utilizado pelo SLH e no qual assenta toda a sua intervenção.

Inicialmente, e tendo por base um estudo de Oliveira et al. (2007) desenvolvido junto de empresas, estudantes e ex-estudantes, foi possível validar o modelo Starfish proposto por Evans e colaboradores (2001, citado por Oliveira et al., 2007), que orientou o primeiro referencial de competências do SLH. Segundo este modelo as competências transversais encontravam-se organizadas em cinco grandes clusters: 1. competências metodológicas; 2. competências sociais; 3. competências relacionadas com valores e atitudes; 4. competências de aprendizagem; e

5. competências técnicas. Posteriormente, adotou-se o modelo de Evers et al. (1998), que se baseia numa abordagem teórica das competências enquanto dimensões promotoras de aprendizagem ao longo da vida e de empregabilidade, determinantes no processo de desenvolvimento de carreira dos estudantes das áreas das ciências sociais e humanas, e que apoiam a transição para o mercado de trabalho. O modelo defende uma organização em quatro grandes competências-base: 1. Gestão pessoal; 2. Comunicação; 3. Gestão de pessoas e tarefas; 4. Mobilização da inovação e mudança. O modelo teórico subjacente ao Skills Questionnaire/Questionário de Competências (SQ/QC, Evers, Rush, & Berdrow, 1998) adaptado por Rocha et al. (2008) é o referencial atualmente utilizado pelo SLH e no qual o serviço assenta toda a sua intervenção. No entanto, algumas críticas têm sido apontadas a este modelo², fazendo refletir acerca da necessidade de atualização desta grelha de leitura. Neste momento está a ser realizada uma investigação que permitirá definir um novo referencial de competências e que será explicada em detalhe na seção dos resultados.

Resultados

No sentido de ilustrar o impacto da intervenção desenvolvida pelo SLH serão apresentados alguns resultados relativos ao número de estudantes que participaram na intervenção ao longo do ano letivo de 2001/2012³. Estes dados, relativos às disciplinas de Projeto, encontram-se apresentados na Figura 1, discriminados pelos dois semestres. No que diz respeito ao envolvimento dos estudantes em *coaching* individual, identificou-se um total de 57 estudantes no decurso do ano letivo. Relativamente ao *mentoring*, e tendo em consideração que este foi o primeiro ano em que a modalidade começou a funcionar, registou-se o envolvimento de 10 estudantes. Convém ainda destacar que mesmo estudantes que não constaram destes resultados podem ter encontrado outras formas de envolvimento através das inúmeras atividades dinamizadas pelo gabinete, nomeadamente *workshops* de desenvolvimento de competências (de comunicação, liderança e outros temas), visitas a empresas, jogos de gestão e estratégia, centros de avaliação de competências (para os mestrados) e processos de orientação profissional e de carreira individualizados para alunos a frequentar as formações executivas da *Business School*.

² Para conhecer em maior detalhe as críticas ao modelo, solicite, por favor, informação diretamente às autoras.

³ De um modo geral os estudantes que usufruem de uma das modalidades de intervenção oferecidas ao nível das disciplinas de Projeto tendem a inscrever-se noutras, em anos subsequentes, podendo acumular simultaneamente processos de *coaching* individual, o que por si só representa um indicador importante relativamente à satisfação com a intervenção.

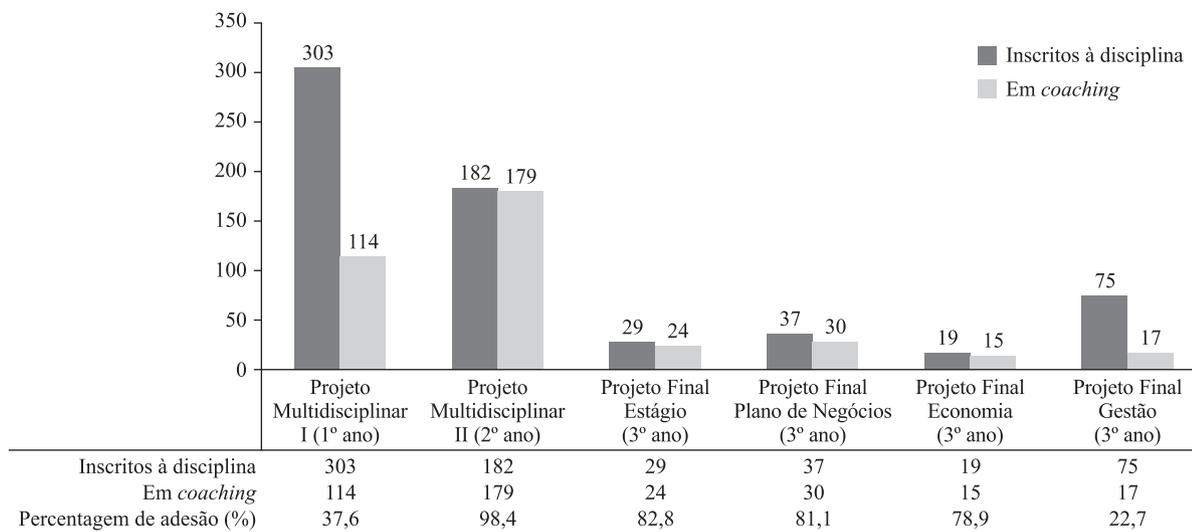


Figura 1. Dados de estudantes envolvidos nos processos de coaching disponibilizados pelo SLH no ano letivo 2011/2012

A avaliação da intervenção desenvolvida pelo SLH aconteceu de forma não estruturada nas sessões finais dos processos de *coaching* (individual e em equipa) e de *mentoring*, tendo em conta as verbalizações dos estudantes nestes momentos. Existiu ainda um questionário de avaliação da satisfação dos estudantes (apenas para as disciplinas de Projeto) que foi preenchido também na última sessão, com o objetivo de recolher dados de forma mais sistemática em relação às dimensões gerais dos processos de intervenção, tais como o número e duração das sessões, a pertinência dos conteúdos abordados, o material de apoio utilizado nas sessões, a adequação do espaço onde decorrem as sessões, a importância da simulação da apresentação final e a relevância do acompanhamento. Este questionário avaliava igualmente o desempenho de cada elemento da equipa responsável pelo acompanhamento do processo (avaliando a clareza na transmissão de objetivos, o apoio no processo de reflexão, a abertura para responder a dúvidas/questões e o *feedback* no momento de simulação da apresentação final). Todos os itens foram avaliados numa escala tipo Likert com quatro pontos (Medíocre, Suficiente, Bom e Muito Bom). Além disso, o questionário considerava um espaço para comentários e sugestões de melhoria.

Os resultados alcançados⁴ apontaram para uma avaliação global muito positiva da intervenção nas diversas modalidades (sempre entre Bom e Muito Bom), sendo as dimensões melhor avaliadas aquelas relacionadas com a pertinência do conteúdo das sessões, a sessão de simulação

da apresentação final e a relevância do acompanhamento, sendo as psicólogas responsáveis pelo acompanhamento igualmente bem avaliadas no que respeita a todos os itens. O item que obteve resultados menos satisfatórios (entre o Suficiente e o Bom) foi a adequação do espaço onde acontecem as sessões, uma vez que existe apenas uma sala de atendimento disponível e adequada (pelo que a grande maioria das sessões ocorreu em sala de aula ou em anfiteatros, espaços que por vezes se revelaram pouco adequados para conduzir as atividades programadas, tendo em conta a sua natureza).

Nos processos de *coaching* individual e *mentoring* não foi utilizado nenhum instrumento de levantamento sistemático de avaliação de satisfação. No entanto, destaca-se o exemplo de um testemunho de uma estudante do 2.º ano do curso de Gestão envolvida num processo de *coaching* individual ao longo do ano letivo de 2011/2012, e que, na altura ainda em processo, relatou:

“(...) O meu objetivo primordial para estas sessões era garantir uma boa preparação profissional para as minhas candidaturas a estágios. Mas na verdade o coaching individual não se tem cingido apenas ao meu desenvolvimento profissional e tem, principalmente, contribuído para o meu desenvolvimento e conhecimento pessoal. Posso assim dizer que esta experiência tem sido muito enriquecedora pelo facto de me proporcionar não só a estruturação do meu pensamento na concretização dos meus

⁴ Para conhecer em maior detalhe os resultados decorrentes da análise dos questionários, contacte, por favor, diretamente as autoras.

objetivos profissionais, como o desenvolvimento de capacidades pessoais no relacionamento com outras pessoas”.

Relativamente ao *mentoring*, um estudante de mestrado em Gestão também em processo atualmente (e desde 2011), referiu que:

“não sabia muito bem ao que ia. Contudo, posso dizer que passado este ano e meio fico feliz de ter tido oportunidade de me conhecer melhor e de encontrar alguém que me possa ajudar e aconselhar ao longo do meu percurso profissional e pessoal. Inicialmente [com uma técnica da equipa SLH] traçamos o meu perfil e definimos os meus objetivos para o programa de mentoring. (...) Este programa permite que o aluno tenha sempre inside information de alguém que já se encontra no mercado de trabalho [mentor] e que (...) tem um percurso profissional semelhante ao pretendido pelo aluno. (...) Sem dúvida que este programa me vai permitir entrar de forma mais adequada no mercado de trabalho”.

Numa lógica mais abrangente de envolvimento continuado, cita-se o testemunho de uma atual estudante de 2.º ano que esteve envolvida na intervenção de duas disciplinas de Projeto e no *coaching* individual, participando igualmente em iniciativas pontuais do serviço, que refere que:

“Ao longo do meu percurso académico, o PIC [atual SLH] tem contribuído de forma significativa para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Ao participar nos mais diversos projetos, entre eles, o coaching individual e de equipa, workshops, “menu de experiências”, entre outras atividades, tive a oportunidade de desenvolver as minhas competências transversais – cada vez mais valorizadas pelo mercado de trabalho – e tido contacto com prestigiadas entidades empresariais. Envolvi-me neste projeto com um objetivo, o de desenvolver o meu factor diferenciador, objetivo esse que tem sido alcançado. Recomendo vivamente este projeto a todos os estudantes. As vantagens são claras e os resultados visíveis”.

Também os *alumni* que se encontram atualmente integrados no mercado de trabalho reconheceram o papel fundamental de um desenvolvimento de competências transversais integrado na formação académica. Segundo um ex-estudante que concluiu a sua licenciatura na faculdade em 2008 e que trabalha atualmente como *Industry*

analyst numa empresa de tecnologias de informação sediada no Reino Unido:

“O mundo da gestão internacional exige competências que ultrapassam a pura certificação académica. A FEG [Faculdade de Economia e Gestão] está hoje dotada de ferramentas que tornam os seus alunos altamente competitivos no mercado global. As razões são várias - o rigor académico, a aposta nas competências pessoais, networking e empreendedorismo. Estas ferramentas fazem com que os seus alunos consigam concorrer de forma muito competitiva nos mais variados desafios internacionais”.

Por sua vez, um *alumni* que terminou a sua formação em Gestão em 2011 (atual *Planning and Management Controller* de uma empresa de telecomunicações portuguesa) e que, ao longo da sua formação, teve oportunidade de se envolver em algumas modalidades de intervenção do SLH, explicou que:

“Numa realidade tão exigente e incerta como a que vivemos, as empresas requerem muito mais do que conhecimentos técnicos profundos. As competências comportamentais, as chamadas soft skills, são um recurso cada vez mais valorizado e diferenciador no mercado de trabalho. A primeira parte, a Universidade Católica fá-lo obviamente muito bem [...]. A segunda parte, fá-lo exemplarmente e, arrisco afirmá-lo, de uma maneira única face ao resto do ensino universitário em Portugal. O meu caso é um bom exemplo disso mesmo. Penso que fiquei perfeitamente preparado tecnicamente, ao mesmo tempo que tive oportunidade de desenvolver determinadas competências, que considero fundamentais para enfrentar os desafios profissionais com que me deparo. Para isso também contribuiu o PIC [atual SLH] que realiza um trabalho de coaching e de apoio na melhoria dessas competências, muitas vezes funcionando como um “guia” nesse trabalho. Esta receita é, sem dúvida, uma forma de fornecer bases sólidas para os alunos da Universidade Católica serem recursos valiosos para as empresas e para terem um futuro com sucesso”.

Já os representantes de empresas que participaram ativamente nas atividades desenvolvidas pelo gabinete (por exemplo, avaliando as apresentações finais das disciplinas de Projeto) e que recebem frequentemente estudantes da faculdade nas suas organizações para realizar estágios curriculares ou para integrarem oportunidades

profissionais após concluírem a sua formação revelaram com satisfação os fatores que diferenciam o perfil dos estudantes da instituição:

“Uma Faculdade dinâmica, inovadora e motivada para a mudança. Incute um espírito de iniciativa e empreendedorismo nos seus alunos e prepara-os para os desafios do futuro. O Projeto PIC [atual SLH] expressa bem essa Visão, colocando o acento tônico nas soft skills, claramente uma vantagem competitiva no atual contexto das Organizações. Os programas de estágio e projetos finais de mestrado, em parceria com as empresas, constituem excelentes iniciativas da FEG na aproximação da Universidade às Empresas, contribuindo decisivamente para a empregabilidade dos seus alunos” (Diretora de Recursos Humanos de uma empresa de infraestruturas rodoviárias, sobre FEG/SLH abril 2012).

Sumário das competências transversais desenvolvidas

De um modo geral, e no âmbito das disciplinas de projeto, estudantes e professores relataram um impacto positivo da intervenção do SLH no desenvolvimento de competências que as disciplinas pretendiam desenvolver. Assim, no *coaching* associado a: (a) Projeto Multidisciplinar I, os estudantes tiveram a oportunidade de desenvolver, de forma intencional, as competências de comunicação escrita e pensamento crítico; (b) Projeto Multidisciplinar II permitiu melhorar as competências de comunicação oral e trabalho em equipa; e (c) Projeto Final, e mediante a modalidade escolhida, ajudou a trabalhar as competências de autonomia, eficiência e eficácia grupal, responsabilidade social, aplicação de conhecimentos e mobilização de aprendizagens desenvolvidas anteriormente para concretização de um projeto aproximado da realidade empresarial, planeamento e organização, liderança e tomada de decisão. Os professores acrescentaram ainda que os estudantes que optaram por se envolver nos processos de *coaching* cumpriram os objetivos de forma mais ajustada e demonstraram evolução do ponto de vista do seu desempenho ao longo do semestre, fatores que se materializaram numa melhor classificação nos diversos momentos de avaliação e, consequentemente, na classificação final da disciplina.

No que respeita ao *coaching* individual, a perceção dos estudantes foi de que o processo contribuiu substancialmente para o desenvolvimento dos seus pontos a melhorar (e que estavam muitas vezes associados aos

objetivos que o estudante estabeleceu para o processo) e para a consolidação dos seus pontos fortes. Este balanço foi frequentemente verbalizado nas sessões finais dos processos ou resultou do confronto dos resultados do questionário de autoavaliação de competências que os estudantes preencheram no início do processo e que, facultativamente, puderam voltar a realizar no final.

Relativamente ao *mentoring*, e porque o processo se centraliza muito na dimensão de interação com uma figura do mercado de trabalho e se desenvolve numa lógica antecipatória da integração sócio-profissional, os estudantes destacaram globalmente dimensões como o *networking*, a proatividade e iniciativa, sendo que o desenvolvimento de competências específicas dependeu, tal como nos processos de *coaching* individual, dos objetivos que cada estudante estabeleceu previamente. Pode-se, portanto, afirmar que quer nos processos de *coaching* como nos de *mentoring*, os resultados do ponto de vista do desenvolvimento de competências transversais aconteceram de forma idiossincrática e deverão ser lidos casuisticamente, mediante os objetivos que cada estudante estabeleceu para o processo.

É importante ressaltar que devido à falta de instrumentos de avaliação sistematizados decorre a necessidade de construção de instrumentos específicos para a avaliação da autoperceção dos estudantes relativamente ao desenvolvimento das suas competências e ao impacto da intervenção do SLH neste processo, no sentido de agregar informação útil que permita extrair tendências e avaliar/reformular, melhorando a intervenção desenvolvida.

Dados de empregabilidade e necessidade de avaliação do impacto da intervenção desenvolvida pelo SLH

De acordo com os dados do Observatório de Empregabilidade e Perfil dos Alunos da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto em relação aos estudantes que concluíram as suas licenciaturas na instituição em 2010/2011⁵, 95% encontrou emprego em menos de 10 meses (dos quais 89% em menos de 7 meses e 59% em menos de 3 meses), sendo que 29% dos estudantes assegurou emprego antes de terminar a sua formação. As áreas de integração profissional mais expressivas foram a consultoria e auditoria (21%) e o setor financeiro e segurador (21%). É importante destacar ainda que 44% dos estudantes realizaram um estágio ou um plano de negócio ao longo da licenciatura, numa lógica de aproximação progressiva ao mercado de trabalho.

⁵ Os dados relativos ao ano letivo de 2011/2012 ainda não se encontram disponíveis à data da elaboração deste artigo.

Face a estes resultados, torna-se essencial pontuar o papel da intervenção desenvolvida pelo SLH para o sucesso efetivo dos estudantes da instituição. No entanto, convém perceber de forma mais concreta o impacto da intervenção psicológica focalizada na reflexão aprofundada e intencional das experiências de ação, quer no âmbito das disciplinas, quer pelo envolvimento em experiências de âmbito não-académico (desporto, voluntariado, experiências de mobilidade, participação associativa, entre outras) ou ainda decorrente de experiências de contacto com o mercado de trabalho ao longo da formação universitária. Neste sentido, para futuras intervenções existe uma necessidade de investigação e sistematização científica da contribuição dos processos desenvolvidos pelo SLH, que permitirá tangibilizar os efeitos específicos da intervenção ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.

A investigação em curso

Conforme referido anteriormente, em relação à necessidade de atualização do referencial de competências que estrutura a intervenção do SLH e toda a abordagem curricular inovadora, optou-se, então, por delinear uma proposta de investigação de âmbito doutoral que, centrando-se no trabalho que tem sido desenvolvido pelo SLH ao nível das licenciaturas poderá trazer à luz alguma evidência do impacto das suas práticas neste desenvolvimento. Embora o gabinete tenha já alargado o seu âmbito de atuação ao 2.º ciclo e à população a frequentar os cursos executivos, a decisão por realizar este estudo aplicado à população de 1.º ciclo aconteceu pelo facto de ser neste contexto que a intervenção se encontra mais estruturada, não apenas por estar associada às disciplinas de Projeto, mas pelo facto de, historicamente, ter representado o primeiro investimento desta abordagem de ensino inovadora. Estabilizando o referencial, a intervenção desenvolvida e o impacto produzido pela mesma no desenvolvimento dos estudantes das licenciaturas, será possível, numa segunda fase, alargar a investigação desenvolvida junto destes novos públicos, atendendo às suas especificidades e exigências diferenciadas (nomeadamente as do mercado).

Neste momento pretende-se então conduzir uma investigação de carácter longitudinal que será desenvolvida ao longo do percurso académico dos estudantes das licenciaturas com os seguintes objetivos:

1. Propor um referencial de competências alternativo ao utilizado atualmente e fazer revisão e ajuste nas práticas de intervenção do SLH.

Na medida em que as competências identificadas no atual referencial remetem para um espaço, tempo e contexto socioeconómico determinados, torna-se fundamental conhecer o estado da arte relativamente aos referenciais de competências utilizados atualmente no âmbito das áreas da economia e gestão, a nível nacional e internacional, bem como de intervenções desenvolvidas no mesmo âmbito noutros estabelecimentos de Ensino Superior no sentido de proceder à sua atualização, tendo em consideração os desafios e exigências colocados atualmente pelos diferentes contextos envolvidos – comunidade académica e mercado de trabalho. Desta exploração resultará o contacto com abordagens e contributos que se esperam relevantes para a elaboração de uma proposta alternativa ao referencial correntemente em uso, uma vez que a proposta de Evers et al. (1998) carece de atualização e contextualização à realidade nacional, a par de outras limitações (Rocco, 2000).

A revisão sistemática da literatura e a investigação empírica estão a ser desenvolvidas, tendo já sido identificados alguns referenciais que permitirão construir uma base teórica solidamente sustentada e devidamente contextualizada, capaz de refundar conceptualmente a intervenção desenvolvida pelo SLH.

2. Adaptar a intervenção desenvolvida pelo SLH ao novo referencial, no que diz respeito à articulação com as disciplinas de Projeto, identificando as competências transversais *core* a desenvolver nos estudantes.

Tendo em conta os resultados da investigação empírica a realizar junto dos estudantes, dos representantes do mercado de trabalho, da comunidade docente e dos técnicos pertencentes à equipa de intervenção SLH (por meio de entrevistas e grupos de discussão focalizada), será possível introduzir mudanças na intervenção consistentes com o novo referencial, garantindo assim que os resultados do ponto de vista do desenvolvimento de competências sejam os que intencionalmente se procurarão produzir.

3. Avaliar o impacto da intervenção reformulada no processo de desenvolvimento vocacional dos estudantes, nomeadamente na promoção do desenvolvimento de competências transversais e na sua empregabilidade.

A avaliação do impacto da intervenção será realizada por meio de escalas de auto e hetero percepção de competência a desenvolver no âmbito desta investigação⁶, que permitirão conhecer a opinião dos estudantes e dos representantes do mercado de trabalho em relação ao contributo do trabalho desenvolvido pelo SLH com os estudantes, bem como permitir, por efeito de retroação dos resultados

⁵ Para uma descrição mais detalhada relativamente à investigação que está a ser desenvolvida, contacte, por favor, as autoras.

das respostas, a atualização das práticas de intervenção, numa lógica de investigação-ação, de forma a prestar um serviço cada vez mais eficiente. Também do ponto de vista da empregabilidade será importante conhecer as repercussões desta intervenção, não só porque a literatura demonstra que a promoção intencional do desenvolvimento de competências transversais tem um impacto positivo na empregabilidade dos recém-licenciados (Oliveira & Guimarães, 2010; Raybould & Sheedy, 2005), mas também porque é este um dos objetivos estratégicos da instituição ao qual a comunidade docente e o SLH devem dar resposta.

Conclusões

É incontestável o papel que as instituições de Ensino Superior detêm na formação dos seus diplomados. A forma como os programas de ensino influenciam a transição para o mercado de trabalho é descrita na investigação de Heijke e Meng (2011) tendo em consideração duas abordagens: (a) programas que fornecem abordagens disciplinares específicas orientadas para resultados permitem a colocação dos diplomados nos domínios ocupacionais que requerem essas competências específicas; e (b) programas que fornecem resultados altamente orientados para a vertente académica preparam somente do ponto de vista académico. Assim, o investimento num sistema de ensino integrado, que promova o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuirá, em larga medida, para o seu sucesso não apenas na transição para o mercado de trabalho, mas também no processo de desenvolvimento da sua carreira ao longo da vida.

Conforme García-Aracil e Van der Velden (2008) afirmam, as instituições de Ensino Superior deverão focar-se em estratégias de aprendizagem ativa, que estimulem as relações interpessoais e a cooperação entre os indivíduos, assentes em abordagens multidisciplinares. Várias são as instituições que têm investido na inclusão das questões da empregabilidade no currículo académico, desenvolvendo planos que permitem desenvolver este potencial nos seus estudantes. Por exemplo, Oria (2012) no seu estudo de caso no programa de formação conjunto em Direito e Administração de Negócios da Universidade de Zaragoza encontrou que o desenvolvimento de competências transversais como o pensamento crítico, a expressão oral e o trabalho em equipa potencializam a empregabilidade, ao mesmo tempo que contribuem para o aumento dos padrões de qualidade da própria formação. Após um estudo de avaliação do impacto de algumas iniciativas de desenvolvimento de competências de empregabilidade em contexto de Ensino Superior

britânico, Mason, Williams e Cranmer (2009) propõem ainda que as instituições levem a cabo programas que permitam aos recém-graduados demonstrar o seu potencial no acesso ao mercado, por meio de estágios ou experiências breves de trabalho ao longo da formação, a par de uma cooperação ativa das empresas no *design* dos conteúdos programáticos e resultados esperados da formação. Longe de representar uma preocupação europeia, Kochan, Finegold e Osterman (2012) defendem, no contexto americano, a ideia de que uma das melhores formas de garantir que os recém-graduados correspondem ao perfil requerido pelas empresas acontece por via da estruturação de programas de estágio devidamente ajustados e pelo estabelecimento de programas de graduação cooperativos.

Acompanhando as tendências do contexto laboral, que progressivamente têm vindo a privilegiar a dimensão das competências transversais a par e em articulação com um corpo de conhecimentos técnicos e científicos sólidos e devidamente fundamentados, a estratégia diferenciadora da Faculdade de Economia e Gestão espelhada na atuação do SLH assume o papel de assegurar/facilitar essa integração, desenvolvendo abordagens de intervenção ajustadas e alinhadas com a estratégia da instituição e que estão em linha com as boas práticas que estudos recentes apontam (e.g., García-Aracil & Van der Velden, 2008; Heijke & Meng, 2011; Kochan et al., 2012; Mason et al., 2009; Oria, 2012). O facto de a intervenção do SLH se propor a responder à necessidade de desenvolvimento de um conjunto de competências identificadas como fundamentais para a integração socioprofissional dos graduados, quer por via do *coaching* associado às disciplinas de Projeto, quer nas suas valências de *coaching* individual e *mentoring*, espelha bem essa preocupação. Assim, o desenvolvimento de competências de comunicação escrita e oral, trabalho em equipa, pensamento crítico, autonomia, eficiência e eficácia grupal, planeamento e organização, liderança e tomada de decisão, parece ir ao encontro não só dos objetivos do plano curricular, mas também das exigências do mercado de trabalho (Heimler, 2010; Hogan, Chamorro-Premuzic, & Kaiser, 2013; Rosenberg, Heimler, & Morote, 2012; Sahni, 2011) e para as áreas de economia e gestão em particular (Gupta, 2013), bem como responder às expectativas dos próprios estudantes.

No entanto, e embora se considere o carácter inovador desta abordagem, torna-se fundamental uma avaliação sistemática da eficácia das práticas implementadas e do seu impacto no desenvolvimento vocacional e de carreira dos estudantes, bem como na sua empregabilidade. Conforme explanado na descrição da investigação a ser desenvolvida, espera-se que o envolvimento dos

estudantes, dos professores, da equipa de intervenção e dos representantes do mercado de trabalho na investigação em curso permita o acesso ao ponto de vista dos diferentes atores deste processo de formação, comprovando-se (conforme esperado) a eficácia da intervenção desenvolvida. A verificar-se o impacto do trabalho desenvolvido nesta instituição, antecipa-se que esta

abordagem possa servir de estímulo à replicação de práticas nesta natureza noutros contextos formativos de nível superior, nas áreas da economia e gestão, procurando-se, igualmente, que o estudo em curso possa inspirar a criação e implementação de projetos análogos noutras áreas do conhecimento, no sentido de dar resposta às necessidades específicas que surjam nestes contextos.

Referências

- Bennet, N., Dunne, E., & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37, 71-93.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C.V., & Silva, P. (2006). *As competências transversais dos diplomados do Ensino Superior: Perspetiva dos empregadores e dos diplomados*. TecMinho/Gabinete de Formação Contínua Universidade do Minho.
- Campos, B. P. (1990). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 5-12.
- Crespo, C.A., Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2001, novembro). A formação no mundo global: um dispositivo na promoção de competências transversais. *III Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho: Novos horizontes para a formación profesional*. Encontro realizado na Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Evers, F. T., Rush, J. C., & Berdrow, I. (1998). *The bases of competence – skills for lifelong learning and employability* (1st ed.). Canada: The Jossey-Bass.
- Fallows, S., & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: A university-wide initiative. *Education & Training*, 42(2), 75-83. doi:10.1108/00400910010331620
- Ferreira, J.A. (1999). *Desenvolvimento pessoal e aprendizagem auto-regulada do estudante do Ensino Superior*. Comunicação apresentada na comemoração dos 20 anos da Universidade do Algarve. Faro: Universidade do Algarve.
- García-Aracil, A., & Van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. *High Educ*, 55, 219–239.
- Gonçalves, C. M. (2000). *Desenvolvimento vocacional e promoção de competências*. Actas do II Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formação para o trabalho.
- Gupta, R. K. (2013). Core competencies for business excellence. *Advances In Management*, 6(10), 11-15.
- Heijke, H., & Meng, C. (2011). The effects of higher education programme characteristics on the allocation and performance of the graduates. *Education Economics*, 19(1), 1-27.
- Heimler, R. (2010). Attitudes of college graduates, faculty, and human resource managers regarding the importance of skills acquired in college and needed for job performance and career advancement potential in the retail sector. *Dissertation Abstracts International Section A*, 71.
- Hogan, R., Chamorro-Premuzic, T., & Kaiser, R. B. (2013). Employability and career success: Bridging the gap between theory and reality. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives On Science And Practice*, 6(1), 3-16. doi:10.1111/iops.12001
- Imaginário, L. (2001). *Balanço de competências – discursos e práticas*. Lisboa: Direção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Kochan, T., Finegold, D., & Osterman, P. (2012). Who can fix the “middle-skills” gap?. *Harvard Business Review*, 83-90.
- Mason, G., Williams, G., & Cranmer, S. (2009). Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes?. *Education Economics*, 17(1), 1-30.
- Medeiros, M. (2006). *Competências: diferentes lógicas para diferentes expectativas*. Recife: Edupe.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Edições ASA.
- Oliveira, E. D., & Guimarães, I. C. (2010). Employability through curriculum innovation and Skills Development: A Portuguese Case Study. *Higher Education Management and Policy*, 22(2), 1-20.
- Oliveira, E. D., Meireles, A., Sottomayor, M. & Martins, A. (2007). *Building up undergraduate skills: empirical evidence from a portuguese university*. Comunicação apresentada na 4th Education in a Changing Environment Conference, Manchester.
- Oria, B. (2012). Enhancing higher education students’ employability: A Spanish case study. *International Journal of Technology Management & Sustainable Development*, 11(3), 217-230.

- Pillai, S., Khan, M., Ibrahim, I., & Raphael, S. (2012). Enhancing employability through industrial training in the Malaysian context. *Higher Education*, 63(2), 187-204. doi:10.1007/s10734-011-9430-2
- Raybould, J., & Sheedy, V. (2005). Are graduates equipped with the right skills in the employability stakes?. *Industrial and Commercial Training*, 37(5), 259-263.
- Reuchlin, M. (1971). *L'Orientation scolaire et professionnelle*. Paris: PUF.
- Rocco, T. S. (2000). The bases of competence: Skills for lifelong learning and employability, by Frederick T. Evers, James C. Rush, and Iris Berdrow. *Human Resource Development Quarterly*, 11(2), 203-207.
- Rocha, M., Azevedo, J., & Oliveira, E. D. (2008). *Adaptação do Skills Questionnaire para uma amostra universitária portuguesa. Tradução, adaptação e dados psicométricos*. Trabalho não publicado, Universidade Católica do Porto.
- Rosenberg, S., Heimler, R., & Morote, E. (2012). Basic employability skills: a triangular design approach. *Education and Training*, 54(1), 7-20. doi:10.1108/00400911211198869
- Sahni, L. (2011). The impact of soft skill training induction programme on new enterants. *BVIMR Management Edge*, 4(2), 40-47.
- Santos, E. S., & Ferreira, J. A. (1999). College-to-work transition: Expectations and realities. Comunicação apresentada na *American Psychological Convention*, Boston.
- Spokane, A. R. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (455-473). Coimbra: Quarteto.
- Stewart, J., & Knowles, V. (2000). Graduate recruitment and selection: Implications for HE, graduates and small business recruiters. *The Career Development International*, 5(2), 65-80. doi:10.1108/13620430010318909
- Stumpf, S., & Lockart, M. (1987). Career exploration: work – role salience, work preferences, beliefs, and behaviour. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 258-269.

Recebido 18/06/2013
1ª Revisão 05/03/2014
2ª Revisão 11/11/2014
Aceite Final 15/11/2014

Sobre os autores

Rita Santos Silva é Mestre em Psicologia (ramo de Psicologia Clínica e da Saúde) pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sendo doutoranda do Programa Doutoral em Psicologia na mesma instituição. Trabalha atualmente no Strategic Leadership Hub da Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica – Porto, enquanto psicóloga e investigadora.

Inês Nascimento é Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.