

TREKKER: INDIVIDUAL INTEGRATED SKILLS DEVELOPMENT

FS-Biotech – Project co-financed by European Commission through the Erasmus program –
Multilateral Projects - Projects focused on cooperation between universities and enterprises

(2010)

**Marina Ventura
Margarida Amorim**

Psicólogas - Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Economia e Gestão, Departamento de
Comportamento Organizacional (Portugal)

Contacto:
ventura.marina@gmail.com

RESUMO

Trekker é um modelo de intervenção para os alunos (e graduados), que visa desenvolver o indivíduo como um todo integrado. Foi desenvolvido a partir de uma abordagem holística, estruturação de desenvolvimento em torno de competências transversais, aprendizagem ao longo da vida, inteligência emocional e habilidades técnicas. Esse modelo é chamado *Trekker* como uma metáfora para mostrar que na vida o indivíduo tem o poder de escolher sua trajetória e tem a capacidade de definir sua caminhada. Isso é inerente à vida de cada pessoa, e permite que cada um de nós possa seguir caminhos diferentes, têm diferentes experiências, habilidades, interesses, oportunidades e estar em uma diversidade de contextos. Construir a caminhada é uma aventura pessoal e profunda, diferente de uma pessoa para outra, tão única como cada indivíduo. No âmbito da Comissão Europeia pela implementação do Processo de Bolonha, três níveis de resultados de aprendizagem são definidos: Conhecimento, Habilidade e Competência. Este modelo foi criado para ser um *framework* para desenvolvimento de habilidades individuais em um ambiente académico. Supomos que, com o desenvolvimento de habilidades técnicas, competências transversais, inteligência emocional e aprendizagem, os alunos se tornarão mais adaptados ao mundo imprevisível e em constante mutação em que vivemos.

Palavras-chave: Competências transversais, inteligência emocional, aprendizagem ao longo da vida, empregabilidade, desenvolvimento de competências, orientação de carreiras

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Trekker é um modelo de apoio complementar para a inovação curricular. Ele se tornará mais eficaz se for realmente integrado na cultura institucional e académica. Ao trabalhar com desenvolvimento e suas dimensões, o modelo pretende contribuir para o aumento das taxas de empregabilidade entre os alunos. Devido às mudanças no mercado de trabalho, os alunos precisam de desenvolver várias habilidades, tanto para lidar com o contexto académico, ou para lidar com as situações de futuro profissional. Embora a empregabilidade não seja o foco principal deste modelo, que implicitamente contribui para esse objectivo, tal como todas as actividades desenvolvidas na Instituição de Ensino Superior (IES) têm o objectivo final de promover a empregabilidade em sentido amplo (Pool Dacre e Sewell, 2007; A Pedagogia para a Empregabilidade Group, 2006) ou como a responsabilidade social universitária. Aprendizagem na escola depende dos seguintes factores: - o acesso à teoria do apoio desse domínio de conhecimento; estratégias heurísticas para analisar e resolver problemas; competências para a aprendizagem auto-regulado, crenças, emoções e atitudes positivas em relação ao seu desempenho académico (De Corte de 2000, em Yorke e Knight, 2004). As teorias do self são também um factor fundamental de desempenho académico dos alunos (Yorke e Knight, 2004; Zimmerman et al, 1992).. Para esclarecer, quando nós falamos sobre estas, referem-se principalmente ao conjunto de crenças que as pessoas têm sobre sua capacidade de atingir determinados níveis de desempenho ou resultados. Em outras palavras, é a crença de que cada pessoa tem sobre a capacidade de organizar e executar certas acções necessárias para lidar com uma situação e pode ter um papel importante na forma como cada um sente, pensa, está motivado e se comporta (Cruz et al, 2006;.. Coelho et al, 2007; Pajares, 2002; Rocha, 2008). Em geral, as pessoas com teorias positivas são auto-confiantes em suas habilidades, enfrentar tarefas difíceis como desafios a superar, enquanto que aqueles com resultados negativos, as teorias de auto duvidar de suas habilidades, tendem a perceber as tarefas difíceis como ameaças pessoais e, assim, evitar essas situações (Coelho et al. , 2007; Coimbra e Fontaine, 1999). De acordo com a revisão da literatura (Yorke e Knight, 2004;. Zimmerman et al, 1992; Dacre Piscina e Sewell, 2007, Knight e Yorke, 2006; Robins e Pals, 2002; Humphrey, 2004), as teorias de "eu" como factores que influenciar o investimento no processo de desenvolvimento / aprendizagem. Neste modelo, acreditamos que as pessoas podem mudar ao longo do tempo, e mesmo que seja uma pequena mudança, que seria um resultado positivo.

Competências Técnicas

A complexidade que também está presente no mercado global de hoje, juntamente com o rápido desenvolvimento tecnológico, cria uma necessidade constante de novas ferramentas,

produtos e serviços (Stasz, 1997;. Koul et al, 2009), que faz com que as IES desenvolvam um conjunto de habilidades técnicas compatíveis com a realidade contemporânea. Essas habilidades podem ser definidas como integrar uma determinada área de conhecimento especializado (Evers et al, 1998;. Alic, 2008, Evans, K. (2001), dando sentido a uma certa estruturação de um curso de estudos, ou um determinado assunto. Essas habilidades estão relacionadas a aspectos práticos dos contextos de trabalho, motivação para aprender diferentes tarefas associadas com uma profissão, e actualização de conhecimentos relacionados ao papel profissional (Evans, 2001). Contudo se o aluno só desenvolveu competências transversais, a capacidade de ser um eterno aprendiz e competências de inteligência emocional, ele poderá ser considerado competente em termos pessoais, mas faltam os aspectos técnicos e específicos que permitem-lhe o acesso a uma profissão específica, mas o contrário também é verdadeiro.

Lifelong Learning Skills

Segundo a UNESCO, o principal objetivo da aprendizagem é o de assegurar os direitos de cada indivíduo à educação e à aprendizagem ao longo da sua vida inteira, com base em quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver com os outros (Delors, 1996). Desta forma, a aprendizagem ao longo da vida é definida por todas as actividades de aprendizagem realizadas ao longo da vida em contextos formais, não formais ou informais, com o objectivo de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências no plano pessoal, perspectiva, cívico social (Comissão de Comunidades Europeias, 2001; Candy et al, 1995).. É importante preparar o aluno para o desenvolvimento de competências ao longo da aprendizagem no contexto actual, caracterizado por rápidas mudanças socioculturais, económicos e tecnológicos.

Competências Transversais

O desenvolvimento das competências transversais na IES é valorizada pelos empregadores, que os reconhecem como sendo fundamental para a autonomia e auto-conhecimento dos alunos, permitindo-lhes tomar decisões informadas ao longo de sua vida profissional (Qualifications and Curriculum Authority, 2001; Coll e Zegwaard, 2006). competências transversais são os de um indivíduo desenvolve e aplica de forma transversal em diferentes contextos de vida e contribui para a adaptação do indivíduo a diferentes contextos, facilitando a resolução de desafios constantes (Bennett et al, 1999;.. Evers et al, 1998; Dacre Piscina e Sewell, 2007, Knight e Yorke, 2006). Transversais entre contextos, estas habilidades são testadas e reproduzidas em várias situações, estão constantemente mudando, e por isso são recursos individuais para o exercício de uma profissão, para resolver problemas pessoais, ou para determinar o sucesso ou o fracasso escolar. Na comunicação "Novas competências para novos empregos: antecipar e

satisfazer as necessidades do mercado de trabalho e competências" (2009), a Comissão Europeia sublinha a importância das competências para a competitividade, produtividade e inovação.

Inteligência Emocional

Juntamente com o reconhecimento da importância das competências, o conceito de competências de inteligência emocional surgiu como um importante componente das estratégias pedagógicas. Não desenvolver a inteligência emocional na IES pode desenvolver diplomados com dificuldades de auto-motivação, a aprendizagem ao longo da vida, lidar com suas próprias emoções e outros, bem como a gestão da instabilidade e mudança (Jaeger, 2003; Hromek & Roffey, 2009; Qualter et al., 2007; Clark et al, 2003). O processo de decisão de escolher o que se aprende e como se aprende depende tanto das habilidades cognitivas, bem como das competências emocionais (Jaeger, 2003; Qualter et al, 2007). Esta dimensão é apoiada sobre o modelo de Mayer, Salovey e Caruso (2002). Este modelo representa a capacidade de compreender, avaliar e expressar emoções de forma precisa e adaptada, para perceber as emoções, para acesso e / ou gerar sentimentos que facilitam algumas actividades cognitivas e comportamentos adaptativos sobre uma situação, e para regular as emoções em nós mesmos e nos outros.

BIBLIOGRAFIA

Alic, J.A. (2008). Technical knowledge and experiential learning: what people know and can do, *Technology Analysis & Strategic Management*, 20, nº. 4: 427-442.

Bennet, N., Dunne, E. & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education, *Higher Education*, 37: 71-93.

Candy, P.C., Crebert, R.G. & O'Leary, J. (1995). *Developing Lifelong Learners Through Undergraduate Education*. National Board of Employment, Education and Training Commissioned Report. No.28. Canberra: Australian Government Publishing Service.

Clark, S. C., Callister, R. & Wallace, R. (2003). Undergraduated Management skills courses and student' Emotional Intelligence. *Journal of Management Education*, 27, 1: 3-23.

Coll, R.K. & Zegwaard, K.E. (2006). Perceptions of desirable graduate competencies for science and technology new graduates, *Research in Science & Technological Education*, 24, 1: 29-58.

Commission of the European Communities (2001). Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a reality. Brussels: COM(2001) 678 final, 21.11.2001.

Dacre Pool, L. & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability, Education + Training, 49, 4: 277-289.

Delors, J. (Chair) (1996) Learning: The Treasure Within. Report of the Unesco Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: Unesco.

European Commission (2009). New Skills for New Jobs: anticipating and matching labour market and skills needs. Directorate-General for Education and Culture.

Evans, K. (2001). Tacit Skills and work inequalities: a UK perspective on tacit forms of key competences and issues for future research. Paper presented at the ECER conference, Lille, September, 2001.

Evers, F. T., Rush, J.C. & Berdrow, I. (1998). The bases of competence: skills for lifelong learning and employability. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Hromek, R. & Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With games. Simulation and Gaming, vol. 40, 5: 626-644.

Humphrey, N. (2004). The death of the feel-good factor?: Self-Esteem in the Educational context, School Psychology International, 25: 347-360.

Jaeger, A. J. (2003). Job competences and the curriculum: An inquiry into emotional Intelligence in Graduate Professional Education. Research in Higher Education, 44, 6: 615-639.

Knight, P.T. & Yorke, M. (2006). Employability: judging and communicating achievements, The Higher Education Academy, Learning & Employability, Series One.

Koul, R., Clariana, R.B., Kongsuwan, S. & Suji-Vorakul, C. (2009). Student's goal orientations and perceptions of professional competencies, Journal of Vocational Education, 61, no.3: 307-318.

Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic contexts: an outline, available in 02nd January 2010 at <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html>

Qualter, P., Gardner, K. J. & Whiteley, H.E. (2007). Emotional Intelligence: Review of research and Educational Implications. Pastoral Care, March 2007: 11-20.

Qualifications and Curriculum Authority (2001). Key Skills for developing employability. London: Qualifications and Curriculum Authority.

Salovey, P., Mayer, J. D. & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of Positive Psychology. Oxford University Press.

Stasz, C. (1997). Do employers need the skills they want? Evidence from technical work. Journal of Education and Work, 10, no.3: 205-223.

The Pedagogy for Employability Group (2006). Pedagogy for employability, The Higher Education Academy, Learning & Employability, Series One.

Yorke, M. & Knight, P.T. (2004). Self-theories: some implications for teaching and learning in higher education, Studies in Higher Education, 29: 1, 25-37.

Zimmerman, B.J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for Academic attainment: the role of Self-efficacy beliefs and personal goal setting, American Educational Research Journal, 29: 3, 663-676.