

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
SECÇÃO AUTÓNOMA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO

MOBILIDADE TRANSNACIONAL E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS
Um estudo de caso com alunos envolvidos no Programa Erasmus

Maria de Fátima Duarte de Almeida Pinho

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Educação e Desenvolvimento, sob a
orientação científica da

Professora Doutora Maria Teresa Oliveira

LISBOA
2002

Sumário

A rápida evolução das sociedades, que se tem verificado ao longo das últimas décadas, tem tido fortes repercussões sociais, económicas e políticas. Este período de profundas transformações, corresponde a uma fase de rápida transição para uma nova era, de mundialização das relações e de globalização da informação, de que o acelerado progresso científico e técnico tem constituído o principal suporte.

O aparecimento e desenvolvimento da “sociedade do conhecimento” e a crescente busca do progresso tecnológico, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam a necessidade dos indivíduos possuírem uma vasta paleta de competências, de várias naturezas, que lhes permitam enfrentar os novos desafios de um mundo em permanente mudança.

Já não se pede aos sistemas de ensino que formem mão-de-obra para empregos estáveis, pede-se-lhes que formem indivíduos completos, capazes de se adaptar a contextos de mudança e inovação. Gradualmente, as atenções desviam-se do emprego para a empregabilidade. Enfrentar estes desafios, parece passar pela aquisição e desenvolvimento, por parte dos indivíduos, de competências de carácter pessoal e relacional, competências transversais.

A constatação da importância do papel das competências transversais, levanta questões urgentes que se prendem, nomeadamente, com a necessidade de compreender os processos do seu desenvolvimento. A mobilidade transnacional, ao proporcionar o contacto com um variado leque de situações e de problemas concretos, parece poder contribuir para o desenvolvimento destas competências.

O presente estudo, surge numa tentativa de responder à seguinte questão de partida: “qual é a influência da mobilidade transnacional no desenvolvimento de competências transversais?”. No sentido de responder a esta, e a outras questões que lhe estão subjacentes, optou-se pelo estudo de caso como estratégia de investigação.

Os resultados apontam no sentido da existência de fortes relações entre a mobilidade transnacional e o desenvolvimento de competências transversais. Tudo indica que este tipo de mobilidade envolve um conjunto de situações potencialmente mobilizadoras deste tipo de competências, nomeadamente as que se prendem com problemas imprevistos, e que essa mobilização, em contexto de mobilidade transnacional, promove o seu desenvolvimento.

Abstract

The rapid evolution of societies, which has been witnessed in recent decades, has had major social, economic and political repercussions. This time of profound transformations corresponds to a phase of rapid transition to a new era of worldwide relationships and globalised information for which accelerated scientific and technical progress has been the main support.

The appearance and development of the “knowledge society” and the growing search for technological progress underline the extent to which work is more and more intangible and stress the need for individuals to have a vast range of skills, of various natures, which will allow them to take on the new challenges of a world in constant change.

Education systems are no longer asked to train workers for stable jobs. Instead they are asked to train complete individuals, capable of adapting to contexts of change and innovation. Gradually, attentions turn from employment to employability. Meeting these challenges seems to be through individuals acquiring and developing skills that are personal and relational in nature, transversal skills.

Establishing the importance of the role of transversal skills raises urgent questions expressly related to the necessity of understanding the processes under which they develop. By allowing contact with a wide range of situations and concrete problems, transnational mobility seems to be able to contribute towards the development of these skills.

This study stems from an attempt to answer the following question, “What is the influence of transnational mobility on the development of transversal skills?” In order to answer this question as well as other associated questions, the case study was chosen as the investigative strategy to follow.

The results point towards the existence of a strong relationship between transnational mobility and the development of transversal skills. Everything indicates that this type of mobility involves a set of situations, which may potentially call upon these types of skills, particularly those related to unforeseen problems and that mobilization itself, in the context of transnational mobility, promotes its very development.

Sommaire

L'évolution rapide des sociétés, constatée au cours des dernières décennies, a de fortes répercussions sociales, économiques et politiques. Cette période, aux transformations profondes, correspond à une phase de transition rapide vers une nouvelle ère, de mondialisation des relations et de globalisation de l'information, principalement axée sur un progrès accéléré et rapide.

L'apparition et le développement de la «société de la connaissance» et la recherche constante de progrès technologique soulignent la dimension de plus en plus immatérielle du travail et mettent en évidence le fait que les individus doivent disposer d'un éventail de plus en plus large de compétences, de plusieurs natures, qui leur permette de faire face les nouveaux défis d'un monde constamment en changement.

On ne demande plus aux systèmes d'enseignement de former de la main d'œuvre destinée à des emplois stables, mais plutôt de former des individus complets, capables de s'adapter à des contextes de changement et d'innovation. Les attentions sont graduellement déviées de l'emploi vers l'employabilité. Il semblerait que pour faire face à ces défis les individus doivent passer par l'acquisition et le développement, de compétences à caractère personnel et relationnel, des compétences transversales.

La constatation de l'importance du rôle des compétences transversales, soulève des questions urgentes liées, notamment, au besoin de comprendre les processus de leur développement. En offrant un contact avec tout un ensemble de situations et de problèmes concrets, la mobilité transnationale semble pouvoir contribuer au développement de ces compétences.

Cette étude essaie de trouver une réponse à la question suivante: "Quel est l'influence de la mobilité transnationale dans le développement de compétences transversales?". À fin de répondre à cette question, et à d'autres qui lui sont sous-jacentes, l'étude de cas fut la stratégie de recherche choisie.

Les résultats semblent démontrer l'existence de relations étroites entre la mobilité transnationale et le développement de compétences transversales. Il semble que ce genre de mobilité conduise à un ensemble de situations potentiellement mobilisatrices de ce type de compétences, notamment celles en rapport avec des problèmes imprévus, et que, dans un contexte de mobilité transnationale, cette mobilisation entraîne son développement.

ÍNDICE

Sumário	i
Abstract	ii
Sommaire	iii
Índice	iv
Índice de Figuras	vii
Índice de Quadros	ix
INTRODUÇÃO GERAL DO ESTUDO	1
1. Apresentação geral do estudo	2
1.1. Pertinência do estudo	2
1.2. Pressupostos, questões e objectivos da investigação	5
1.3. Estrutura do trabalho	9
PRIMEIRA PARTE. Abordagem teórica da relação mobilidade transnacional / desenvolvimento de competências transversais	12
Capítulo 1. Desafios de um mundo em permanente mudança	12
Introdução	12
1. Contexto socio-económico	12
1.1. Sociedade do conhecimento	13
1.2. Falta de empregabilidade e exclusão social	19
2. Desenvolvimento dos recursos humanos – uma nova visão	22
2.1. Novas realidades, novos desafios	25
2.2. Organizações do futuro	27
Conclusão	31
Capítulo 2. Competências transversais, profissão e cidadania	33
Introdução	33
1. Conceito de competência	34
2. Competências transversais	42
2.1. Novos perfis profissionais, novas competências	42
2.2. Identificação, caracterização e processos de desenvolvimento de competências transversais	44
Conclusão	62

Capítulo 3. Mobilidade transnacional e desenvolvimento de competências	65
Introdução	65
1. Mobilidade e transnacionalidade	66
2. A mobilidade transnacional como factor de desenvolvimento de competências	68
3. Mobilidade transnacional e construção europeia	74
4. Mobilidade académica- o exemplo do Programa SOCRATES - capítulo Erasmus	77
Conclusão	79
SEGUNDA PARTE. Estudo empírico: mobilidade transnacional e desenvolvimento de competências transversais	82
Capítulo 4. Metodologia geral da investigação	82
Introdução	82
1. Enquadramento epistemológico da investigação	83
2. Aspectos metodológicos	91
2.1. Estratégia de investigação: o estudo de caso	91
2.2. Definição do caso: unidade de análise	98
3. Técnicas de recolha e tratamento de dados	99
3.1. Técnicas de recolha de dados	100
3.1.1. Observação	101
3.1.2 - Inquérito	103
3.1.2.1. Inquérito por questionário	104
3.1.2.2. Inquérito por entrevista	107
3.2. Técnicas de tratamento dos dados	115
4. Validade e fiabilidade do estudo	119
Conclusão	121
Capítulo 5. Leitura e interpretação dos dados	123
Introdução	123
1. Leitura e interpretação dos dados obtidos por inquérito por questionário	123

2. Leitura e interpretação dos dados obtidos por inquérito por entrevista	146
3. Leitura e interpretação dos dados obtidos por observação	189
4. Síntese do trabalho empírico - triangulação dos resultados	201
Conclusão	207
TERCEIRA PARTE. Conclusões gerais	208
Introdução	208
1. Percursos familiares, pessoais e escolares/ atitude face à mobilidade transnacional	208
2. Situações envolvidas no processo de mobilidade transnacional que exigiram a mobilização de competências transversais	211
3. Obstáculos ao processo de mobilidade transnacional	213
4. Competências transversais mobilizadas durante o processo de mobilidade transnacional	214
5. Mobilidade transnacional/desenvolvimento de competências transversais	215
6. Limitações do processo de investigação	221
7. Pistas para trabalhos futuros	222
Conclusão	225
Bibliografia	229
Anexos	
Anexo 1. Inquérito por questionário	240
Anexo 2. Guião dos inquéritos por entrevista	249
Anexo 3. Transcrição do inquérito por entrevista, nº1 (Ana)	251
Anexo 4. Transcrição do inquérito por entrevista, nº2 (António)	271
Anexo 5. Dados obtidos por observação	291

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 5.1- Distribuição dos inquiridos por sexo	124
Figura 5.2- Habilitações literárias dos pais dos inquiridos	125
Figura 5.3- Categoria sócio-profissional dos pais dos inquiridos	126
Figura 5.4- Situação na profissão, dos pais dos inquiridos	127
Figura 5.5- Distribuição dos alunos por curso	128
Figura 5.6- Frequência de formação adicional pelos inquiridos ao longo dos seus percursos escolares	129
Figura 5.7- Grau de importância atribuído à mobilidade transnacional (dados obtidos por inquérito por questionário)	132
Figura 5.8- Razões que motivaram a inscrição no programa de mobilidade transnacional (dados obtidos por inquérito por questionário)	132
Figura 5.9- Expectativas dos inquiridos quanto ao programa de mobilidade transnacional	133
Figura 5.10- Avaliação do programa de mobilidade face às expectativas, relativamente ao desenvolvimento de competências transversais (dados obtidos por inquérito por questionário)	134
Figura 5.11- Principais tipos de competências adquiridas e/ou desenvolvidas durante o processo de mobilidade (dados obtidos por inquérito por questionário)	135
Figura 5.12- Competências transversais utilizadas durante o processo de mobilidade (dados obtidos por inquérito por questionário)	136
Figura 5.13- Competências transversais desenvolvidas durante o processo de mobilidade (dados obtidos por inquérito por questionário)	137

Figura 5.14- Competências transversais adquiridas durante o processo de mobilidade (dados obtidos por inquérito por questionário)	138
Figura 5.15- Competências transversais desenvolvidas ou adquiridas de forma mais evidente durante o processo de mobilidade (dados obtidos por inquérito por questionário)	139
Figura 5.16- Habilitações literárias dos pais dos inquiridos/aquisição de competências transversais durante o processo de mobilidade	140
Figura 5.17- Habilitações literárias dos pais dos inquiridos/grau de importância atribuído à mobilidade transnacional	142

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1- Elementos chave para a reorganização das empresas (segundo Monot, 1991)	27
Quadro 1.2- Princípios da organização qualificante (segundo Zarifian, 1992)	30
Quadro 2.1- Competências transversais ou genéricas (segundo Mac Ber, 1987 e Casanova, 1991)	48
Quadro 2.2- Atitude de autoformação - competências (segundo Nyhan, 1989, 1991 e Madelin e Thierry, 1992)	49
Quadro 2.3- “Soft Skills” (EUROTECNET, 1989)	50
Quadro 4.1- Adequação entre o tipo de investigação e o método de entrevista (adaptado de Ghiglione <i>et al</i> , 1992, p.86)	110
Quadro 5.1- Tipos de situações envolvidas no processo de mobilidade que exigiram o recurso a competências transversais (dados do inquérito por questionário)	143
Quadro 5.2- Principais obstáculos sentidos durante o processo de mobilidade (dados obtidos por inquérito por questionário)	145
Quadro 5.3- Grelha de leitura dos dados obtidos por inquérito por entrevista	148
Quadro 5.4- Tipos de situações envolvidas no processo de mobilidade que exigiram o recurso a competências transversais, promovendo o seu desenvolvimento (dados obtidos por inquérito por entrevista, nº1)	162
Quadro 5.5- Principais tipos de obstáculos sentidos durante o processo de mobilidade (dados obtidos por inquérito por entrevista, nº1)	163
Quadro 5.6- Competências transversais desenvolvidas durante o processo de mobilidade (dados obtidos por inquérito por entrevista, nº1)	165

Quadro 5.7- Tipos de situações envolvidas no processo de mobilidade que exigiram o recurso a competências transversais, promovendo o seu desenvolvimento (dados obtidos por inquérito por entrevista, nº2)	184
Quadro 5.8- Principais tipos de obstáculos sentidos durante o processo de mobilidade (dados obtidos por inquérito por entrevista, nº2)	186
Quadro 5.9. Competências transversais desenvolvidas durante o processo de mobilidade (dados obtidos por inquérito por entrevista, nº2)	188
Quadro 5.10. Grelha de leitura dos dados obtidos por observação	191
Quadro 5.11. Principais competências transversais aparentemente desenvolvidas durante o processo de mobilidade (dados obtidos por observação)	194
Quadro 5.12. Principais competências transversais referidas pelos sujeitos observados como tendo sido desenvolvidas durante o processo de mobilidade	198
Quadro 5.13. Principais tipos de obstáculos sentidos durante o processo de mobilidade (dados obtidos por observação)	199
Quadro III. 14. Principais tipos de obstáculos sentidos durante o processo de mobilidade transnacional (resultados dos inquéritos por questionário e por entrevista e da observação)	203
Quadro III. 15. Competências transversais desenvolvidas durante o processo de mobilidade transnacional (resultados comuns a todas as técnicas de recolha, inquéritos por questionário e por entrevista e observação)	205
Quadro III. 16. Competências transversais desenvolvidas durante o processo de mobilidade transnacional (resultados dos inquéritos por questionário, por entrevista, nº 1 e nº 2 e por observação)	206

INTRODUÇÃO GERAL DO ESTUDO

O trabalho de investigação realizado no âmbito da dissertação de mestrado que agora se apresenta, aborda a problemática das relações entre mobilidade transnacional e desenvolvimento de competências de carácter pessoal e relacional, competências transversais. Estas competências, embora não sejam, naturalmente, novas, assumem, hoje, uma importância que nunca lhes tinha sido formalmente reconhecida. Actualmente são consideradas competências profissionais, a par com as de carácter técnico, e o reconhecimento da sua importância, enquanto tal, tem enquadrado todos os processos de reestruturação e de evolução dos designados perfis profissionais ou perfis de competências, instrumentos considerados essenciais em matéria de definição de políticas de gestão de recursos humanos.

O reconhecimento da importância deste tipo de competências, em termos profissionais, e a certeza acerca da grande importância por elas assumida na construção de cidadãos plenos e naturalmente mais livres, suscitaram, desde logo, uma grande curiosidade e muitas questões se levantaram, relativamente aos processos envolvidos no seu desenvolvimento.

A este respeito, existia uma ideia muito clara: “desenvolver este tipo de competências deve passar, acima de tudo, por viver, viver muito”. Deve ser preciso conhecer, ver, sentir, experimentar, enfim, praticar a vida social, nas suas diferentes formas. Em resultado de experiências pessoais de mobilidade transnacional, existiam algumas ideias que apontavam no sentido da existência de importantes relações entre este tipo de mobilidade e o desenvolvimento de competências transversais. No entanto, as ideias a respeito desta problemática, não passavam de suposições pessoais. Seria interessante abordar esta problemática, no sentido de perceber se estas suposições teriam algum tipo de fundamento.

Uma abordagem teórica preliminar, ao tema, apontava no sentido da existência dessas relações e da pertinência dos contributos para o seu estudo, o que se revelou determinante na escolha do tema a estudar.

Definido que estava o tema, restavam, ainda, muitas dúvidas: “que unidade de análise? que estratégia de investigação? quais as técnicas de recolha e de tratamento de dados ?”.

Ao mesmo tempo, o facto de exercer funções de coordenação de um programa de mobilidade transnacional de alunos, ia fornecendo novos dados e as dúvidas foram, gradualmente, sendo dissipadas.

Restava, pois, trabalhar no sentido de contribuir para o estudo das relações entre mobilidade transnacional e desenvolvimento de competências transversais.

1. Apresentação geral do estudo

Na apresentação geral do estudo, expõem-se os motivos que justificam a sua pertinência, as questões e os objectivos que conduziram todo o processo de investigação e os pressupostos teóricos que enquadraram o trabalho empírico. Apresenta-se, ainda, a estrutura e a organização do trabalho.

1.1. Pertinência do estudo

“a única maneira de educar para a vida social consiste em praticar a vida social”

Dewey, 1945

A ideia do tema do presente trabalho, relações entre mobilidade transnacional e desenvolvimento de competências transversais, surgiu a partir de experiências pessoais de mobilidade transnacional. O exercício permanente de reflexão sobre os acontecimentos vividos em contexto de mobilidade transnacional, parece ter resultado numa forma de aprendizagem sólida e integrada, consistindo num tipo de aprendizagem pela experiência.

A experiência adquirida no âmbito do exercício de funções de coordenação do “Programa Erasmus - mobilidade de alunos”, numa escola de ensino superior, contribuiu para dissipar algumas dúvidas, que ainda restavam, relativamente à pertinência do tema a estudar.

Desta forma, partiu-se para o presente trabalho tendo presente um pressuposto principal - a mobilidade transnacional, ao proporcionar o contacto com um leque tão variado de situações e de problemas concretos, implica a mobilização de competências do foro pessoal e relacional, competências transversais, podendo promover o desenvolvimento deste tipo de

competências, que parecendo tão óbvio e sendo tão estimulante, merecia que sobre ele se trabalhasse.

Do ponto de vista teórico, este pressuposto baseia-se, desde logo, nas teorias personalistas da educação, que integram, entre outras, as concepções de Kurt Lewin e de Carl Rogers (Bertrand, 1991). Ambos apontam como prioridade absoluta, em qualquer processo educativo, a aprendizagem pela experiência.

Para Rogers, a experiência é a autoridade máxima no que respeita à aprendizagem. No seu livro, *On Becoming a Person*, de 1970, o autor enuncia alguns princípios relativos à aprendizagem, de onde se destacam os que, em termos teóricos, parece poderem contribuir para a fundamentação do pressuposto acima enunciado:

1. Os seres humanos têm em si uma capacidade natural de aprender. Se não existir algo exterior que lhes destrua o desejo natural, são curiosos e desejam desenvolver-se durante toda a sua existência;
2. Uma aprendizagem significativa tem lugar assim que o indivíduo se apercebe da pertinência dos conhecimentos a adquirir;
3. A acção facilita as aprendizagens significativas. É ao realizarmos as coisas que as compreendemos e as retemos. São estas as aprendizagens que nos marcam;
4. A aprendizagem é facilitada quando o indivíduo tem parte da responsabilidade pelo processo de aprendizagem. A aprendizagem é otimizada quando o indivíduo formula os seus próprios problemas, escolhe os seus recursos, determina os procedimentos a seguir e vive as consequências das suas escolhas;
5. Uma aprendizagem que envolva a pessoa por inteiro, tanto os seus sentimentos quanto a sua inteligência, é a que penetra mais profundamente, que é retida durante mais tempo.

De acordo com estes princípios, tudo leva a crer que os processos de mobilidade transnacional, com tudo o que eles normalmente implicam, possam, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento de competências, nomeadamente de competências transversais. Reflectindo sobre estes princípios, um a um, parece poder concluir-se que:

1. A capacidade natural de aprender, a curiosidade e o desejo de evoluir não se compadecem com o sedentarismo, pelo menos com o sedentarismo intelectual. A curiosidade e a vontade de aprender, impelem naturalmente os indivíduos para a necessidade de conhecer, conhecer outras pessoas, outras realidades, outras culturas, outros mundos. Parece certo que a mobilidade, transnacional ou qualquer outra, ajuda os indivíduos a desenvolver e a acentuar todas essas vontades e capacidades, na medida em que oferece o acesso directo a novas realidades, a novos contextos e a novas experiências, que podem converter-se em aprendizagem.

2. A consciência da pertinência dos conhecimentos a adquirir leva a uma aprendizagem significativa. Conhecer outros países, outras realidades, constatar as diferenças e a complexidade do mundo que nos rodeia, parece ajudar a que se perceba a importância do conhecimento, de qualquer conhecimento. Nada melhor do que estar num país francófono para que qualquer indivíduo se aperceba da importância do conhecimento da língua francesa. Caso não a domine na altura, a perspectiva de poder voltar a precisar de falar essa língua, levá-lo-á a querer aprendê-la. A aprendizagem deverá ser, em princípio, significativa.

3. As aprendizagens significativas são as que marcam os indivíduos, e a acção, a experiência, facilitam essas aprendizagens. A situação de mobilidade geográfica implica um sem número de experiências, de situações e de problemas. Desde os pequenos actos, apanhar um avião, orientar-se numa cidade nova, falar com diferentes pessoas, às grandes experiências, grandes emoções, que essa situação pode proporcionar, de todas estas situações os indivíduos podem retirar conhecimento, aprendizagem.

4. Na maior parte das situações de mobilidade transnacional, os indivíduos encontram-se, quase literalmente, entregues a si próprios. Mesmo nas situações em que existe algum tipo de ajuda externa, de natureza pessoal ou institucional, o contexto de mobilidade transnacional parece implicar uma forte componente emancipava. Face a ambientes novos, cada indivíduo tem os seus próprios problemas e tem necessidade de os formular para melhor os poder resolver; cada um escolhe e utiliza os seus próprios recursos; determina os procedimentos a seguir e vive as consequências das suas escolhas.

5. As situações de mobilidade transnacional parecem ser situações que envolvem a pessoa por inteiro, a sua inteligência e os seus sentimentos. O estar num país diferente, com pessoas diferentes, pelo menos enquanto essa não se

torna numa situação banal, em que as pessoas envolvidas já são sobejamente conhecidas, parece implicar uma forte carga emocional.

Sejam quais forem os motivos que levam a que um indivíduo se desloque a outro país, seja por motivos profissionais, familiares ou pessoais, essa parece ser uma forma muito importante de promover o desenvolvimento de competências pessoais e relacionais. Desde que, à partida, exista, por parte do indivíduo, algum tipo de predisposição para aprender, uma viagem parece ser sempre uma fonte de inspiração para a aprendizagem.

A mobilidade transnacional, nos domínios da educação, formação e investigação parece ser uma mobilidade formativa, que apresenta vantagens sobejamente conhecidas no que respeita ao desenvolvimento de competências técnicas, sendo estas que normalmente estão na base destes intercâmbios, mas também, eventualmente, no desenvolvimento das chamadas competências transversais.

Sendo estas competências o objecto do presente estudo, são elas que importa tratar.

A reflexão sobre as experiências pessoais de mobilidade transnacional, que estiveram na base da escolha do tema do presente trabalho de investigação, e sobre a aprendizagem decorrente dessas experiências e vivências, aponta no sentido da existência de relações entre este tipo de mobilidade e o desenvolvimento de competências pessoais e relacionais, ditas transversais.

Sendo esta uma análise muito pessoal e portanto muito subjectiva, interessa conhecer e analisar outros testemunhos, no sentido de contribuir para o estudo das relações entre este tipo de mobilidade e o desenvolvimento de competências transversais.

1.2. Pressupostos, questões e objectivos da investigação

Atravessamos, actualmente, um período histórico de profundas mutações tecnológicas, decorrentes do desenvolvimento e da aplicação, em larga escala, das novas tecnologias, principalmente das tecnologias da informação e da comunicação. A crescente introdução destas novas tecnologias, tem produzido efeitos consideráveis nas exigências em matéria de qualificações profissionais e exige, claramente, que as políticas de emprego sejam mais orientadas para o investimento nos recursos humanos.

Torna-se, já, perceptível alguma inadequação entre a oferta de pessoal qualificado e a procura de competências profissionais adequadas, e parece ser cada vez mais urgente a adopção de uma cultura geral de "flexibilidade", no sentido da integração de modelos variáveis de organização do trabalho, da aceitação e difusão da prática de formação/aprendizagem permanente e da predisposição para a mobilidade.

Parece ser, hoje, inegável a necessidade de os indivíduos possuírem uma vasta paleta de competências, de forma a garantirem a sua plena integração social e profissional. Face aos desafios colocados por uma sociedade em permanente mudança, torna-se urgente dotar os indivíduos de competências profissionais, não apenas de carácter técnico, mas também de carácter pessoal e relacional, competências ditas transversais, que permitam a sua adaptação a um mundo de requalificação e aprendizagem permanentes.

A constatação da importância deste tipo de competências profissionais levanta questões urgentes que se prendem, nomeadamente, com a necessidade de compreender os processos de aquisição e desenvolvimento dessas competências e de perceber a quem compete assegurar a promoção desses processos.

Diversos têm sido os estudos no âmbito desta problemática e, de acordo com as conclusões desses estudos, parece certo que a questão das competências transversais não se prende apenas com as práticas formais, institucionalizadas, de educação, sendo o seu campo de acção bastante mais alargado.

Pressupostos

Os resultados da investigação teórica efectuada no presente trabalho de investigação, permitiram a formulação de alguns pressupostos, que servem de base ao trabalho empírico. Partiu-se especificamente dos seguintes:

- As competências de carácter pessoal e social, ditas transversais, desempenham um papel-chave na construção e na definição das identidades social e profissional dos indivíduos.
- Estas competências adquirem-se e desenvolvem-se em diferentes contextos, a partir de situações formais, não formais e informais de educação, em contexto de trabalho e durante todo o conjunto de situações que constituem o percurso de vida dos indivíduos.

- Tais competências desenvolvem-se por processos de socialização e de identificação, em situações concretas e reais, pelo que, a experiência e a aprendizagem da experiência, assumem, neste caso, particular relevância.
- Quanto mais variadas e estimulantes forem as situações vivenciadas, maior será a probabilidade destas competências se adquirirem e se desenvolverem de forma integrada.
- A mobilidade transnacional proporciona o contacto com um leque muito vasto de situações específicas e problemas concretos, que impelem os indivíduos para a tomada de decisões rápidas e eficazes. Tomar este tipo de decisões, no contexto específico da mobilidade transnacional, implica a mobilização de competências do foro pessoal e relacional e parece poder contribuir para o seu desenvolvimento.

Questões e objectivos da investigação

O presente estudo surge numa tentativa de responder a uma questão principal, que constituiu o seu ponto de partida:

- Qual é a influência da mobilidade transnacional no desenvolvimento de competências transversais?

Uma abordagem holística, compreensiva, desta questão de partida, implica a formulação de outras questões, que lhe estão subjacentes, e que se pretende investigar, no sentido da compreensão do fenómeno no seu contexto:

- Quais são as principais situações envolvidas nos processos de mobilidade transnacional, que requerem o recurso a competências transversais?
- Quais são as principais competências transversais mobilizadas durante os processos de mobilidade transnacional?
- Quais são os principais obstáculos que se colocam aos indivíduos durante os processos de mobilidade transnacional?
- Quais são as relações entre mobilidade transnacional e desenvolvimento de competências transversais?

- Quais são as principais competências transversais desenvolvidas em contexto de mobilidade transnacional?

Deste modo, o principal objectivo, que orientou a escolha da estratégia de investigação e das técnicas de recolha e de tratamento da informação, consiste em:

- contribuir para o estudo das relações entre mobilidade transnacional e desenvolvimento de competências transversais.

No sentido de ser atingido este objectivo, procurou-se, ao nível das representações do sujeito:

- identificar as principais situações envolvidas nos processos de mobilidade transnacional, e por eles vivenciadas, que requerem o recurso a competências transversais;

- identificar as competências transversais necessárias ao êxito dos processos de mobilidade transnacional.

- identificar os principais obstáculos sentidos pelos elementos da amostra durante o processo de mobilidade transnacional.

- identificar, caso existam, as competências transversais desenvolvidas em contexto de mobilidade transnacional;

- compreender as relações entre mobilidade transnacional e desenvolvimento de competências transversais.

Procurou-se, também, identificar as competências transversais desenvolvidas, pelos sujeitos em causa, durante o processo de mobilidade transnacional, que possam ter sido percebidas, *a posteriori*, por parte de testemunhas privilegiadas.

Considerou-se, ainda, importante, perceber se existe algum tipo de relação entre os vários percursos dos sujeitos e a atitude face à mobilidade, conhecer as motivações que estiveram na base da procura deste tipo de experiência, as expectativas de cada um dos alunos envolvidos, bem como as suas impressões e opiniões relativamente a este tipo de experiências.

1.3. Estrutura do trabalho

O presente trabalho encontra-se organizado em três partes: na primeira, correspondente ao enquadramento teórico, apresenta-se a problematização e a contextualização do estudo; na segunda, relativa ao estudo empírico, apresentam-se as opções metodológicas e a leitura e interpretação dos dados obtidos, na terceira, apresentam-se as conclusões gerais do estudo.

Na primeira parte, apresenta-se a problemática e procede-se à construção do quadro teórico que sustenta o estudo. Efectua-se, portanto, o enquadramento teórico da relação: mobilidade transnacional/desenvolvimento de competências transversais. Neste sentido, apresentam-se três capítulos:

- No primeiro capítulo, Desafios de um mundo em permanente mudança, apresenta-se uma caracterização geral do actual contexto sócio-económico, salientando-se um dos aspectos desse contexto, o desenvolvimento dos recursos humanos, no sentido de tornar possível a compreensão do papel, nesse contexto, dos processos de desenvolvimento de competências transversais por parte do indivíduos. Pretende-se, no fundo, compreender o papel desses processos na construção de indivíduos mais aptos a enfrentar os vários desafios de um mundo em permanente mudança;

- No segundo capítulo, Competências transversais, profissão e cidadania, abordam-se os, ainda polémicos, conceitos de competência e de competência transversal, identificam-se e caracterizam-se as principais competências transversais e aborda-se a problemática do seu desenvolvimento. Procura-se, ainda, compreender a importância do desenvolvimento, por parte dos indivíduos, deste tipo de competências, em termos profissionais e em questões de cidadania;

No terceiro capítulo, Mobilidade transnacional, abordam-se algumas questões relativas a este tipo de mobilidade. Apresenta-se, em primeiro lugar, uma breve reflexão em torno da mobilidade, da transnacionalidade e da importância por elas assumida na sociedade actual. Em segundo lugar, procura-se compreender até que ponto a mobilidade transnacional pode funcionar como factor de desenvolvimento dos indivíduos, e até que ponto ela é, formalmente, reconhecida como tal, e em terceiro, procura-se conhecer os principais

contributos deste tipo de mobilidade na construção europeia. Por último, destaca-se o caso do Programa SOCRATES, capítulo Erasmus, por motivos que se prendem com aspectos metodológicos do estudo, nomeadamente com as opções em termos de definição da população alvo e da amostra.

Na segunda parte do trabalho, explicitam-se as opções metodológicas e apresenta-se a leitura e a interpretação dos dados obtidos através das várias técnicas de recolha. Nesse sentido, foi organizada em dois capítulos:

- No quarto capítulo, Metodologia geral da investigação, expõem-se as opções tomadas em termos metodológicos. No sentido de enquadrar essas opções em termos epistemológicos, apresentam-se os principais paradigmas da investigação e as mais significativas correntes científicas em discussão na actualidade. Em seguida, apresentam-se, e justificam-se, as opções tomadas relativamente à estratégia de investigação, estudo de caso, e às técnicas de recolha e de tratamento dos dados.

- No capítulo cinco, apresentam-se os resultados da leitura e interpretação dos resultados obtidos através das várias técnicas de recolha e apresenta-se uma síntese de todo o trabalho empírico, procedendo-se à triangulação desses mesmos resultados.

A parte três, é dedicada às conclusões gerais do presente trabalho de investigação. A apresentação dessas conclusões organizou-se em torno de cinco pontos que, no seu conjunto, procuram responder às questões e objectivos gerais da investigação.

No primeiro, apresentam-se os resultados do trabalho empírico, no que respeita às relações entre os vários percursos dos indivíduos e a atitude face à mobilidade transnacional; no segundo, identificam-se as principais situações envolvidas no processo de mobilidade que exigiram o recurso a competências transversais e no terceiro, apresentam-se os principais obstáculos sentidos, pelos sujeitos, durante todo o processo. No quarto ponto, identificam-se as competências transversais que, de acordo com as representações dos elementos da amostra, foram mobilizadas e no quinto, apresentam-se os resultados relativos às relações entre mobilidade transnacional e desenvolvimento de competências transversais. Apresentam-se, ainda, as limitações do processo de investigação e algumas pistas para estudos futuros.

Por fim, apresenta-se um conjunto de cinco anexos, relativos à recolha de dados efectuada ao longo da investigação empírica, no sentido de permitir a compreensão da leitura e da interpretação desses mesmos dados.

PRIMEIRA PARTE

ABORDAGEM TEÓRICA DA RELAÇÃO MOBILIDADE TRANSNACIONAL/AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

Capítulo 1

Desafios de um mundo em permanente mudança

Introdução

Perante a complexidade de um mundo em permanente transformação, colocam-se, aos vários sistemas que constituem as sociedades actuais, nomeadamente ao sistema educativo, novos e grandes desafios que pressionam no sentido da mudança adaptativa. Do sistema educativo espera-se um papel primordial no desenvolvimento integrado dos cidadãos, de todos os cidadãos, no desenvolvimento de valores de participação, de justiça, de responsabilidade e de solidariedade que permitam o exercício efectivo da cidadania.

No presente capítulo, procura-se compreender a importância das competências de carácter pessoal e relacional, competências transversais, neste mundo em permanente mudança. Nesse sentido, interessa, antes de mais, conhecer o contexto socio-económico em que esta problemática se insere (subcapítulo 1), destacando o que se refere às políticas de desenvolvimento de recursos humanos (subcapítulo 2).

1. Contexto socio-económico

As tecnologias da informação e da comunicação têm vindo a transformar, consideravelmente, muitos aspectos da vida económica e social, tais como os métodos e as relações de trabalho, a importância da educação e da formação, a organização das empresas e mesmo a forma de comunicação entre as pessoas. Assiste-se ao nascimento de uma nova sociedade - a Sociedade da Informação ou Sociedade do Conhecimento, em que a informação e o conhecimento

ocupam uma posição central e a gestão, a qualidade e a rapidez da informação se transformam num factor-chave para a competitividade.

Qualquer pessoa pode, hoje, contactar com outra, em qualquer lugar e a todo o momento. Pelo menos os meios existem e são cada vez mais eficazes. Qualquer organização tem acesso directo a bases de dados que disponibilizam as informações de que necessitam, sem recurso a qualquer intermediário. Segundo Dinya (2001), “Banco directo, seguro directo, diagnóstico directo, ensino directo e auto-desenvolvimento tornaram-se a regra da nossa sociedade” (p. 128).

Ao mesmo tempo verificam-se significativos progressos na área da biotecnologia, através da criação de técnicas inovadoras, nomeadamente de manipulação genética, em áreas altamente competitivas da indústria e da agricultura, o que se traduz em alterações profundas a nível da produtividade. A competitividade das economias dos países industrializados, e da europeia em particular, dependerá das condições de utilização e do desenvolvimento e aplicação dessas tecnologias (Cleveland, 1999).

Por se contarem entre as actividades de maior crescimento nos países industrializados, o seu potencial de criação de emprego é considerável, nomeadamente através da criação de novos serviços. No entanto, o facto de serem actividades que exigem mão de obra altamente qualificada constitui uma ameaça real relativamente aos cidadãos com baixo nível de competências para a inserção na vida activa.

Todas estas mudanças provocadas pelas dinâmicas do desenvolvimento económico e tecnológico são acompanhadas por uma profunda mudança cultural, traduzida por alterações a nível do pensamento, das atitudes e dos valores. Também a nível da produção do conhecimento, principalmente no campo das ciências sociais e humanas, se constata uma procura incessante de novos paradigmas epistemológicos, mais adequados aos novos contextos de mudança. Assiste-se à emergência de um pensamento que parte da experiência e dos significados que lhe são atribuídos, de um pensamento reflexivo.

1.1. Sociedade do Conhecimento

As principais mudanças que se estão a operar na economia europeia, e nas sociedades avançadas em geral, estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento de novas tecnologias, principalmente das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), com implicações profundas na vida

económica e social. Segundo Cottenie (2001), “A revolução na tecnologia da informação e da comunicação (TIC) é tão importante como o advento da máquina a vapor e do automóvel. O choque inovador é impressionante” (p. 135).

As novas tecnologias da informação, das comunicações e do audiovisual são já parte integrante do quotidiano da maioria das empresas e de grande parte dos cidadãos. Gradualmente, elas invadem casas, locais de trabalho e de lazer, originando reestruturações graduais nas economias, e na forma de comunicação entre as pessoas. Oferecem instrumentos úteis para as comunicações pessoais e profissionais, para o acesso à informação distribuída nas redes electrónicas digitais e a bases de dados e facilitam a vida dos cidadãos, encontrando-se integradas em numerosos equipamentos do dia a dia.

Ao mesmo tempo, verificam-se progressos crescentes e cada vez mais significativos nas ciências do ser vivo, as biotecnologias, em consequência da intensa investigação científica e das grandes descobertas das últimas décadas. A biotecnologia parece constituir uma das tecnologias mais prometedoras e cruciais para o desenvolvimento sustentável do próximo século (Missão para a Sociedade da Informação, 2000), criando inovação em áreas como a saúde, a indústria e a agricultura e produzindo alterações comparáveis às das TIC, em vários níveis de organização da sociedade, nomeadamente a nível da produtividade das empresas.

Esta alteração do domínio da actividade económica e dos factores de bem-estar social, causam impactos no mundo do trabalho, na sua organização e métodos, na educação, na ciência, no lazer, na saúde e, de forma mais ou menos acentuada, em todas as actividades da sociedade.

A sucessiva introdução das novas tecnologias parece provocar um “fenómeno de turbulência”, que impõe “reajustamentos de valores e de comportamentos, devido à obsolescência de anteriores paradigmas elaborados sobre uma base tecnológica diferente.” (Missão para a Sociedade da Informação, 1997, p. 4).

Assiste-se hoje a uma verdadeira revolução digital e à crescente mundialização da economia. Para o bem e para o mal, encontramos-nos mergulhados em plena era da globalização. O sucesso de qualquer actividade, agricultura, indústria, educação, passa, actualmente, pelo recurso a estas novas tecnologias, pelo que tudo parece indicar que a chave para a prosperidade futura estará na aprendizagem dos processos de manipulação, transmissão, armazenamento e obtenção da informação e dos conhecimentos (Comissão

Europeia, 1995; Missão para a Sociedade da Informação, 2000). Citando Martins Barata, "os elementos da sociedade que detenham a capacidade de separar, de entre a torrente de sinais e mensagens explícitas ou implícitas, aquilo que é essencial e portador de reais significados (...) estão certamente privilegiados num mundo em que a informação é cada vez mais a base do poder - de qualquer poder..." (Barata, 1992, p. 33).

De acordo com Anderson (1999) termo globalização é usado de duas diferentes formas, existem dois tipos de globalização. Uma das globalizações corresponde a um processo puramente económico e a outra envolve não só as transformações económicas, mas, também, as políticas, as culturais e as biológicas.

Assim, o trabalho e o capital que ocupavam um lugar central nas economias mundiais, vão sendo gradualmente suplantados pelo conhecimento e pela informação. Assiste-se à crescente desindustrialização dos países avançados com conseqüente diminuição do número de postos de trabalho de natureza produtiva. A redução dos empregos industriais e a crescente terciarização implicam profundas mudanças a nível da organização do trabalho.

A sociedade Europeia está a transformar-se na Sociedade da Informação. David Lyon, no seu livro "*A Sociedade da Informação*", de 1988, recorre ao conceito de "terceira vaga", de Alvin Toffler, considerando, tal como este autor, que a "terceira vaga" é a sociedade da informação, sendo a "primeira vaga" a sociedade agrária e a "segunda vaga" a sociedade industrial (Lyon, 1988). A Sociedade da Informação corresponde, portanto, a uma sociedade pós-industrial.

De acordo com uma das abordagens mais correntes, a transição da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial corresponde a uma mudança ainda mais radical do que foi a passagem da sociedade pré-industrial para a sociedade industrial (Missão para a Sociedade da Informação, 1997). A substituição da energia e da força muscular pelo domínio da informação na liderança dos processos de evolução das sociedades parece de facto corresponder a uma mutação de tal forma profunda que pode justificar esta abordagem.

O processo de transição para esta sociedade pós-industrial tem-se mostrado complexo, implicando ou acentuando "rupturas com os sistemas tradicionais em que as sociedades assentavam: a família, a segurança social, os códigos de relações sociais, os processos de socialização, as hierarquias religiosas e

militares, e outros sistemas que constituíam os pilares da sociedade industrial." (Ambrósio, 1998, p.6).

Alguns factores que, em regra, contribuem para dificultar os processos de transição prendem-se com a chamada "herança do passado", que neste processo em concreto, constitui uma herança pesada com consequências difíceis de ultrapassar. Desde os graves problemas ambientais, aos episódios de violência social, aos fundamentalismos, aos comportamentos de intolerância, muitos são os problemas ainda por resolver à medida que se avança para uma sociedade que se pretende nova.

Uma coisa parece certa: acabaram-se muitas das certezas da sociedade industrial. Já não é possível acreditar na bondade do progresso ou na eficácia dos modelos de gestão mecanicista (Ambrósio, 1998). Torna-se cada vez mais claro, para os cidadãos, que a visão redutora dos fenómenos sociais, em que assentavam essas e outras certezas, gerou situações insustentáveis, tendo-se caminhado, inevitavelmente, no sentido da procura de outras perspectivas, de outras abordagens, que excluíssem determinismos inúteis e encarassem a incerteza e o risco como algo de natural e de positivo, desde que bem geridos.

Mas o que significa, afinal, a expressão “Sociedade da informação”?

De acordo com o Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal, ela refere-se a uma sociedade cujo funcionamento recorre de forma crescente a redes digitais de informação, o que se traduz numa forma de desenvolvimento social e económico em que:

"(...) a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais" (Missão para a Sociedade da Informação, 1997).

A sociedade da Informação, em virtude da sua componente de inovação e criatividade, dá origem a expectativas ambiciosas em muitos domínios de actividade. O desenvolvimento exponencial das redes de informação digital, nomeadamente o crescimento explosivo da “internet”, geram uma intensa e muito rápida difusão do conhecimento, em todo o espectro da sociedade.

A entrada neste mundo "multimédia" (som/texto/imagem) parece, de facto, representar uma mutação comparável à primeira revolução industrial, responsável por mudanças muito rápidas das técnicas, dos empregos e das competências.

Neste contexto, a educação desempenha um papel crucial na preparação dos indivíduos para enfrentar todos os desafios que se lhes colocam. Por outro lado, parece fundamental reconhecer que a "educação formal" perdeu o monopólio da produção e da transmissão de conhecimentos (Cottenie, 2001) e que "Outros fornecedores de conhecimento estão igualmente a surgir" (p. 135).

Por outro lado, a emergência do conceito de aprendizagem ao longo da vida coloca completamente em causa a velha expressão "conclusão dos estudos". De facto, já não é possível alguém concluir os seus estudos e esta realidade provoca profundas alterações a nível das perspectivas sobre a aprendizagem.

Do mesmo modo, neste mundo globalizado, torna-se praticamente impossível estar só e sobreviver, tanto os indivíduos como as instituições e as empresas. A cooperação parece ser, cada vez mais, a melhor forma de enfrentar os desafios.

De acordo com a Declaração Conjunta de Ministros da Educação - Bolonha, 1999 (2001), para que a educação possa assumir o importante papel que lhe compete no desenvolvimento e no fortalecimento de sociedades estáveis e democráticas, é fundamental que exista cooperação educativa.

A necessidade de cooperação não se restringe, no entanto, à educação. Ela parece atravessar todos os sectores da sociedade. No sector económico, por exemplo, onde cada vez mais se fala de competição, de competitividade, a noção de cooperação ganha novo destaque. Dinya (2001) considera que os conceitos de competição e de cooperação estão cada vez mais próximos e que "(...) a cooperação é uma forma de nos tornarmos mais competitivos" (p. 127).

A esta sociedade baseada na aquisição de conhecimentos, onde continuamente se deve aprender e ensinar ao longo da vida, e a que muitos analistas continuam a chamar Sociedade da Informação, Édith Cresson e Pádraig Flynn chamaram "Sociedade cognitiva" (Comissão Europeia, 1995).

No documento elaborado pela Missão para a Sociedade da Informação, do Ministério da Ciência e da Tecnologia português, como contributo para o

Livro Branco de I&D (Missão para a Sociedade da Informação, 2000), utilizam-se duas designações: “Sociedade da Informação” e “Sociedade da Informação e do Conhecimento”. Apesar da expressão “Sociedade da Informação” ser ainda utilizada, a expressão “Sociedade do conhecimento” parece ser a que melhor define a sociedade actual, sendo até ao momento a mais difundida. Deste modo, adopta-se a expressão “Sociedade do Conhecimento”, não obstante recorrer-se à designação de Sociedade da Informação sempre que tal se considerar necessário.

De acordo com o documento acima referido, muitas são as expectativas em torno desta sociedade:

- a diluição do conceito de distância nas redes electrónicas reforçará a identidade cultural, promovendo, nomeadamente, uma maior participação das comunidades locais e regionais nos movimentos culturais.
- as oportunidades oferecidas pela expansão da economia digital e pelas novas áreas de actuação abertas pelas tecnologias de informação e das comunicações, a nível da educação, da cultura e do entretenimento, reforçarão o bem-estar social.
- a sociedade do conhecimento pode contribuir para a melhoria da prestação dos cuidados de saúde, mediante o desenvolvimento de novas aplicações no domínio dos cuidados de saúde à distância.
- as oportunidades criadas pela espiral de inovação geram a expectativa de novas empresas, mais criativas e adaptadas aos novos modelos organizacionais da sociedade, proporcionando mais emprego qualificado e sustentável no longo prazo.

As novas tecnologias da informação e da comunicação, fornecendo aos órgãos de poder novos instrumentos de relacionamento directo com os cidadãos, por exemplo ao permitirem o acesso a arquivos e ficheiros públicos, contribuem para uma maior abertura e transparência do Estado, criam novas modalidades de diálogo social e facilitam a correcção de assimetrias regionais e sociais. Deste modo, a Sociedade do Conhecimento pode facilitar o exercício de direitos fundamentais, abrindo novas dimensões à liberdade de expressão e a todos os direitos de intervenção democrática.

As potencialidades de uma sociedade deste tipo, uma Sociedade do Conhecimento, parecem, de facto, não se esgotar. No entanto, se por um lado a Sociedade do Conhecimento cria novos serviços geradores de emprego qualificado, valorizando o factor humano no processo produtivo, ao transformar o conhecimento e a informação no verdadeiro capital, por outro lado parece ser uma sociedade potencialmente marginalizadora relativamente aos cidadãos menos qualificados, aos mais desprotegidos.

Assim, cada vez mais, parece ser essencial a criação de condições equitativas de acesso aos benefícios que esta sociedade gera e, simultaneamente, combater os factores que conduzem a novas formas de exclusão, como a exclusão do conhecimento ou info-exclusão.

1.2. Falta de empregabilidade e exclusão social

O título do presente capítulo refere dois dos principais problemas da actualidade: a falta de empregabilidade e a exclusão social. Fala-se de falta de empregabilidade, e não de desemprego, por um motivo muito simples que se encontra implicitamente nas palavras de Dinya (2001), quando diz que temos «(...)de desviar a nossa atenção do emprego para a empregabilidade (porque não sabemos verdadeiramente que tipos de empregos existirão no futuro)» (p. 129). Do mesmo modo, temos que desviar a nossa atenção do desemprego para a falta de empregabilidade. As actividades e os empregos do futuro permanecem uma incógnita.

No entanto, ao longo do subcapítulo, é muitas vezes o termo desemprego que aparece e não a expressão que, no actual contexto, se reconhece como a mais indicada para traduzir o respectivo problema, nomeadamente porque é esse o termo utilizado pelos autores referidos e citados.

Como foi já referido ao longo do presente capítulo, os três grandes desafios que as sociedades actuais enfrentam são: a importância crescente das tecnologias da informação e da comunicação, a globalização e o advento da sociedade do conhecimento. Relativamente ao mundo do trabalho, eles introduzem novas exigências a nível de mercado de emprego: geram mudanças nos sistemas de trabalho e nas competências necessárias e exigem novas qualificações da mão de obra.

É inegável que as referidas mutações aumentaram as possibilidades de acesso dos indivíduos à informação e ao saber. No entanto, toda esta evolução tem tido o efeito perverso de acentuar as incertezas do presente, tendo gerado, para alguns, situações intoleráveis de exclusão social.

Ao mesmo tempo que são necessárias novas qualificações da mão de obra, existe um grave problema que vem dos anos '70 e que torna a situação do ponto de vista social mais complexa ainda: o desemprego. Segundo Michel Rocard, a actual situação começou a desenhar-se no final do ciclo da energia barata, ou seja, a seguir aos trinta anos de grande crescimento económico que se seguiram à segunda guerra mundial. Coincidindo com os choques petrolíferos, desenvolveu-se a partir de então, um desemprego de massas no continente europeu (Rocard, 1996).

Com efeito, desde o início da década de '70 o desemprego tem vindo a aumentar de forma contínua, exceptuando o final da década de '80 que correspondeu a um pico de uma época de expansão e a um desaceleramento do aumento do desemprego, contando a União Europeia com 16 milhões de desempregados em 1994 (Comissão Europeia, 1994).

O crescimento do desemprego traduz-se pelo acentuar da desigualdade na distribuição das riquezas, criando-se um fosso crescente entre os muito ricos, que "trabalham demais", e os desempregados, que nada podem fazer. Segundo Michel Rocard, esta situação é muito grave, podendo provocar uma verdadeira implosão social (Rocard, 1996).

A dificuldade em combater o problema do desemprego a nível da União Europeia levou à elaboração do chamado "Livro Branco", editado em 1994, que contou com as contribuições de todos os Estados-membros. Este constituiu um trabalho de reflexão de natureza estratégica com o intuito de promover o crescimento, a competitividade e o emprego a nível da União Europeia, considerando o desemprego como o principal obstáculo ao desenvolvimento sustentável das economias europeias.

Segundo o "Livro Branco" (Comissão Europeia, 1994), o facto de, a nível da União Europeia, o desemprego não aumentar proporcionalmente à riqueza produzida (nos primeiros 20 anos a riqueza produzida terá aumentado 80% enquanto o emprego na sua globalidade aumentou apenas 9%) deve-se ao facto de existirem três tipos de desemprego:

- O desemprego estrutural- que justifica o facto de, mesmo numa época de expansão das economias europeias, como é o caso da segunda metade da década de '80, existirem 12 milhões de desempregado;

O desemprego estrutural é uma realidade de diagnóstico bem conhecido e para a qual existem várias explicações, nomeadamente o facto de a forma como a

Europa se inseriu na divisão internacional do trabalho não ter sido a melhor. Negligenciaram-se os mercados do futuro e apostou-se demasiado nos sectores tradicionais. Outro problema que contribui, de forma determinante, para a existência de desemprego de natureza estrutural é o aparecimento de novos países que estão a industrializar-se, começando a surgir como concorrentes, mesmo nos mercados europeus, com custos que desafiam qualquer concorrência da parte dos Estados-membros;

- O desemprego conjuntural- dado que num contexto de contínuo aumento de recursos em termos de mão de obra, como é o caso da União Europeia, qualquer abrandamento do crescimento se traduz imediatamente num forte aumento do desemprego;
- O desemprego "tecnológico"- Este tipo de desemprego resulta do desfasamento que parece, ainda, verificar-se entre as competências necessárias para enfrentar as novas situações e as competências efectivamente adquiridas pelos indivíduos.

De acordo com o "Livro Branco":

"(...) estamos a atravessar mais uma vez um período em que se verifica um afastamento entre, por um lado, a rapidez de um progresso técnico orientado essencialmente para o «como produzir» (processos de fabrico e organização do trabalho), e por isso mesmo frequentemente responsável pela supressão de postos de trabalho, e, por outro, a nossa capacidade para antecipar as novas necessidades (individuais ou colectivas) ou os novos produtos que possam criar novos postos de trabalho."(Comissão Europeia, 1994, p.11).

O desemprego, em particular o dos jovens, é hoje um dos mais graves problemas sociais, tendo assumido um carácter endémico (Coleman e Husén, 1985; Commission of the European Communities, 1993). O facto de o desemprego considerado de longa duração constituir cerca de metade do desemprego total torna a situação ainda mais preocupante. Como afirma Michel Rocard: "Em numerosos países, mais de 40% dos desempregados não têm um emprego há pelo menos um ano" (Rocard, 1996, p. 91).

Nos últimos anos, a capacidade da economia para absorver as novas gerações que chegam à idade adulta diminuiu. Assiste-se, hoje, ao aparecimento de uma «subclasse» de escolarizados, constituída por jovens que abandonam o sistema de ensino antes de obterem as qualificações e os conhecimentos necessários à obtenção de emprego.(Coleman e Husén, 1985). O desemprego,

particularmente o de longa duração, afecta sobretudo estes jovens com menores qualificações profissionais, para quem a taxa de desemprego é de cerca do dobro da dos adultos. De acordo com dados da Comissão Europeia, de 1993, nos países da Europa do Sul o problema é ainda mais acentuado, atingindo o desemprego de longa duração cerca de 50% dos jovens.

Considerando alguns dados avançados por Michel Rocard, no seu livro "Les Moyens D'En Sortir", de 1996, constata-se que a situação é verdadeiramente grave: o número de desempregados na União Europeia é de 18 milhões, correspondendo a cerca de 11% da população activa. Os cidadãos mais atingidos são os trabalhadores pouco qualificados e os jovens. Na zona da OCDE, o número de desempregados dispara, tendo atingido, nesse ano, os 34 milhões.

As barreiras económicas e culturais com que grande parte dos cidadãos se depara relativamente ao acesso aos benefícios que a sociedade do conhecimento tem para oferecer, parecem ser tantas e tão difíceis de ultrapassar, que começa a tomar forma uma nova classe de cidadãos - os info-excluídos.

Este tipo de sociedade pode vir, deste modo, acrescentar novas modalidades de exclusão ao enorme rol de exclusões de natureza socio-económica e cultural. Parece claro que esta tendência só pode ser contrariada, a médio-longo prazo, se for possível, no actual contexto, uma efectiva equidade no acesso ao saber e à informação.

Muito embora o fenómeno da exclusão ou das exclusões, não seja novo, tendo acompanhado "toda a história da humanidade, colocada sob o signo de Caim", como refere Bronislaw Geremek no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996), ele parece ter adquirido uma dimensão desconhecida até agora e de tal forma preocupante, que o seu combate se tornou num dos grandes desafios deste novo século.

2. Desenvolvimento dos recursos humanos – uma nova visão

Para que o potencial dos recursos humanos na Europa possa enfrentar as exigências dos novos mercados e continuar competitivo são necessárias mudanças radicais. Os modelos Taylorista e Fordista de organização do trabalho, baseados num "conjunto de princípios metodológicos de divisão do trabalho em tarefas, de parcelarização, de rentabilização dos métodos e tempos de trabalho(...), legitimando-se cientificamente no modelo da ciência

racional e positivista de forma a aumentar a produtividade do trabalho" (Pires, 1995, p.14), mostram-se incapazes de dar resposta às mudanças aceleradas nos ambientes económico, social e político.

Todas estas mudanças criam redes de transformações contínuas e profundas rupturas nas relações económicas e nas relações de trabalho, exigindo novas competências para a adaptação. Rapidamente, tudo se torna obsoleto, e a polivalência e a flexibilidade parecem ter vindo para ficar.

A par com as competências técnicas, cada vez mais as empresas requerem outros tipo de competências que se traduzem por termos como "iniciativa", "autonomia", "cooperação" e "antecipação" (Parlier, 1997).

Estando hoje, amplamente confirmada a ineficiência económica dos referidos modelos de organização do trabalho, há necessidade de mudança de paradigma no que respeita à forma como os trabalhadores são geridos e à organização do trabalho em geral.

O desfasamento persistente entre oferta e procura no mercado de qualificações parece continuar a ser uma realidade, sendo a principal tarefa, e por ventura a mais difícil, dos sistemas de formação profissional, a gestão da oferta nesse mercado. A formação profissional deve ser constantemente desenvolvida, de forma a oferecer pessoal qualificado que satisfaça as necessidades do mercado de trabalho e a permitir e promover o desenvolvimento de projectos pessoais e profissionais.

As estratégias de educação e de formação profissional devem ter como ponto de partida a análise das tarefas e dos objectivos das empresas modernas e as competências necessárias para as levar a cabo, indo ao encontro das competências exigidas pelas empresas.

Segundo um estudo efectuado por Valente (1999), sobre empregos em emergência, crescimento e competências estratégicas, os movimentos de emergência e de crescimento de empregos nos vários sectores das economias, nomeadamente na portuguesa, «(...) concentram-se em actividades de produção imaterial que permitem acrescentar valor ao produto e responder à sustentação da competitividade em novas bases, os "factores intangíveis de competitividade", cada vez mais valorizados pelo cliente» (p. 52). Neste contexto, a importância da criatividade e da inovação para sustentar uma capacidade competitiva, afirma-se cada vez mais.

De acordo com Ferreira, J.V. (1997), "A escola tem que ajudar a treinar a mente para um futuro onde a curiosidade, a competência, desenvolvimento de talentos e o sentido de relação com as pessoas têm obrigatoriamente que estar na primeira linha das preocupações" (p. 35).

As empresas modernas constituem "campos de acção" em permanente mudança, respondendo a novos mercados, novas tecnologias e novos sistemas de trabalho. É nos "campos de acção" que as competências exigidas são definidas e para que um trabalhador desempenhe as suas funções com eficácia, é necessário que ele tenha uma compreensão do campo de acção como um sistema integrado (Sathl et al., 1993).

Esta compreensão "implica uma capacidade para interpretar acontecimentos, adaptá-los e fazer juízos baseados numa consideração conjunta de factores tecnológicos, comerciais e de garantia de qualidade." (Sthal et al., 1993, p.7). Deste modo, para lidar com o campo de acção são necessárias "competências de acção", que integram diferentes capacidades associadas à compreensão, aprendizagem e execução (Sthal et al., 1993).

Muitos dos sistemas de formação profissional não permitem aos indivíduos a aquisição das competências correspondentes aos campos de acção actuais, provavelmente por não estarem em contacto com as empresas (Senge, 1992). O nível de qualificações pode ser elevado, em termos de conteúdos programáticos, desenvolvimento curricular e metodologias de avaliação, e não responder às necessidades do mercado de trabalho. "Mesmo os sistemas de qualificação dentro das grandes empresas são frequentemente apanhados no seu próprio mundo fechado de qualificações técnicas e formais, que têm pouca relação com as competências necessárias no trabalho" (Sthal et al., 1993, p.8).

Os sistemas de educação e de formação profissional devem estar aptos a responder às novas necessidades de uma maneira integrada e globalizante pelo que, as capacidades e competências dos trabalhadores devem aumentar virtualmente em todas as áreas. Agir simultaneamente sobre as competências e sobre a organização do trabalho, constitui o principal desafio destes sistemas (Bouclet, M., Huget, P., 1999). Neste contexto as denominadas competências-chave ou nucleares, relacionadas com o conhecimento; as capacidades cognitivas; as capacidades sociais e as características de personalidade, assumem particular importância (Lesourne, 1988; Nyhan, 1991; Zarifian, 1992).

A qualificação mais importante parece ser aquela que permite aos indivíduos a adaptação a um mundo de requalificação e aprendizagem contínuas e, em particular, à aprendizagem da experiência (Lee, 1989).

2.1. Novas realidades, novos desafios

As características da mudança acelerada nos ambientes económico, social e político a nível mundial, definem um campo de acção no qual as empresas encontram novas oportunidades, mas também novos desafios e pressões. Neste contexto complexo, as empresas estão entregues à sua própria capacidade de resposta, o que implica que adoptem novas estratégias de pensamento e que o desenvolvimento venha do interior (Lehner, 1991).

Actualmente, e de acordo com Zarifian (1999), existem três aspectos principais que enquadram a evolução do trabalho: a importância assumida pelo contexto, pelo ambiente, as relações de trabalho e a comunicação.

A produção em larga escala, tendo por base os métodos tradicionais de trabalho nos moldes tayloristas e fordistas, dá lugar a estruturas de mercado cada vez mais orientadas para o consumidor, que gradualmente se torna mais informado e exigente (Bouclet, M., Huget, P., 1999). Quer se trate de bens de capital ou de consumo, o consumidor exige produtos com características específicas e personalizadas e prazos de entrega imediatos. A flexibilidade na produção e nas estruturas comerciais é fundamental, para responder rapidamente às exigências de um cliente específico.

Deste modo, só os produtos de alta qualidade estão aptos a competir nos mercados mundiais.

"Ser capaz de fabricar produtos de qualidade em quantidades limitadas, atempadamente, e dentro de uma estrutura de custo acessível, são pré requisitos para que as empresas modernas possam prosperar."(Stahl et al., 1993, p.15).

Ser competitivo, neste contexto, significa, de acordo com Duarte (1998), "(...) orientar os investimentos para o desenvolvimento dos talentos e das aptidões dos indivíduos em todas as áreas da vida activa (no caso das organizações), orientar talentos e aptidões para o desenvolvimento das organizações (no caso dos indivíduos) em processo de cooperação" (p. 8).

De acordo com Thomas Sthal, Barry Nyhan e Piera D'Aloja (Sthal et al., 1993), o campo de acção em que se movimentam as empresas modernas apresenta as seguintes características:

- Os mercados mundial e local estão a deixar de ser mercados de produção em série para passarem a ser mercados orientados para o consumidor, com as consequências atrás referidas;
- A aplicação das tecnologias de processamento de dados aos sectores administrativo e de produção estão a proporcionar novas opções e a abrir novos desafios às empresas;

Com a aplicação destas tecnologias, e caso as empresas levem a efeito uma correcta reorganização dos seus métodos e estruturas, tornar-se-á possível a elaboração de métodos de produção flexíveis para o fabrico de pequenas quantidades de unidades específicas a baixo custo.

- Em toda a Europa, independentemente dos níveis de desenvolvimento dos mercados de trabalho ou dos meios utilizados, começam a emergir modelos comuns em certos segmentos de trabalho;

Nos diferentes sectores económicos, existem dois grupos distintos de trabalhadores: um grupo de trabalhadores bem qualificados que continuamente desenvolvem e actualizam as suas qualificações e que são bem remunerados, e um outro grupo, formado pelos trabalhadores sem qualificações que ocupam cargos de baixo rendimento ou que se encontram desempregados.

- As condições de mercado das empresas europeias encontram-se em permanente mudança como consequência do desenvolvimento do Mercado Único Europeu, das mudanças ocorridas na Europa de Leste e da competição crescente do Japão e do Sudoeste Asiático.

Estas novas realidades remetem para uma aposta das empresas na qualidade e na flexibilidade, o que implica uma reorganização das suas estruturas e métodos, de acordo com determinados princípios. Nas empresas europeias mais evoluídas, de acordo com os autores referidos e com as conclusões de uma mesa redonda de industriais europeus realizada em 1991 (Monod, 1991), a reorganização das empresas deve ser feita de acordo com quatro elementos-chave, que se apresentam no Quadro 1.1.

Quadro 1.1 – Elementos-chave para a reorganização das empresas
(segundo Monot, 1991)

Elementos-chave

1. Descentralização das tomadas de decisão, incrementando a responsabilidade dos trabalhadores obstáculos culturais
 2. Diluição das estruturas hierárquicas e aparecimento ou reforço de novas funções, nomeadamente a de conselheiro, de moderador e de orientador para a gestão
 3. Reintegração de capacidades intelectuais e manuais em áreas de trabalho mais alargadas e enriquecidas
 4. Integração de subsistemas ligados em rede em vez de controlo centralizado
-

A descentralização das tomadas de decisão e a diluição das estruturas hierárquicas são também apontadas por Jacques Lesourne (1988) como prioridades nos inevitáveis processos de reorganização das empresas.

A reorganização das empresas, no sentido de tornar possível a sua adaptação às novas realidades, deverá passar pela introdução do processo de aprendizagem no seio das empresas, integrando-o no trabalho dessas empresas (Meen, 1992). As empresas deverão tornar-se organizações que, a um tempo, ensinam e aprendem.

2.2. Organizações do futuro – “organizações que aprendem”

Da constatação da necessidade de profundas mudanças na organização do trabalho e na aprendizagem, de forma a permitir às empresas enfrentar as alterações do mundo envolvente, surge um novo conceito de organização. As organizações, quaisquer que sejam, “organizações de aprendizagem” (Dinya, 2001), ou seja devem ser “organizações que aprendem” (*Learning organization*) (Nanita, 1997).

Dinya (2001), considera que numa sociedade fundamentada no conhecimento, todos os actores, de qualquer tipo de organização têm que estar focalizados na aprendizagem, o que significa que têm que, entre outras coisas:

- “estar excelentemente preparados (...)
- ser rigorosos e criativos
- trabalhar arduamente e ser também imaginativos
- correr riscos e adaptar-se a rotinas

- ter espírito aberto à tecnologia
- ser resistentes ao *stress*
- ser flexíveis e decisores rápidos
- ter “cabeça no céu e pés na terra”;
- participar em diferentes redes” (p. 130).

Resumindo, considera que devido à crescente competição no mercado do conhecimento e ao facto dos “clientes serem cada vez mais exigentes, as organizações devem tornar-se “centros de aprendizagem”, de forma a poderem fazer face aos novos desafios.

As “empresas que aprendem” são, segundo Charles Handy, citado por Nanita (1997), lugares onde “a mudança é uma oportunidade e as pessoas crescem enquanto trabalham” (p. 14).

Muito próximo do conceito de “organização de aprendizagem” ou de “organização que aprende”, está o conceito de “organização qualificante”, embora seja mais orientado para os sistemas de formação e para as empresas.

No entanto, na “lógica da competência”, Koch (1999), considera que a distinção entre “organização qualificante” e “organização que aprende”, não é muito clara. A este respeito, considera que:

“(…) l’entreprise qualifiante est celle dans laquelle s’élaborent des compétences individuelles, tandis que l’entreprise apprenante est celle dans laquelle se développent des compétences collectives, ou encore macrocompétences (*core competencies* en anglais)” (p. 64).

Este conceito, fortemente apoiado pela Comissão Europeia e desenvolvido por autores como Philippe Zarifian, Thomas Stahl, Barry Nyhan e Piera D’Aloja, entre outros, surge na sequência dos resultados de um estudo sobre trabalho e aprendizagem (Grootings, 1988), lançado pelo Centro Europeu para o Trabalho e Sociedade. Este estudo reconhecia os desenvolvimentos dramáticos no local de trabalho, accionados pelas rápidas mudanças tecnológicas, e focava a necessidade crescente da integração do trabalho e da aprendizagem (Grootings, 1988). Lançava, deste modo, as sementes das ideias subjacentes ao conceito de “organização qualificante”.

O conceito de organização qualificante é um conceito amplo que integra inúmeros aspectos técnicos, que se prendem com novos modelos de gestão e de desenvolvimento organizacional, implicando novas perspectivas no que

respeita à estratégia, política geral de desenvolvimento de recursos humanos, estrutura e cultura das empresas.

Interessa aqui analisar, não os aspectos técnicos de gestão organizacional, que saem completamente do âmbito deste trabalho, mas o papel e o nível de integração da aprendizagem/formação neste tipo de organização.

O conceito de Organização Qualificante surge como um Modelo Global do Desenvolvimento dos Recursos Humanos sobre o qual devem assentar os sistemas de formação e as empresas do futuro. Assenta em princípios de auto-aprendizagem e de formação ao longo da vida e a sua principal tese é que a aprendizagem é o motor do êxito empresarial (Meen, 1992; Senge, 1992; Zarifian, 1992).

Este modelo de organização prevê uma estreita interacção entre o trabalho e a aprendizagem, reduzindo, deste modo, o problema da transferência entre a formação e o emprego (Meen, 1992; Senge, 1992). A aprendizagem surge como um processo permanente no local de trabalho, desenvolvido numa perspectiva globalizante, atendendo aos problemas e aos contextos e incluindo todos os elementos da empresa (Madelin e Thierry, 1992).

Neste sentido, a empresa, é transformada num sistema de aprendizagem, que coordena aprendizagem no local de trabalho e medidas de formação complementar, sendo estas parte integrante da política geral de recursos humanos, da estratégia e da cultura da empresa (Meen, 1992; Senge, 1992; Stahl et al., 1993).

Este sistema integrado de aprendizagem visa, em primeiro lugar, desenvolver a competência de auto-aprendizagem, considerada como qualificação-chave na promoção da motivação e da capacidade de aprender continuamente, condições consideradas fundamentais na plena integração dos trabalhadores (Nyhan, 1991; Madelin e Thierry, 1992).

A integração do trabalho e da aprendizagem parece trazer preciosas mais-valias para os trabalhadores e para as empresas. Do ponto de vista do trabalhador, enquanto pessoa, esta integração promove o desenvolvimento pessoal e profissional, através do aperfeiçoamento das competências individuais, que se traduz numa maior motivação, pressuposto para uma maior realização profissional e satisfação pessoal. Do ponto de vista da empresa, aumenta o nível e a oferta de qualificações o que torna mais fácil o caminho para o êxito num contexto de permanente mudança.

Esta compreensão da relação entre trabalho e aprendizagem tem como consequência a inovação nos métodos e práticas de trabalho, o que implica novas oportunidades de aprendizagem. A aprendizagem gera novas competências e novos critérios, que por sua vez influenciam o modo como o trabalho é efectuado. "A empresa movimenta-se, assim, numa espiral ascendente (...)" (Stahl et al., 1993, p.59), resultante das interacções entre aprendizagem e trabalho.

Deste modo, todos os elementos da empresa passam a desempenhar um papel activo no processo de desenvolvimento empresarial, sendo incrementado o potencial criativo e a colaboração de todos os elementos da empresa.

Dos princípios de base a que deve obedecer uma organização para ser considerada qualificante, identificados por Philippe Zarifian (1992) e referidos de forma dispersa na maioria das obras consultadas, destacam-se os que parecem ser os mais importantes (Quadro 1.2).

Quadro 1.2 – Princípios da organização qualificante (de acordo com Zarifian, 1992)

Princípios
As organizações devem promover a capacidade de iniciativa e a responsabilização dos indivíduos, permitindo-lhes um trabalho de reelaboração de objectivos, o que implica uma modificação profunda do tradicional papel da hierarquia
Os acontecimentos de trabalho devem ser abordados numa perspectiva de resolução de problemas, onde todos os indivíduos desempenham um papel activo
A actividade da organização deve assentar num suporte comunicacional, promovendo a comunicação pluriprofissional, no sentido de serem atingidos objectivos comuns, e não em funções especializadas, onde os indivíduos não possuem uma visão global da empresa
A organização deve permitir ao indivíduo projectar-se no futuro, reconhecendo os seus projectos profissionais, oferecendo-lhe a possibilidade de os conciliar com o projecto da organização e aproveitando as suas competências e motivações

Ao contrário de muitas organizações, onde a aprendizagem e a formação são marginalizadas e remetidas para segundo plano, a Organização Qualificante encara estes processos como essenciais para o seu próprio desenvolvimento, afastando-se significativamente das empresas mais tradicionais.

O modelo de organização qualificante foi já adoptado por muitas empresas europeias, havendo, no entanto, um longo caminho a percorrer no sentido da integração plena do trabalho e da aprendizagem. Para promover este modelo de forma prática parece ser necessário que a experiência das empresas seja demonstrada e sujeita a avaliações correctas.

Resumindo, o principal desafio que a sociedade do conhecimento parece colocar, aos indivíduos e às organizações, é o de investirem na criação de uma “Cultura de Inovação”, que, segundo Nanita (1997), é “uma cultura em que as pessoas são indispensáveis porque assente nas qualidades intrinsecamente humanas: de aprender, de decidir em clima de risco, de analisar criticamente, de criar uma solução e de empreender” (p. 14).

Conclusão

As características da mudança acelerada nos ambientes económico, social e político a nível mundial, definem um campo de acção onde os cidadãos encontram novas oportunidades mas, também, novos desafios e pressões. As novas tecnologias da informação e da comunicação, os significativos progressos que se têm verificado na área da biotecnologia, a globalização e a emergência da sociedade do conhecimento têm vindo a operar rápidas e profundas transformações em todos os sectores das sociedades.

Estas rápidas alterações, provocadas pelas dinâmicas do desenvolvimento económico e tecnológico, causam impactos significativos no mundo do trabalho, na sua organização e métodos, na educação, na ciência, no lazer, na saúde. Em termos culturais, de uma forma geral, as mudanças são, também, significativas e traduzem-se por alterações a nível das atitudes, dos valores e até do pensamento. A nível da produção do conhecimento, constata-se uma procura incessante de novos paradigmas epistemológicos, mais adaptados aos novos contextos de mudança.

Relativamente ao mundo do trabalho, as principais consequências directas são a reorganização das empresas e o aumento da vulnerabilidade e flexibilização dos postos de trabalho, o que está já a provocar o aumento de problemas sociais como sejam a falta de empregabilidade e a exclusão social. O fenómeno da exclusão, ou das exclusões, torna-se cada vez mais complexo, com o aparecimento de novas modalidades de exclusão, como a info-exclusão, que vêm engrossar a já tão vasta lista de exclusões de natureza socio-económica e cultural.

Às empresas e aos trabalhadores, exige-se, cada vez mais, competitividade, polivalência e flexibilidade de modo a poderem enfrentar os novos desafios. As actividades e os empregos do futuro permanecem uma incógnita. A atenção deve ser desviada do emprego para a empregabilidade (Dinya, 2001).

Neste mundo globalizado, torna-se praticamente impossível estar só e sobreviver, tanto os indivíduos como as instituições e as empresas. A cooperação parece ser, cada vez mais, a melhor forma de enfrentar os desafios.

As organizações devem ser antes de mais “centros de aprendizagem”, devem tornar-se “organizações que aprendem” (*Learning organizations*), o que parece passar por uma cultura da cooperação e da inovação, assente nas qualidades intrinsecamente humanas e, portanto, onde as pessoas são indispensáveis.

Neste contexto, ressalta o importante papel da educação e da cooperação educativa no desenvolvimento de sociedades estáveis e democráticas e surge, com grande nitidez, a necessidade de os indivíduos possuírem um vasto leque de competências que lhes permitam responder eficazmente às exigências dos novos perfis profissionais, que surgem associados ao contexto de mudança que se atravessa actualmente.

Para além das competências técnicas inerentes a uma qualquer actividade profissional, parece ser necessário que os indivíduos possuam outro tipo de competências, do foro afectivo e relacional, as chamadas competências transversais, que possam ser transferidas de uma situação para a outra e aplicadas em diferentes contextos.

No sentido da compreensão da importância assumida pelas competências transversais, em termos profissionais e relativamente ao desenvolvimento dos indivíduos, importa agora conhecê-las um pouco melhor.

Capítulo 2

Competências transversais, profissão e cidadania

Introdução

No capítulo anterior constatou-se a necessidade de os indivíduos possuírem um variado leque de competências, que permitam a sua adaptação a um mundo em permanentes e aceleradas transformações. Verificou-se, também, que essa adaptação passa pela aquisição de competências do foro afectivo e relacional por parte dos indivíduos.

Essas competências, aqui designadas de competências transversais, assumem um carácter transversal, polivalente e transferível, que parece constituir uma mais-valia em termos de adaptação e de capacidade de intervenção no âmbito da sociedade do conhecimento.

Deste modo, essas competências, por muitos designadas competências transversais, assumem, hoje, uma importância que nunca lhes tinha sido formalmente reconhecida e o reconhecimento da sua importância em termos profissionais tem enquadrado todos os processos de reestruturação dos designados perfis profissionais ou perfis de competências.

No entanto, o conceito de competência, o conceito de competência transversal e as próprias designações que lhes são atribuídas, estão longe de reunir consensos.

No presente capítulo, que se dividiu em dois subcapítulos (1- Conceito de competência e 2- Competências transversais), apresentam-se as principais perspectivas de abordagem destes dois conceitos, bem como as principais designações que lhes são atribuídas e as diferenças que essas diferentes designações traduzem. O subcapítulo dois, apresenta dois pontos: no ponto 2.1, aborda-se a questão dos novos perfis profissionais e do papel das competências transversais nesses perfis; no ponto 2.2, apresentam-se as principais definições e tipificações deste tipo de competências e abordam-se os processos do seu desenvolvimento.

1. Conceito de competência

O conceito de competência reveste-se de uma importância crescente no actual contexto socio-económico. A complexificação da sociedade gera novos, e por vezes imprevisíveis, desafios que exigem dos cidadãos uma capacidade de adaptação permanente. O desenvolvimento técnico e científico, a evolução do mundo do trabalho e as recentes e profundas mudanças a nível da gestão dos recursos humanos colocam num plano proeminente o conceito de competência em detrimento de outros, aparentemente mais redutores, que parecem adaptar-se de modo menos eficaz às novas realidades económicas e sociais.

A substituição progressiva da noção de posto de trabalho, pela de *emprego-tipo* (Mandon, 1990) ou de *emprego de geometria variável* (Le Boterf, 1998), revela, de acordo com Valente (1999), a importância da flexibilidade e da capacidade de reestruturação do trabalho.

Esta progressiva substituição, tem sido acompanhada pela substituição da noção de qualificação pela de competência. De acordo com Zarifian (1994), a noção de qualificação, surgiu com o próprio pensamento económico, com A. Smit (1723-1790).

O recurso à noção de competência, ao focalizar a atenção sobre as competências do foro pessoal e relacional, competências transversais, e ao minimizar a importância dos saberes que ligam os trabalhadores a uma especialidade profissional, permitiria, de acordo com Imaginário (1999), orientar os trabalhadores para espaços de trabalho que já não se estruturariam por referência a uma profissão exigente de um conjunto bem definido de qualificações.

A propósito da dialética qualificação-competência, Roche (1999), refere Dugué e Maillebois (1994), que consideram que a noção de competência surgiu durante a década de '80, com as profundas transformações do aparelho de produção e das políticas de mão-de-obra. Segundo estes autores, a noção de qualificação está associada a uma visão estática do mundo do trabalho, enquanto que a noção de competência, está ligada a termos como “novo”, “inovação”, “mudança”, “evolução”, estando ligada à ideia de “transformação”.

Imaginário (1999), considera que as relações entre competências e qualificações podem ser vistas de dois diferentes ângulos: podem ser vistas por

oposição, que corresponde à perspectiva mais comum, particularmente em França, ou pela perspectiva da continuidade, da contiguidade e da complementaridade. No seu caso diz tender a privilegiar uma relação de continuidade entre competência e qualificação.

Le Boterf (1997), considera que a noção de competência não se opõe à de qualificação, pensa que ambas se englobam no quadro geral do profissionalismo e que a noção de competência “(...) est nécessaire à l’innovation. C’est le grand intérêt de la notion de compétence, qui va pluries loin que la notion de qualification” (p. 8).

Do mesmo modo, Parlier (1997), reconhece a complementaridade das duas noções. e pensa que “Réduire la compétence au seuls aspects que la qualification ne prend pas en compte serait une vision limitée de la notion de compétence” (p. 9).

Livian (1997), refere a antiguidade do termo competência e considera que o que ele é, hoje, aplicado num contexto muito diferente. De forma muito geral, considera que, nos novos contextos que caracterizam as sociedades actuais, este conceito corresponde às políticas de flexibilidade, que colocam completamente em causa o conceito de qualificação. “La qualification este contingente, c’est un construit social lié à des situation de travail concrètes dont il est possible de faire l’analyse” (p. 8).

De acordo com Pires (1995), o conceito de competência difundiu-se de forma generalizada durante a década de oitenta, principalmente no domínio da formação e da orientação profissional Durante a década de noventa assiste-se à difusão e aceitação do termo competência por outros domínios, nomeadamente a gestão e desenvolvimento de recursos humanos (Pires, 1995).

A noção de qualificação, cuja objectivação era sustentada pelos modelos tayloristas e fordistas da organização do trabalho, tem vindo, progressivamente, a ser suplantada pela noção de competência, face à constatação de uma evolução permanente, pluridimensional e acelerada dos contextos organizacionais e económicos (Valente, 1999).

Dietrich (1999), associa a emergência do conceito de competência, nos discursos e nas práticas de gestão das empresas, à crise estrutural dos modelos tayloristas-fordianos, à tomada de consciência relativamente a alguns dos

efeitos perversos desses modelos, e à emergência de novas formas de acção no plano técnico-económico. De acordo com esta autora:

“Le modèle de représentation et d'action fondé sur la «compétence» s'inscrit dans l'histoire de l'évolution des formes de rationalisation du travail et dans celle des systèmes les accompagnant. Elle comble le déficit de rationalité ou de légitimité des modes d'organisation et de gestion en vigueur pour les mettre en cohérence avec d'autres formes de rationalisation” (p. 32).

De acordo com Koch (1999), o conceito de qualificação está relacionado directamente com o de emprego, enquanto que o de competência está perfeitamente voltado para a noção de empregabilidade.

No mundo do trabalho, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, parece tornar um pouco obsoletos conceitos como habilidade, capacidade ou qualificação profissional. De acordo com a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, o conceito de qualificação profissional é, na sua essência, um conceito redutor, ligado, estritamente, à formação técnica e profissional (UNESCO, 1996).

"Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência dum a qualificação, ainda muito ligada, a seu ver, à ideia de competência material, pela exigência dum a competência que se apresenta como uma espécie de "cocktail" individual, em que se juntam a qualificação no sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco." (UNESCO, 1996, p. 81).

O trabalhador é, cada vez mais, encarado como um agente de mudança e as qualidades mais subjectivas, inatas ou adquiridas, normalmente denominadas saber-ser, juntam-se ao saber e ao saber-fazer, constituindo, no seu todo, as competências.

Dugué (1999), considera que este contexto coloca os sistemas de formação numa posição muito delicada. Numa “Lógica da competência”, “(...) le système de formation paraît désarmé face aux exigences contradictoires du système de production : former à un travail spécifique sans enfermer dans les limites d'un métier” (p. 17).

O Conceito de Competência – Diferentes abordagens

Longe de reunir consensos, este conceito tem gerado acesos debates e é manifesta a dificuldade relativamente à sua definição. Se por um lado alguns autores adoptam uma perspectiva behaviorista do conceito de competência, outros há com uma perspectiva mais subjectivista e outros ainda com uma abordagem sistémica e globalizante deste conceito.

De acordo com as abordagens mais subjectivistas, o sujeito é colocado no centro de todo o processo, considerando as competências como atributos do sujeito que poderão ser utilizados sempre que este o pretenda, em qualquer situação e independentemente dos contextos. "In this model, competencies are thought of as a general attributes, ignoring the context in which they may be applied"(Hager e Gonczi, 1996, p. 248).

O sujeito surge, deste modo, no centro de todo o processo, dotado de competências técnicas e não técnicas, que lhe permitem adaptar-se ao mundo real. Este tipo de abordagem corresponde a uma visão estática das competências, sendo estas consideradas como algo adquirido pelos indivíduos, relativamente imutável, que pode ser utilizado em qualquer situação. As competências são encaradas como ferramentas acabadas e prontas a ser utilizadas pelos sujeitos que as possuem, a qualquer momento e independentemente dos contextos onde se situa o sujeito (Hager e Gonczi, 1996).

Considerando a variabilidade e a complexidade das situações que constituem os actuais ambientes sociais e profissionais dos indivíduos, esta não deixa de constituir uma visão redutora da realidade, ao ignorar a rede de interacções que se estabelecem entre o sujeito, as suas competências e os diferentes contextos em que este se move.

A perspectiva mais comum na abordagem do conceito de competência parece ser, no entanto, a perspectiva behaviorista, que coloca o enfoque no produto final. As competências são encaradas como comportamentos observáveis, ligados a tarefas específicas, das quais são indissociáveis. Dentro desta perspectiva existem abordagens mais ou menos redutoras, no entanto, todas elas valorizam essencialmente a *performance*.

Deste modo, muitas são as definições para a noção de competência. Para P. Gilbert et M. Parlier (1992) esta corresponde a um "conjunto de

conhecimentos, capacidades de acção e de comportamentos estruturados em função de uma finalidade e num tipo de situação dada" (p.14).

Uma definição operacional é avançada por Renan Samurçay e Pierre Pastré que encaram competência como um atributo do sujeito em situação de trabalho, podendo ser definida como aquilo que explica a *performance* observada, traduzindo a organização dos conhecimentos adquiridos no, e para o, trabalho (Samurçay e Pastré, 1995). Segundo estes autores, esta perspectiva não reduz as competências às *performances* observadas, sendo que, para uma mesma *performance*, podem ser mobilizadas diferentes competências, por exemplo em termos de nível, ou de organização de conhecimentos técnicos ou estratégicos, ou de representação da organização do trabalho. Nesta mesma linha encontra-se Leplat que encara as competências como sistemas de conhecimentos que permitem desenvolver uma dada actividade respondendo às exigências das tarefas de uma determinada classe (Leplat, 1991).

Segundo Aubrey (1998), existem múltiplas formas de competência, que:

“(...) n`este pas un savoir, une aptitude ou un talent. Elle est la mise un oeuvre intégré d`aptitudes, de traits de personnalité et de connaissances acquises, pour mener à bien une mission complexe” (p. 23).

Samurçay e Pastré (1995), baseando-se em Leplat (1991), avançam com alguns elementos que permitem caracterizar as principais dimensões das competências. Assim, as competências:

- são finalizadas, sendo indissociáveis da actividade pela qual se manifestam. Classes de tarefas determinadas exigem competências específicas;
- são operacionais, tratando-se de conhecimentos mobilizáveis e mobilizados na acção e eficazes para essa acção. Uma competência é sempre uma "competência para agir";
- são adquiridas, aprendidas, quer através de formação específica, quer pelo exercício de uma determinada actividade. A modalidade de aquisição influencia a sua estruturação.

Jacques Leplat (1995), para além destas características, refere ainda que as competências se organizam em unidades coordenadas apontando o carácter modular da sua constituição. Deste modo, várias competências podem ser agrupadas no sentido de constituir competências mais complexas. A este propósito, e por analogia, Leplat cita Singleton (1978), que a respeito das

habiletés diz: "sont des briques de construction qui sont mises ensemble pour engendrer des habiletés plus complexes" (Leplat, 1995, p. 99).

Para Montmollin (1986), citado por Samurçay e Pastré (1995), a noção de competência tem um carácter mais globalizante e segundo este autor, podemos considerar as competências como:

"ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédure standard, de types de raisonnement que l'on peut mettre en oeuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle: elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche." (p.15).

Outros autores, como Le Boterf (1994), adoptam uma abordagem sistémica do conceito de competência, que parece ser a mais adequada para a compreensão desta problemática. A competência é encarada como um processo dinâmico e não como algo que o sujeito possui. Ela é encarada como resultante de uma interacção dinâmica e permanente entre os atributos do sujeito e o contexto em que este se situa. Adquire-se e desenvolve-se num quadro de relação bipolar sujeito-ambiente (Meneses, 1996).

O enfoque é colocado, não na performance, mas no processo dinâmico de construção que resulta da mobilização dos atributos do sujeito, atitudes, conhecimentos, valores, numa determinada situação. A concretização da acção não é uma simples aplicação dos atributos do sujeito, mas antes um processo de reconstrução permanente (Le Boterf, 1994, 1998). Esta abordagem do conceito de competência é uma abordagem holística na medida em que é do tipo compreensiva, tendo sempre presentes a complexidade e a globalidade do conceito.

Agnes Bekourian (1991), numa abordagem clássica do conceito, considera a competência como "conhecimento aprofundado, reconhecido, que confere ao seu titular o direito de julgar ou de decidir sobre certas matérias" (p.123). Desta forma, a autora reconhece três dimensões do conceito: uma dimensão técnica, do conhecimento aprofundado; uma dimensão social, do reconhecimento do conhecimento e uma dimensão política, ao conferir o direito de julgar ou de decidir. Acrescenta ainda uma outra dimensão, a dimensão pessoal ou individual, que corresponde ao saber-ser.

Estas diferentes dimensões do conceito de competência, têm tido como efeito a aplicação deste conceito a contextos muito diferentes, relacionados com vários

aspectos da actividade humana, ao contrário do conceito de qualificação que se restringe ao mundo do trabalho. Sulzer (1999), pensa que este facto, não enriquece o conceito, tende, pelo contrário, a empobrecê-lo. A este propósito refere:

“L'imprécision des notions subsumées sous celle de compétence, et en particulier la notion de savoir-être, semble autoriser une confusion entre l'acception scientifique et celle du sens commun, favorisant ainsi l'usage de ce concept comme instrument de domination symbolique” (p. 51)

Ana Pires, considera as competências como conjuntos de saberes e qualidades postos em acção em situações concretas, resultantes da formação formal e informal dos indivíduos. Assim, as competências resultam, a um só tempo, da formação de base a que os indivíduos têm acesso e da experiência da acção proporcionada por todas as suas vivências, ao longo de toda a vida (Pires, 1995).

Acerca das competências, e de acordo com a mesma visão construtivista do conceito de competência expresso nas palavras anteriores, a autora refere:

"A competência é resultante de um processo dinâmico, é forjada pelo tempo, ao longo de um percurso feito de experiência, de projectos e de práticas, de estudos e de actividades, por aspectos operacionais, afectivos e intelectuais. Surge como uma potencialidade individual que se pode traduzir num desempenho." (Pires, 1995, p.62).

Esta parece ser, sem dúvida, uma definição muito completa do conceito, que permite uma boa compreensão desta problemática. O peso do determinismo que muitas vezes está associado a este conceito desaparece, ressalta a ideia de competência como processo dinâmico, de permanente construção, que resulta de um sujeito em situação. Sujeito e meio constituem uma unidade funcional, um sistema mais ou menos equilibrado e complexo, cuja dinâmica vai permitindo uma permanente construção e reconstrução de competências.

A propósito da confusão, muitas vezes gerada, em torno das noções de competência e de recursos, com os quais se constróem as competências, Le Boterf (1997), sublinha que é necessário cuidado para não confundir as duas noções. Considera que uma pessoa constrói as suas competências com um “double équipement” de recursos:

“- des ressources qui lui sont incorporées, c'est à dire des connaissances, des savoir faire, des qualités personnelles, de l'expérience, de l'imagination, des capacités cognitives, des ressources physiologiques, une culture...

- des ressources de son réseau, c'est à-dire des banques de données, des réseaux professionnels, des logiciels..." (p. 9).

As Competências Implícitas

Jacques Leplat (1995), alerta para a existência de um outro tipo de competências, igualmente importantes mas difíceis de explicitar. O sujeito sabe executar tarefas para as quais nunca obteve formação específica, para as quais ele, eventualmente, nunca recebeu nenhuma explicação e que ele não sabe definir por palavras. São competências que se exprimem bem pela acção e menos bem, ou não se exprimem de todo, pelo discurso (Leplat, 1995). Estas competências não são explícitas mas sim tácitas: nem sempre é possível explicitar os conhecimentos operacionais envolvidos em determinada acção. A estas competências implícitas Leplat chamou "*compétences incorporées*", por serem indissociáveis da acção que as exprime, e caracterizou-as da seguinte forma:

"(...) elles sont *facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses* sur le plan de la charge mentale, *difficilement dissociables, très liées au contexte*" (Leplat, 1995, p. 102).

Este tipo de competências reveste-se de grande importância na medida em que constituem condição de aquisição de competências de ordem superior. As competências postas em acção no controle de uma tarefa complexa supõem geralmente a aquisição de competências incorporadas. Elas fornecem às actividades de nível superior, regras sobre os conhecimentos, unidades de acção rapidamente disponíveis (Leplat, 1995).

De acordo com Leplat (1995), estas competências, ditas incorporadas, podem ser adquiridas de diversas formas, que distribuiu por três grupos:

- aquisição por impregnação- corresponde a uma aquisição não intencional, que decorre das actividades do dia a dia. É uma aprendizagem experiencial que não pressupõe a intenção de aprender;
- aquisição pela acção- pressupõe a intenção de aprender, correspondendo à vulgarmente designada "aprendizagem em contexto de trabalho". O objectivo primeiro é aprender a partir da realização efectiva de tarefas,

mas sem grandes explicações prévias e sem que sejam fornecidos os meios operacionais para a sua realização;

- aquisição controlada- corresponde à aprendizagem formal, à formação escolar e profissional, onde a aquisição se opera a partir de conhecimentos fornecidos e da eventual orientação da sua aquisição, através de ajudas humanas e/ou materiais de diferentes tipos. A aquisição das competências incorporadas não resulta somente de uma longa repetição, ela pode ser incrementada pelas condições de aprendizagem e pelos dispositivos de ajuda nela envolvidos.

Samurçay e Pastré (1995) também reconhecem a existência destas competências tácitas, destes conhecimentos dificilmente explicitáveis que, segundo os autores, estão normalmente relacionados com o controle da acção e não com os procedimentos propriamente ditos. Podem ser certos ou errados mas são eles que, para o sujeito, justificam a pertinência das suas acções.

Num exercício de teorização do conceito de competência, Bernard Rey (1998) identifica duas dimensões do conceito. A competência pode ser encarada segundo uma dupla perspectiva: como um conjunto de actos exteriormente observáveis, de comportamentos específicos, o que corresponde à dimensão visível, explícita, das competências; ou como potencialidades invisíveis, difíceis de explicitar, correspondendo a uma dimensão oculta, interior. Esta última dimensão parece corresponder ao que Leplat designou de competências incorporadas.

De acordo com Bernard Rey (1998), torna-se imperativo conciliar estas duas dimensões do conceito, o que, segundo o autor, estará a ser conseguido no domínio da educação. No que se refere à formação profissional e ao mundo do trabalho, onde a definição de competência passa necessariamente pela descrição de tarefas e de actividades, o que está em causa é apenas uma das dimensões de competência, a dos comportamentos específicos e observáveis que ocorrem num determinado espaço divisível, traduzindo-se em movimentos susceptíveis de serem decompostos noutros mais elementares, numa perspectiva taylorista, e portanto, redutora do conceito de competência.

2. Competências transversais

Abordado que foi o conceito de competência, interessa agora compreender o que se entende por competências transversais e o processo da sua emergência enquanto competências profissionais. Adopta-se desde já a designação

“competências transversais”, apesar de esta ser apenas uma das designações normalmente atribuídas ao conjunto das competências do foro afectivo e relacional, pelos motivos que se apresentam no subcapítulo 2.2.

2.1. Novos perfis profissionais, novas competências

A natureza do trabalho mudou profundamente no decorrer dos últimos anos. Deu-se, em particular, um nítido aumento do sector teciário que emprega actualmente cerca de um quarto da população activa dos países em desenvolvimento e mais de dois terços da dos países industrializados (UNESCO, 1996). O aparecimento e desenvolvimento da "sociedade do conhecimento", assim como a crescente busca do progresso tecnológico, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas capacidades cognitivas, afectivas e relacionais dos indivíduos.

Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações.

Formar para a inovação implica dotar os indivíduos de uma vasta gama de competências, técnicas e não técnicas, torna-se necessário o desenvolvimento de uma atitude de abertura face à autonomia, à criatividade, à adaptabilidade e à flexibilidade. Neste contexto, a trilogia dos saberes (saber, saber-fazer, saber ser), não é suficiente para que os indivíduos possam exercer a sua função de actores sociais (Turkal, 1998). As competências têm que englobar todas as dimensões humanas.

Um dos problemas associados ao conceito de competência, relaciona-se com a sua validação. Embora existam algumas experiências a este nível, este tem-se revelado um processo complexo e de difícil implementação. Imaginário (1999), considera que as competências, nomeadamente as adquiridas em contextos informais, devem poder, rapidamente ser avaliadas, reconhecidas e validadas.

A ideia de transversalidade no domínio das competências

De acordo com Bernard Rey (1998), a necessidade da transversalidade das competências surge com a evolução do mundo do trabalho. No início do século XX, com o taylorismo, todos os gestos inúteis foram suprimidos, a tarefa

tornou-se especializada e desligada da sua finalidade. Este tipo de organização do trabalho impedia o executor de ter uma visão de conjunto e qualquer iniciativa.

A partir da década de '60, com a passagem da ferramenta à máquina-ferramenta, surge um movimento tendente a alargar e enriquecer as tarefas. Segundo Rey (1998), a ferramenta pode ter o seu movimento próprio, exigindo do indivíduo regulações adaptativas, o que torna desejável a parcelarização das tarefas e a especialização dos trabalhadores. Estas regulações encontram-se incorporadas na acção sendo dificilmente acessíveis à consciência. Relativamente à máquina-ferramenta, ela supõe um conjunto de cálculos, um trabalho mental que interliga o mental e o simbólico. Implica um conhecimento global da máquina e do seu funcionamento. Este aumento da complexidade das tarefas é acompanhado de um alargamento do conceito de competência.

O conceito de competência alargar-se-á ainda mais com a passagem da máquina-ferramenta à máquina-ferramenta automatizada (por comando numérico). Aqui o sujeito tem que dominar a linguagem de programação da máquina, o que pressupõe o conhecimento global da máquina e do seu funcionamento bem como da finalidade da acção. A competência especializada cede lugar a uma competência múltipla, o que, segundo o autor, constitui a primeira forma de transversalidade.

Estas evoluções na organização do trabalho têm os seus efeitos sociais, impondo ao sujeito a necessidade de mudar de emprego e mesmo de profissão, várias vezes ao longo da vida, o que implica novas necessidades a nível da formação profissional. Passa a ser necessário dotar os indivíduos com competências susceptíveis de serem mobilizadas em situações profissionais diversas, competências que, embora adquiridas numa gama de situações, possam ser transferidas para novos e diferentes contextos, competências de carácter transversal.

2.2. Identificação, caracterização e processos de desenvolvimento de competências transversais

Nos discursos económico, político, sociológico e educativo, surge, com grande nitidez, a necessidade de os indivíduos possuírem um vasto leque de competências que respondam às exigências dos perfis profissionais que surgem associados ao contexto de mudança que actualmente atravessamos.

Para além das competências técnicas inerentes ao desenvolvimento de uma qualquer actividade profissional, é necessário outro tipo de competências, do foro afectivo e relacional dos indivíduos. Estas competências acrescentam uma outra dimensão ao tradicional conceito de competência, a dimensão pessoal ou individual. Deste modo, e em termos de importância, paralelamente aos saberes e aos saberes-fazer, aparece o saber-ser, que corresponde a uma componente transversal, polivalente e transferível do conceito de competência. Estas competências podem ser transferidas de uma situação para a outra e aplicadas em diferentes contextos e englobam uma atitude permanente de aprender a aprender.

Estas competências, que muitos autores designaram e continuam a designar de novas competências profissionais, têm sido motivo de grande polémica e de acesos debates. Até que ponto elas são novas?

Seja como for, um facto que nos últimos anos se tornou comum, por parte do mundo do trabalho, é o da valorização, e mesmo da exigência, deste tipo de competências, ao mesmo tempo que os sistemas de educação/formação tentam adaptar os seus *curricula* e as suas metodologias a esta nova realidade. Tem vindo a tornar-se prática comum, a nível das entrevistas ou mesmo nos anúncios de oferta de emprego, a exigência, por parte dos empregadores, de competências do tipo "capacidade de liderança"; "capacidade de trabalho em equipa"; "capacidade de inovação"; "flexibilidade", entre outras.

Estas competências profissionais, não técnicas, constituem objecto de estudo de um leque variado de autores, os quais apresentam diferentes abordagens a que correspondem diferentes designações. Na sua essência parecem referir-se a realidades muito idênticas.

Ana Pires (1995), a partir de um levantamento dos trabalhos publicados sobre esta matéria, identificou as principais designações vulgarmente atribuídas a este tipo de competências, que distribuiu por três grupos, de acordo com as suas afinidades:

- competências genéricas ou transversais, classificação adoptada por autores como Macber (1987), Danielle Casanova (1991), Germaine d'Amour (1991) e Bernard Rey (1998);
- atitude de autoformação e "soft skills", classificação adoptada em alguns trabalhos da EUROTECNET;

- competências de terceira dimensão, conceito desenvolvido por Roselyne Orofiama e Simone Aubrun (1990).

É comum encontrar, nos trabalhos dedicados a este assunto, outras classificações, tais como: competências-chave ou nucleares, Lesourne (1988), Nyhan (1991) e Zarifian (1992); qualificações-chave, Zolingen et al (1997) e, mais recentemente, Core skills (NCVQ).

Se forem consideradas as designações mais comuns em alguns dos diferentes países que constituem a EU, verifica-se existem designações preferenciais por país e que, a este nível, não se vislumbra ainda uma designação única (Gomes, 1999; Mendonça, 1996). A título de exemplo, apresentam-se as designações preferenciais em alguns desses países (Mendonça, 1996):

- França: Compétences Transversales;
- Reino Unido: Core/Common Skills;
- Itália: Sapere Essere (Saber como ser);
- Alemanha: Schlüsselqualifikationen (qualificações-chave);
- Irlanda: Personal Effectiveness (atitude auto-organizadora);
- Dinamarca: Procesuafhængige Kvalifikationær (qualificações independentes do processo);
- Grécia: competências fundamentais;
- Holanda: Sleutelkwalificaties (qualificações-chave);
- Luxemburgo: Competências transversais-chave

Na impossibilidade de abordar os significados de todas as designações identificadas, apresentam-se, em seguida, as mais representativas. Apresentam-se, no entanto, em primeiro lugar os três grupos de competências organizados por Ana Pires (1995), os dois primeiros por corresponderem às designações mais comuns e o terceiro, devido à consistência da argumentação que as autoras apresentam.

Competências transversais ou genéricas

De acordo com esta classificação, as novas competências, competências transversais ou genéricas, são consideradas como características pessoais que se manifestam por comportamentos e que os determinam, não sendo por isso sinónimo de comportamentos (Mac Ber, citado por Casanova, 1991). Essas características podem ser observadas, de forma explícita, no comportamento, ou podem apresentar-se como características implícitas, dificilmente

observáveis (Mac Cleland, citado por Casanova, 1991; Leplat, 1995; Samurçay e Pastré, 1995; Rey, 1998).

De acordo com Danielle Casanova (1991), as competências genéricas correspondem a qualidades pessoais que o sujeito adquire e desenvolve ao longo de toda a vida, advêm das vivências dos indivíduos e a sua aquisição parece estar relacionada, principalmente, com as experiências mais significativas dos percursos individuais. Quanto mais variadas e ricas forem as vivências mais fácil deverá ser a sua aquisição. Este pressuposto é partilhado por todos os autores que adoptam esta classificação.

Germaine d'Amour (1991), define competências genéricas como o conjunto de qualidades pessoais que correspondem ao saber-ser, às atitudes e aos comportamentos, estando relacionadas com a personalidade. Estas competências podem desenvolver-se, não só em contexto de trabalho, mas também, em qualquer outra actividade que constitui a vida dos indivíduos: a vida familiar, as actividades sociais, os tempos livres, entre outras.

A propósito deste tipo de competências, Christine Josso (1993), sublinha a sua importância na formação de adultos, em particular, e na formação para o desenvolvimento da pessoa, em geral. A autora considera que, na base de uma atitude de aprender a aprender está a tomada de consciência das, por ela designadas, competências genéricas transversais.

"A noção de competências genéricas (pré-requisitos) transversais (comuns a toda a actividade humana) impôs-se como um utensílio precioso para orientar o saber-fazer, o saber-pensar, o saber-ser e os saberes socioculturais a desenvolver nas formações de adultos." (Josso, 1993, p. 187).

Segundo Christine Josso (1993), existem cinco competências genéricas transversais, em constante inter-relação: a consciência; a acção; a criatividade; a comunicação e a avaliação. A consciência ocupa uma posição central pois, segundo a autora, só é possível observar e compreender o que se passa exteriormente ou dentro do próprio indivíduo, se houver uma "atenção consciente" por parte desse indivíduo. Por outro lado, a acção, a comunicação e o exercício da criatividade necessitam de avaliação, para que exista um efectivo desenvolvimento do indivíduo.

Baseada no trabalho de MacBer (1987), Danielle Casanova (1991) identifica onze competências principais e avança com as suas definições (Quadro 2.1):

Quadro 2.1 - Competências transversais ou genéricas (segundo Mac Ber, 1987 e Casanova, 1991)

Competências transversais	
1. Perseverança	ultrapassar obstáculos que dificultam ou impedem alcançar os objectivos, tentando várias e de diferentes maneiras
2. Espírito de iniciativa	antes que os acontecimentos o exijam ou que alguém solicite, fazer propostas executar tarefas ou desenvolver actividades
3. Criatividade	conceber produtos originais e imaginativos ou ideias com as mesmas características
4. Espírito crítico	capacidade de pensar de forma analítica e sistemática
5. Sentido de organização	capacidade de desenvolver planos lógicos e funcionais, orientando as acções no sentido de serem alcançados objectivos
6. Autocontrolo	capacidade para se manter calmo em situações de stress ou de forte carga emotiva
7. Atitude de liderança	capacidade de se responsabilizar por um grupo, pelo seu funcionamento eficaz, sabendo gerir os diferentes interesses e motivações dos seus elementos
8. Persuasão	capacidade para convencer os outros afim de obter o seu apoio
9. Autoconfiança	sentimento de segurança ou de certeza relativamente às suas próprias capacidades e opiniões
10. Percepção e interpercepção nas relações pessoais	capacidade de sentir e pressentir as preocupações, os interesses e os estados emotivos dos outros
11. Preocupação e solicitude em relação aos outros	preocupação com o bem estar dos outros e disponibilidade para os escutar, encorajar e ajudar a ultrapassar problemas

Atitude de autoformação e "Soft Skills"

Tal como Ana Pires (1995), optou-se por agrupar estas duas designações numa mesma tipologia de classificação devido à sua similaridade. Algumas das competências a que elas se referem são mesmo comuns.

Atitude de autoformação

Atitude de autoformação é uma designação da autoria de Barry Nyhan (1989), adoptada em alguns trabalhos da EUROTECNET e corresponde, de acordo com o autor, a um conjunto de competências que permitem a um trabalhador compreender tudo o que se passa no local de trabalho, fazendo exames críticos constantes relativamente a tudo o que se passa em seu redor.

É uma atitude de aprender a aprender, que promove a motivação, sendo considerada fundamental na plena integração dos trabalhadores (Nyhan, 1991; Madelin e Thierry, 1992).

É uma atitude de aprendizagem por excelência, dado que o sujeito está atento à sua própria experiência, a nível profissional, social e pessoal, de uma forma crítica e selectiva.

A atitude de autoformação é, no entender de Nyhan (1989), "um poder activo que os indivíduos têm, que faz com que se comprometam constantemente com toda a sua experiência (de forma aberta ou investigadora), a fim de a compreender e dominar." (p.65)

As competências que, de acordo com o autor, permitem aos indivíduos uma atitude de auto-formação apresentam-se no Quadro 2.2:

Quadro 2.2 - Atitude de autoformação - competências (segundo Nyhan, 1989 e 1991 e Madelin e Thierry, 1992)

Atitude de autoformação (competências)

1. Capacidade de iniciativa
 2. Capacidade de tomada de decisão
 3. Capacidade de planificação
 4. Capacidade de comunicação
 5. Capacidade de cooperação
 6. Responsabilidade
 7. Flexibilidade
-

Esta atitude parece poder ser desenvolvida num "meio formador activo", que de acordo com Nyhan (1991), é um meio onde "...as pessoas são encorajadas a adquirir domínio e compreensão agindo por si próprias e interagindo com outras pessoas, situações ou objectos, fazendo prova de uma atitude de resolução de problemas e de investigação." (p.15).

"Soft Skills"

A expressão "Soft skills" é cada vez mais comum e aparece normalmente nos trabalhos realizados no âmbito da EUROTENET, muitas vezes a par com outras designações. As "soft skills" são um conjunto de competências não especificamente técnicas, de natureza transversal, transferíveis, que, de acordo com os autores, possuem um carácter obrigatório para os trabalhadores do futuro. No Quadro 2.3 apresentam-se as principais:

Quadro 2.3 – "Soft Skills" (EUROTENET, 1989)

"Soft Skills"
1. Autonomia
2. Adaptabilidade
3. Criatividade
4. Abertura de espírito
5. Capacidade de iniciativa
6. Capacidade de liderança
7. Capacidade de aprendizagem
8. Capacidade de crítica
9. Capacidade de análise
10. Capacidade de comunicação
11. Capacidade de trabalhar em equipa
12. Responsabilidade
13. Flexibilidade

Competências de 3ª dimensão

A expressão competências de 3ª dimensão foi adoptada, se bem com alguns receios iniciais, por parte das autoras, por Roselyne Orofiamma e Simone Aubrun (1990) num trabalho dedicado às novas competências profissionais, realizado no Conservatoire National des Arts et Metiers (CNAM), em Paris.

Segundo as autoras as competências de 3º dimensão correspondem às "competências não técnicas de ordem pessoal e relacional" (p. 7), vulgarmente designadas atitudes socio-afectivas ou características pessoais. Correspondem a competências não estritamente dos domínios cognitivo e psicomotor, relacionadas com a terceira dimensão do comportamento humano, a dimensão do pessoal e do relacional. Correspondem ao que normalmente se designa de "saber-ser" (expressão já ultrapassada, no entender das autoras).

A necessidade deste tipo de competências tem um carácter urgente e atravessa toda a sociedade, todos os sectores e todas as classes sociais, não diz respeito apenas aos trabalhadores com funções de gestão, mas a toda a sociedade, desde jovens, a desempregados e a mulheres em reinserção social.

De acordo com as autoras, estas competências podem ser reagrupadas em quatro categorias distintas, podendo ser formuladas em termos de:

1. Comportamentos profissionais e sociais;
2. Atitudes;
3. Capacidades criativas;
4. Atitudes existenciais e éticas.

1. Comportamentos profissionais e sociais

Esta categoria engloba todas as competências ligadas a tarefas concretas de um determinado contexto social ou profissional. Assim sendo, estes comportamentos podem ser apresentados de várias formas:

- como um referencial a partir da análise do trabalho - a lista de competências apresenta-se como um referencial estabelecido a partir de uma forma de análise de trabalho mais ou menos rigorosa ou simplesmente a partir da decomposição da actividade profissional ou social visada;

- como um modelo a partir da decomposição da acção em microcomportamentos - a formulação das competências reproduz o modelo do quadro ou do trabalhador ideal;
- articulando as competências de 3ª dimensão com comportamentos profissionais bem determinados - novas organizações de trabalho, novos contextos, novos desafios, permitem o desenvolvimento de competências que as situações clássicas de trabalho não permitem revelar. O conceito de organização qualificante está na base destas novas práticas.

2. Atitudes

Do ponto de vista psicológico, o conceito de atitude envolve as dimensões afectiva, emocional e cognitiva, as quais depois de integradas na estrutura pessoal, produzem comportamentos e concepções para constituir "une manière d'être au monde" (Aubrun e Orofiamma, 1990).

As autoras apresentam uma definição de Anne Ancelin Schutzenberger (1981), que define atitude como:

"Une disposition de la psyché à agir ou à réagir dans une certaine direction consciente ou inconsciente. Grosso modo, l'attitude est la disposition inférée, ni directement observée, ni même observable, visant à l'explication et à la prévision des opinions et des comportements" (citada por Aubrun e Orofiamma, 1990, p.21).

As atitudes definem um perfil de comportamento adaptado a um dado contexto profissional e cultural e consistem numa "...disposition général renvoyant à des conceptions et des valeurs particulières qui déterminent un certain rôle professionnel ou social à jouer." (Aubrun e Orofiamma, p. 22).

A nível das atitudes, as autoras distinguem três categorias:

- atitudes relacionais e de comunicação - manifestam-se nas relações com os outros, como por exemplo:
 - capacidades de escuta, de reformulação, de descentração de si próprio;
 - capacidades de expressão escrita e oral, de falar em grupo;
 - capacidade de argumentação;

- capacidades de trabalho em grupo, de integração numa equipa, de aceitação de críticas;
 - capacidades de animação, de regulação, de negociação: saber organizar, fixar objectivos e regras para o funcionamento de uma equipa.
- capacidades relativas à auto-imagem - relacionadas com a autoestima e a autoconfiança, implicam um melhor conhecimento de si próprio e um reconhecimento das suas capacidades.
 - capacidades de adaptação e de mudança - são competências cada vez mais importantes. São elas, por exemplo:
 - capacidade de integração em contextos profissionais diferentes;
 - capacidade de adaptação a mudanças na situação de trabalho;
 - capacidade de exercer funções em diferentes categorias de trabalho;
 - capacidade de aceitação da diferença (ter em conta as diferentes opiniões, referências culturais e ideológicas).

Todas estas capacidades se resumem à adaptabilidade e à flexibilidade, que se traduzem numa atitude global de personalidade, que conduz à não rigidez, a uma fluidez de comportamento que conduz à capacidade de gerir a incerteza e de improvisar, a uma força interior que permite uma projecção no futuro (Aubrun e Orofiamma, 1990).

3. Capacidades criativas

O trabalho de investigação desenvolvido pelas autoras revelou que este tipo de competências se desenvolve em três tipos de situações diferentes:

- fazendo face ao imprevisto - as capacidades criativas traduzem-se, assim, na capacidade de improvisação e de recurso à intuição;
- ousando sempre mais - criar e inovar pode ser entendido no sentido de ousar, "ir mais além", no sentido do inconformismo;
- pelo saber-fazer dos criadores - nos domínios artístico e cultural as capacidades criativas tomam o estatuto de um saber-fazer profissional global e complexo que pressupõe o conhecimento de técnicas e de conteúdos precisos; a criatividade evidencia duas dimensões: uma

peçoal, normalmente designada de talento e uma de carácter técnico, que consiste na utilização de técnicas que são a base da profissão.

4. Atitudes existenciais e éticas.

Referem-se às competências relacionadas com os valores e com as atitudes existenciais. A formação com orientação existencial tem por efeito uma mudança em profundidade daquilo a que René Barbier (1989) chamou "existencialidade interna do sujeito", definindo-a como:

"cette constellation de valeurs, de symboles et de mythes, de représentations individuelles et sociales, de sentiments et d'idées, conduisant à des comportements et des opinions spécifiques et donnant du sens (en termes à la fois de signification, de direction et de sensation) à la vie quotidienne du sujet." (citado por Aubrun e Orofiamma, 1990).

As competências englobadas nesta categoria podem traduzir-se por um conjunto de capacidades de onde se destacam:

- a capacidade de autoformação e de pesquisa;
- a capacidade de análise crítica para transformar as situações vividas e construir o seu próprio projecto pessoal;
- a capacidade de se apropriar do seu próprio vivido, conferindo-lhe uma determinada carga social e cultural;
- a capacidade de saber situar-se como actor social.

Competências-chave ou nucleares

Autores como Lesourne (1988), Nyhan (1991) e Zarifian (1992), utilizam a designação de "competências-chave ou nucleares" , quando se referem a competências que mobilizam capacidades cognitivas, capacidades sociais e características de personalidade. Segundo os autores, são estas competências que permitem aos indivíduos responder de forma globalizante e integrada aos desafios da sociedade actual.

Segundo Lee (1989), as competências-chave são aquelas que permitem aos indivíduos a adaptação a um mundo de requalificação permanente e aprendizagem contínua, sendo as mais importantes as que permitem e promovem a aprendizagem da experiência.

"Core Skills"

A expressão "core skills" corresponde a um conceito desenvolvido pelo National Council for Vocational Qualification (NCVQ) e engloba um conjunto de novas competências do foro pessoal e relacional mas também algumas novas competências técnicas adaptadas à sociedade do conhecimento. Se por um lado se refere a competências como capacidade de trabalhar em grupo, atitude de autoformação e capacidade de comunicação, de natureza pessoal e relacional, por outro, refere-se também a competências do tipo, capacidade para lidar com as novas tecnologias e capacidade de resolução de problemas, características que pertencem, em grande parte, ao domínio técnico e científico.

A expressão *core Skills* ou *core competencies* é utilizada, também, nomeadamente no Reino Unido, para designar as competências colectivas ou macrocompetências (Koch, 1999).

Processos de desenvolvimento de competências transversais

Educação formal, não formal e informal

Considerando os resultados obtidos em diversos trabalhos dedicados aos modos de aquisição e desenvolvimento das chamadas novas competências, parece poder dizer-se que estas se adquirem, pelo menos em grande parte, pela experiência. As conclusões desses estudos dão cada vez mais sentido à concepção de Piaget, para quem, de acordo com várias das suas obras, o *conhecimento está ligado à acção*.

Quando se fala em aquisição e desenvolvimento de competências, principalmente das competências transversais, do foro pessoal e relacional, cai-se obrigatoriamente no domínio da "aprendizagem pela experiência".

Esta aprendizagem pela experiência engloba novos conceitos, ligados aos novos paradigmas socioculturais da educação e desenvolvimento. Para além de "educação formal", surgem os conceitos de "educação não formal", "educação informal" e de "formação experiencial".

Nesta mesma lógica, surgem expressões como "formação-acção", "formação em alternância", "formação em situação de trabalho", que são, segundo Beaujolin (1999), muito próximas, quase sinónimos, para designar uma nova

etapa na concepção da formação contínua nas empresas: “(...) une conception d’articulation forte entre les situations de travail (dans leur réalité et dans leur évolution) et les compétences des personnels concernés” (p. 83).

A acção educativa é encarada na sua globalidade, como um sistema dinâmico e complexo, constituído por vários elementos e apresentando várias modalidades, que no conjunto podem contribuir para uma formação integrada dos indivíduos.

Na base desta nova visão da educação e da formação e dos novos paradigmas que a sustentam, está uma visão sistémica do Homem e das sociedades e o actual conceito de desenvolvimento, que, de acordo com o relatório das Nações Unidas (1990), referido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (UNESCO, 1996), é um processo que conduz ao alargamento das possibilidades de cada pessoa, as quais são ilimitadas e podem desenvolver-se ao longo do tempo.

Desenvolver a pessoa de forma integrada pressupõe outras formas de educação, para além das modalidades formais. Os processos de aprendizagem desenvolvidos fora das estruturas educativas formalizadas, que não têm como ponto de partida conteúdos definidos nem programas, têm um papel fundamental em todo o processo (Pain, 1991).

A educação, acção educativa, é aqui encarada no seu sentido mais lato, englobando todos os processos que contribuem para o desenvolvimento do ser humano, e que normalmente se tratam separadamente- processos educativos, de formação, de orientação, nos seus vários níveis de formalização.

Gaston Pineau (1991), apresenta uma teoria tripolar da educação, segundo a qual existem três situações de formação: a hetero-formação; a auto-formação e a eco-formação.

A hetero-formação corresponde à formação instituída, formalizada, organizada e sistematizada, onde o poder da formação está nos outros. A par com este tipo e nas mesmas situações formais, reconhece-se também a chamada co-formação, em que o poder da formação é partilhado. Dependendo dos conteúdos, dos processos postos em prática e das finalidades da formação, parece possível, de acordo com Pineau (1991), o desenvolvimento de competências não técnicas. As situações formais de formação não são mais do que processos de socialização reconstruídos (Pires, 1995).

Ao nível da auto-formação, ganha destaque a reflexão sobre as “experiências significativas” que influenciaram o desenvolvimento da pessoa ao longo da sua vida. As estratégias de formação poderão ser, por exemplo as histórias de vida e as abordagens biográficas, que exploram essa reflexão. A eco-formação refere-se à aprendizagem proporcionada por contextos cujo objectivo inicial não é educar. Refere-se, portanto, à aprendizagem proporcionada por todos os outros contextos que fazem parte da vida dos indivíduos.

A auto e a eco-formação dependem fundamentalmente da diversidade e da qualidade das experiências dos indivíduos e com elas estão relacionadas muitas das experiências significativas dos indivíduos, potencialmente geradoras de competências não técnicas (Courtois, 1995; Pineau, 1991).

Canário (1994) reconhece a existência desta trilogia e considera serem estas as modalidades da acção educativa, quando se considera o papel que os indivíduos, os destinatários, assumem na sua educação. Relativamente ao grau de formalização das acções educativas, o mesmo autor concorda com a classificação de Pain (1990), para quem existem três modalidades, que correspondem a três níveis de educação: a educação formal, a educação não formal e a educação informal.

Segundo Pain (1990), a educação formal é aquela que resulta de processos de aprendizagem desenvolvidos nas estruturas do sistema educativo, a educação não formal engloba a formação profissional, a formação contínua e extra-escolar, consistindo a educação informal nos processos de aprendizagem ligados a contextos da vida do indivíduo que não têm como objectivo primeiro educar: o trabalho, a vida social, a vida familiar, as actividades de lazer (Pain, 1990, 1991).

Henrique Costa (1986), adopta esta classificação, sendo que, para o autor, a educação formal corresponde ao "tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas"; a educação não formal distingue-se da anterior "no que respeita à não fixação de tempos e de locais, e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto", e a educação informal refere-se à que "abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo, constituindo um «processo permanente» e não organizado." (pp. 37 e 38).

A nível da educação informal, Pain (1990), considera existirem "situações potencialmente educativas", que correspondem a situações cuja acção se

encontra fora dos contextos tradicionais de ensino-aprendizagem, acções que pertencem aos domínios da vida profissional e social dos indivíduos.

Para este autor, estes domínios apresentam uma importante função educativa "latente ou residual", contribuindo efectivamente para a aquisição de conhecimentos (Pain, 1990). Ao contrário das situações envolvidas na educação formal e não formal, não existe nas situações da educação informal uma intencionalidade educativa, existindo, no entanto, "efeitos educativos", que se traduzem por mudanças duráveis no comportamento dos indivíduos, após terem sido alvo de situações ou de acções significativas (Pain, 1991).

Tudo leva a crer que estes efeitos educativos, a que Pain se refere, correspondam, por exemplo, à aquisição e ao desenvolvimento de competências por parte dos indivíduos, em especial de competências não técnicas.

Le Boterf (1999), Livian (1999) e Parlier (1999), consideram que o desenvolvimento de competências, nomeadamente as transversais, implica a mobilização dos recursos do indivíduo em situações particulares e muitas vezes significativas. A noção de recursos é aqui encarada num sentido vasto, correspondendo às qualidades pessoais, ao saber, ao saber-fazer, à experiência...

Livian (1999), considera que é através de todos os recursos de que dispõem os indivíduos, que eles constroem as suas próprias competências.

Adoptando-se a classificação de Pain, quanto ao grau de formalização das acções educativas, e considerando que a educação informal se refere ao conjunto de processos educativos envolvidos nos contextos profissionais e sociais dos indivíduos, é esta modalidade de educação e o seu papel na aquisição e desenvolvimento das competências não técnicas que importa tratar neste estudo.

Relativamente à formação de adultos, tem surgido, amiúde, o conceito de formação experiencial. Tratando-se de um tipo de formação pela experiência, num contexto informal, encara-se a formação experiencial como sendo uma parte integrante da educação informal.

Por se tratar de um conceito largamente trabalhado e por ser um conceito muito conotado com a formação de adultos, respeitamos essencialmente à

aprendizagem em contexto de trabalho, dizendo, por isso, respeito a um universo mais restrito, decidiu-se tratá-lo separadamente.

Formação experiencial

As expressões "aprendizagem experimental", utilizada, entre outros, por Carl Rogers e por Abraham Pain, e "formação experiencial", adoptada por um sem número de autores, como por exemplo Dominicé, Josso e Pineau, traduzem uma única expressão inglesa "Experiential learning".

Esta expressão inscreve-se no seio das teorias personalistas da educação, nas quais se podem integrar as concepções de Kurt Lewin e de Carl Rogers (Bertrand, 1991). Colocando o indivíduo no centro de todo o processo educativo, e conferindo uma enorme importância à experiência, estes e outros autores, procuram colocar em primeiro plano uma concepção interaccionista do indivíduo, que Yves Bertrand qualifica de psicologia personalista.

Todos os trabalhos de Kurt Lewin, principalmente os da década de '40, falam da relação entre teoria e prática, experiência e reflexão, acção e pesquisa, considerando sempre uma forte articulação entre estes dois polos dialécticos (Bourgault, 1991). Carl Rogers, apoiando-se nas orientações de Lewin, acentua a dimensão experiencial dos processos educativos, desenvolvendo uma corrente de aprendizagem experiencial que marcou profundamente as práticas educativas nos E.U.A., especialmente no que respeita à educação de adultos (Bourgault, 1991).

A influência que Carl Rogers teve na educação, tanto no mundo anglo-saxónico como no francófono, foi enorme, sendo que, nos países francófonos essa influência foi sentida desde o início dos anos cinquenta. Rogers terá servido e continua a servir de fonte de inspiração a muito actores da educação.

Em algumas obras, como por exemplo *Freedom to Learn*, de 1969, Rogers irá interessar-se pelo que designou de aprendizagem experiencial cujas características principais são, de acordo com o autor, as seguintes:

- a aprendizagem experiencial é, antes de mais, um compromisso pessoal e é a pessoa total que nela está implicada;
- esta aprendizagem deve basear-se nas iniciativas do próprio indivíduo;

- esta aprendizagem faz-se em profundidade e altera os comportamentos, as atitudes e a personalidade do indivíduo;
- a avaliação desta aprendizagem só faz sentido se for feita pelo indivíduo.

O autor chama a atenção para a importância da experiência subjectiva, vivida e trabalhada no seio de um grupo, na inter-subjectividade. As aprendizagens significativas, as que influenciam o comportamento do indivíduo, das quais ele se apropria (Rogers, 1984).

Da mesma forma, Gaston Pineau (1989) reforça a importância da reflexão, e da apropriação da aprendizagem por parte do indivíduo. A formação experiencial é entendida como uma formação por contacto directo, pela experiência, mas reflectida. Para que a experiência seja formadora, é necessário que ela seja pensada, reconstruída, e reorganizada. Assim, a formação experiencial corresponde a um trabalho reflexivo, que conduz à aprendizagem pela experiência. Para que seja reflectida é necessário um processo cognitivo, que percepcione e transforme a experiência (Pineau, 1991).

Para Pires (1999), considera que formação que se baseia nas aprendizagens experienciais "(...) decorre das experiências formadoras que o indivíduo realiza nos vários domínios da sua vida, tanto a nível individual como social – em confronto consigo mesmo, com os outros, com os acontecimentos" (p. 28).

Para Dominicé (1991), a experiência só por si não implica aprendizagem, é necessário que ela seja construída e reflectida. A dimensão formadora da experiência depende dos recursos do sujeito, nomeadamente dos culturais, que permitem atribuir algum sentido à experiência. De acordo com Meneses,

"A formação experiencial tem como mérito introduzir a vontade do sujeito de agir e de viver as suas experiências, de as procurar e de as provocar e não simplesmente deixá-las acontecer." (Meneses, 1996, p.27).

A dimensão formadora da experiência implica sempre, de acordo com Nadeau (1989), um processo de integração crítica, que pressupõe uma dinâmica de distanciação. Também para Josso (1993), esta dimensão formadora implica uma articulação entre distanciação, implicação, responsabilização e construção intersubjectiva do conhecimento.

Pain (1991), salienta o papel do sujeito na formação experiencial. Num determinado contexto com potencial educativo, para que as experiências se transformem em aprendizagens, é necessário que exista motivação, intenção e iniciativa por parte do indivíduo. É preciso que haja abertura e interesse em retirar aprendizagem das experiências. Josso (1993) considera formação experiencial como actividade consciente, potencialmente geradora de competências.

Parece certo afirmar que, os indivíduos, dotados de motivações e intenções próprias, reconhecem mais facilmente como significativas as experiências que lhe são familiares, as que estão ligadas aos seus ambientes de trabalho e, em geral, a todas as experiências do seu dia-a-dia. A uma aprendizagem ligada a estes contextos educativos informais os indivíduos não oferecem geralmente resistência, em contraponto à resistência que normalmente é oferecida aos processos formais aprendizagem, que em menor ou maior escala são impostos. Assim, a educação informal, os seus contextos e as situações potencialmente educativas que oferece, ocupam uma posição cada vez mais importante no desenvolvimento dos indivíduos.

A importância da relação e da confrontação com os outros, as situações de grupo, como é do conhecimento dos formadores, constituem um contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências ligadas às características pessoais e às capacidades relacionais, as quais fazem parte do processo de socialização do indivíduo (Josso, 1993). Segundo a autora, para melhorar as competências pessoais e relacionais dos indivíduos, a análise da prática é, sem dúvida, uma das estratégias a utilizar.

Salientando a influência da experiência, das diferentes experiências, no desenvolvimento de competências, nomeadamente de competências transversais, Heijden, B. e Barbier, G.(1999), consideram que, em contexto de trabalho, a mobilidade funcional, a transição de uma função ou de uma posição para outra, pelas mudanças que implica e pelas diferentes experiências que proporciona, influencia esse desenvolvimento.

O papel das dificuldades no desenvolvimento de competências transversais

Alguns autores, como Benarrosh (1999); Clot (1995); Schwartz (1992) e Zarifian (1995), consideram que a aquisição e o desenvolvimento de competências, nomeadamente de competências transversais, podem estar

relacionados com as dificuldades que se vão colocando ao longo da vida dos indivíduos

Segundo estes autores, são as dificuldades, o imprevisto (Benarrosh, 1995), a contingência (Clot, 1995) ou ainda o acontecimento (Zarifian, 1995), os motores do desenvolvimento de competências transversais.

No fundo, todos estes autores traduzem uma ideia simples e que parece fazer todo o sentido. Sempre que um indivíduo é confrontado com uma dificuldade no âmbito de uma situação imprevista, a qualquer nível da sua vida, duas coisas podem acontecer: ou desiste, perante a impossibilidade de contornar ou ultrapassar a dificuldade, ou mobiliza os seus recursos, as suas competências, de forma a contornar ou ultrapassar essa dificuldade. No segundo caso, para ultrapassar uma dificuldade, o indivíduo utilizou a experiência adquirida, mobilizou e desenvolveu as competências que possuía e, eventualmente, adquiriu outras competências, desenvolveu, no fundo, uma nova maneira de agir que lhe permitiu resolver o dito problema.

Benarrosh (1999), considera que: "Dans le second cas où la difficulté est surmontée, il y a forcément progrès, enrichissement personnel, ce que l'ont peut désigner par élaboration de compétence" (p. 78).

Perrenoud (1999), considera que as acções implicadas na "gestion de l'imprevu" estão muito relacionadas com o desenvolvimento de competências, nomeadamente das competências transversais. As situações imprevistas, que traduzem sempre algum grau de dificuldade, mobilizam as competências dos actores sociais, os seus recursos, em ambiente de trabalho, ou em qualquer outro domínio da vida dos indivíduos.

Conclusão

A importância crescente do conceito de competência em detrimento do de qualificação tem sido uma realidade desde os anos 80. No entanto, esta transição não tem sido pacífica e tem vindo a gerar uma certa instabilidade conceptual, constituindo motivo de acesos debates.

De uma forma geral, pode dizer-se que, na base da centralidade do conceito de competência, está a constatação da evolução acelerada, pluridimensional e permanente dos contextos organizacionais e económicos. Esses contextos

parecem ser cada vez mais instáveis, heterogêneos e complexos e o conceito de qualificação, sustentado pelos modelos tayloristas e fordistas da organização do trabalho, revela-se completamente desajustado, num contexto que exige, dos indivíduos e das organizações, flexibilidade, adaptabilidade e capacidade de reestruturação permanentes.

Um contexto em que a noção de posto de trabalho vai perdendo gradualmente o sentido, sendo, também gradualmente, substituída por outras como a de *emprego-tipo* ou *emprego de geometria variável*, exige que os indivíduos possuam, para além das competências de natureza técnica, um conjunto de competências de carácter pessoal e relacional, competências transversais, que lhes permitam enfrentar os desafios inerentes a uma sociedade do conhecimento.

Apesar da comprovada importância que as competências transversais assumem no que respeita à capacidade de adaptação dos indivíduos a contextos de mudança, a sua definição e tipificação não estão ainda estabilizadas. As principais designações atribuídas a este tipo de competências são: competências transversais; competências genéricas; atitude de auto-formação; *soft skills*; competências-chave ou nucleares; qualificações-chave e *core skills*.

No entanto, apesar da ausência de uma designação comum, todas estas designações correspondem a uma componente transversal, polivalente e transferível do conceito de competência. No fundo todas elas se referem a competências que se traduzem numa atitude de aprender a aprender e que levam à auto-formação. São competências que mobilizam capacidades cognitivas e sociais e características de personalidade. São elas que, no fundo, permitem aos indivíduos a adaptação a um mundo de requalificação permanente e aprendizagem contínua.

No que se refere à aquisição e ao desenvolvimento de competências transversais, tudo indica que eles estão relacionados com a “aprendizagem pela experiência”, que engloba novos conceitos, ligados aos novos paradigmas socioculturais da educação e do desenvolvimento, tais como: “educação não formal”, “educação informal”, “formação experiencial”, “formação-acção” e “formação em alternância”.

Uma coisa parece certa, desenvolver a pessoa de forma integrada, desenvolver, nomeadamente este tipo de competências, pressupõe outras modalidades de formação, para além das formais, e os processos de aprendizagem

desenvolvidos fora das estruturas educativas formalizadas têm um papel fundamental em todo o processo.

Tudo indica que este tipo de competências se adquirem e desenvolvem a partir da experiência, das situações significativas, da relação e do confronto com os outros, da resolução de problemas. No entanto, num determinado contexto com potencial educativo, é necessário que exista abertura e motivação, por parte dos indivíduos, para que as experiências se transformem em aprendizagem.

De acordo com alguns autores o desenvolvimento deste tipo de competências está, pelo menos em parte, relacionado com algumas das dificuldades que se vão colocando, aos indivíduos, ao longo da vida. Quando os indivíduos se deparam com dificuldades, de carácter imprevisto e inédito, duas situações podem ocorrer: ou sentem que não as conseguem ultrapassar e desistem, ou mobilizam todos os seus recursos para as contornarem ou ultrapassarem. No segundo caso, a confrontação com um problema mobiliza muitas das competências que possuíam, o que, de acordo com estes autores, promove o seu desenvolvimento.

Parece certo que a mobilidade transnacional proporciona, aos indivíduos, um conjunto de situações potencialmente significativas. Importa agora conhecer melhor este tipo de mobilidade.

Capítulo 3

Mobilidade transnacional e desenvolvimento de competências

Introdução

No capítulo anterior abordou-se, entre outros assuntos, a problemática do desenvolvimento de competências transversais. Tudo parece indicar que esse desenvolvimento passa, pelo menos em grande parte, pela experiência, e que, desenvolver os indivíduos de forma integrada pressupõe outras formas de educação/formação, para além das modalidades formais. Parece ser necessário que os processos de educação/formação sejam encarados na sua globalidade, como sistemas dinâmicos e complexos, que apresentam várias modalidades, nomeadamente a “educação informal”, a “educação não formal” e a “formação experiencial”.

A mobilidade transnacional, nomeadamente a modalidade correspondente a períodos de mobilidade, que implicam regresso, como períodos de estudos, de formação e estágios, ao proporcionar aos indivíduos o contacto com um vasto conjunto de diferentes pessoas e ambientes, parece poder influenciar o desenvolvimento das competências acima referidas.

Reflectir sobre esta possibilidade constitui o principal objectivo do presente capítulo, que se dividiu em quatro subcapítulos.

No primeiro subcapítulo, Mobilidade e transnacionalidade, abordam-se os dois conceitos envolvidos na expressão “mobilidade transnacional” e no segundo, apresenta-se uma reflexão sobre as relações entre este tipo de mobilidade e o desenvolvimento de competências, por parte dos indivíduos. No terceiro subcapítulo apresentam-se alguns dados relativos ao papel desempenhado pela mobilidade transnacional na construção europeia. O quarto subcapítulo é dedicado a uma breve apresentação do programa SOCRATES, especialmente o capítulo Erasmus, que se destaca devido ao facto da amostra que serviu de base ao trabalho empírico do presente estudo, ser constituída por alunos que se deslocaram a outro país, para aí efectuarem um período de estudos, ao abrigo deste programa.

1. Mobilidade e transnacionalidade

A expressão “mobilidade transnacional” parece estar, cada vez mais, na ordem do dia. Nos países da União Europeia, nomeadamente, esta expressão é comumente ouvida em qualquer debate sobre educação e formação profissional. Esta expressão engloba, no entanto, dois conceitos, sobre os quais importa reflectir um pouco.

Mobilidade

O termo mobilidade deve ser entendido como um termo vasto que engloba não só a mobilidade geográfica, à qual pertence a mobilidade transnacional, mas, também, a mobilidade profissional, a mobilidade social e mobilidade cognitiva, entre outras. De acordo com Ambrósio (1994) a expressão mobilidade cognitiva "significa abertura a novas atitudes e a novos horizontes"(p. 6).

De acordo com Gomes (1999), a mobilidade profissional inclui, entre outras, a mobilidade funcional, horizontal e vertical, e os seus movimentos típicos:

“(...) podem ou não implicar mudanças substanciais do contexto laboral e/ou do contexto geográfico, têm lugar ou não no interior da mesma empresa, no mesmo sector ou em diferentes sectores de actividade” (p. 6)

Haug (2001), considera que, na sequência da Declaração de Bolonha, um novo tipo de “mobilidade vertical”, pode desenvolver-se no espaço europeu a nível do ensino superior. Possivelmente, no futuro e a nível da EU, “(...) os estudantes que tenham concluído um primeiro grau poderão escolher, mais provavelmente do que até hoje, uma instituição diferente, possivelmente num país diferente, para estudos subsequentes (...)” (p. 98).

Os vários tipos de mobilidade parecem estar intimamente relacionados sendo que, por exemplo, a mobilidade geográfica, quando praticada por indivíduos devidamente informados e esclarecidos, deverá traduzir-se em mobilidade cognitiva a qual poderá eventualmente revestir-se de grande importância como suporte da mobilidade profissional ou mesmo social.

Kristensen (1999), considera que a mobilidade, corresponde a um processo de aprendizagem e que “a forma de organizar o processo de aprendizagem no

âmbito de um projecto de mobilidade” (p. 31), corresponde à “pedagogia da mobilidade” (p.31). O papel da mobilidade enquanto processo de aprendizagem, reveste-se de especial importância no que se refere às competências transversais, as quais “não podem ser ensinadas de forma tradicional, mas devem ser apreendidas pelo indivíduo num ambiente particular que favoreça especificamente a sua aquisição - por exemplo, um projecto de colocação num outro país” (p.31).

Apesar de Kristensen utilizar o termo mobilidade, referindo-se especificamente à mobilidade transnacional, nada indica que os tais ambientes particulares, que refere, e que favorecem especificamente o desenvolvimento de competências transversais não possam, à partida, existir num qualquer contexto de mobilidade geográfica, não sendo por isso específicos dos contextos de mobilidade transnacional. A diferentes escalas, qualquer processo de mobilidade, que não a geográfica, pode, também, envolver esses ambientes, pode sempre implicar aprendizagem por parte dos indivíduos, nomeadamente a mobilidade funcional (Darvogne, C.; Noye, D., 1994).

Transnacionalidade

O conceito de transnacionalidade está, normalmente, associado à mobilidade geográfica que envolve diferentes países. Mais concretamente, está associado à circulação de estudantes, trabalhadores, investigadores, entre os países envolvidos. Este é, frequentemente, o significado que se lhe atribui.

Naturalmente, o termo transnacionalidade é muito mais vasto. Em termos estratégicos, nomeadamente a nível da União Europeia (UE), as vantagens de uma perspectiva mais global, mais abrangente, relativamente a este conceito, parecem ser muitas.

Se considerarmos a circulação do saber, do conhecimento, que se verifica actualmente, por exemplo, entre os estados-membros da UE, percebe-se que esta circulação, nas suas várias formas, corresponde a uma das várias manifestações possíveis da transnacionalidade.

A propósito das várias formas de transferência do saber entre os vários Estados-membros da UE, Rodrigues (1997), aponta as potencialidades da transnacionalidade enquanto conceito mais abrangente, mais lato, que engloba, também, a vertente da mobilidade:

“Essas transferências de saber ocorrem hoje através de parcerias entre as empresas, de intercâmbios entre os centros de competência e os centros de I&D., de intercâmbios entre escolas e centros de formação, e através da própria mobilidade física, pessoal, de trabalhadores, de estudantes, de formadores e de professores” (p.8).

Essas transferências de saber adquirem outras formas no caso das acções comuns entre parceiros, que podem passar por acções conjuntas específicas, como por exemplo, a nível da formação profissional, a elaboração conjunta de programas e de material pedagógico.

Segundo Rodrigues (1997), essa transnacionalidade deve passar pelo estabelecimento de parcerias, pela procura de vários interlocutores, de diferentes países, de forma a tornar possível uma efectiva troca de ideias, de acções e de projectos comuns.

No caso concreto do ensino superior, a Declaração de Bolonha, assinada em 1999 (2001), sobre a criação de um espaço europeu de ensino superior, prevê o crescimento do chamado “ensino transnacional”, que, segundo Haug (2001), consiste num tipo de “(..) ensino ministrado num dado país sob o controlo de uma instituição estrangeira, quer através de ensino à distância, internet, campus afiliado ou de acordo concessionado (...)” (p. 93). Este tipo de ensino corresponde a um exemplo que traduz, na prática, o carácter abrangente da transnacionalidade.

Também Gérard (1997), considera que a transnacionalidade corresponde a um vasto conceito, que engloba diferentes formas de cooperação transnacional, de cooperação entre vários parceiros de diferentes países. Segundo a autora, a transnacionalidade deve ser encarada, primeiro, como um instrumento de oferta de educação e de formação, em seguida, como um instrumento de desenvolvimento dos sistemas de educação e de formação.

2. A mobilidade transnacional como factor de desenvolvimento de competências

A importância do papel da mobilidade transnacional no desenvolvimento dos indivíduos é hoje, em parte, conhecida, e é, cada vez mais, formalmente reconhecida. Prova desse reconhecimento formal, por exemplo a nível da UE, são as novas gerações de programas de mobilidade transnacional, cujos conteúdos e objectivos partem desse reconhecimento (ver ponto 3 do presente capítulo).

Relativamente ao desenvolvimento dos indivíduos, a mobilidade transnacional, aqui entendida como período de estudos, de formação ou realização de estágios num outro país, tem-se revelado importante a vários níveis, nomeadamente ao nível da aquisição e do desenvolvimento de quatro tipos de competências:

1. competências técnicas e científicas;
2. competências linguísticas;
3. competências transversais e
4. competências interculturais/transculturais

1. a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas e científicas bem como a aquisição de novos conhecimentos dessa natureza, parece constituir o resultado mais evidente deste tipo de processos de mobilidade e parece ser este, ainda hoje, o principal motor de todos os esforços das empresas e de grande parte instituições que, de alguma forma, apostam na mobilidade transnacional.

O reconhecimento das vantagens da mobilidade transnacional a este nível parece não constituir nada de novo. A este propósito Gérard (1997) cita um excerto muito elucidativo da “Loi Générale sur les Métiers”, adoptado pelo “Congrès allemand des Métiers” em 1848:

“le compagnonnage à l'étranger constitue pour chacun l'école de formation la plus variée, il est d'autant plus indispensable à l'artisan que seule l'observation personnelle d'autres conditions et environnements lui permettra de faire la comparaison avec ce qui lui est familier et d'acquérir ainsi une perception correcte de la vérité, de la beauté et de l'utilité, et en même temps de s'éduquer lui-même en tant qu'individu et qu'artisan. Une dérogation à l'obligation d'effectuer son compagnonnage ne peut être octroyée que pour des raisons impératives (p. 12).

É no mínimo surpreendente verificar que este excerto foi escrito em 1848. Hoje, as realidades são outras e os contextos são completamente diferentes, no entanto, os princípios mantêm-se, a linguagem é perfeitamente actual e o conteúdo do excerto parece poder ser transferido para qualquer das actuais profissões.

No que respeita ao reconhecimento da importância do papel da mobilidade transnacional na aquisição e no desenvolvimento de conhecimentos e de competências de carácter técnico e científico, os testemunhos são muitos e variados.

A este propósito, é interessante conhecer o testemunho do representante de uma associação universidade/empresa, que, entre outras actividades, tem promovido a realização de estágios profissionais em várias empresas dos Estados-membros da EU e desenvolvido vários projectos transnacionais que implicam, frequentemente, a mobilidade transnacional dos vários actores envolvidos (trabalhadores, empresários, investigadores):

Segundo este representante (Ferreira, J.V., 1997), e de acordo com a sua experiência no âmbito da associação que representa, a mobilidade transnacional permite uma efectiva troca de experiências, de conhecimentos e de “KnoW-How” tecnológico. Relativamente aos estudantes, trabalhadores e recém-licenciados que realizaram estágios em empresas estrangeiras, afirma:

“(...) não há qualquer dúvida que depois da realização destes estágios no estrangeiro, as pessoas têm mais facilidade em integrar-se no mercado de trabalho aqui em Portugal” (p. 28).

Relativamente às empresas que empregam esses indivíduos, diz: “As empresas lucram, igualmente, com a mobilidade transnacional, com os estudantes que têm já realizado os estágios lá fora, passando a beneficiar das suas experiências” (p. 29).

No que respeita às empresas portuguesas que recebem estagiários de outros países, com a ajuda da associação a que pertence, pensa que as mais-valias são muito significativas. Considera que essas empresas, ao aproveitarem o conhecimento que os estudantes têm dos seus próprios países e as suas competências linguísticas, beneficiam de um melhor relacionamento com os mercados dos países de onde são provenientes esses estudantes estrangeiros.

A título de balanço da sua experiência de mobilidade transnacional, Maria João Rosa (1997), que realizou um estágio profissional em França, no âmbito do Programa LEONARDO da VINCI, considera ter adquirido um sem número de competências técnicas e que “(...) a nível profissional foi bastante útil e esta experiência contribuiu para aumentar os meus conhecimentos, os conhecimentos que tinha adquirido na universidade” (p. 22).

2. a aquisição e o desenvolvimento de competências linguísticas, é outro dos aspectos evidentes dos processos de mobilidade transnacional. Neste aspecto a mobilidade transnacional pode complementar as actividades dos sistemas educativo e de formação profissional.

A propósito do papel da mobilidade transnacional na aquisição e no desenvolvimento deste tipo de competências, nomeadamente por parte dos jovens, Gérard (1997) refere:

“Il est évident que la mobilité facilitera pour les jeunes , à la fois une mise en pratique en grandeur réelle , pour de vrai, ce qu'ils ont appris dans leur cursus scolaire – et ça leur permet aussi sur le plain linguistique des apprentissages nouveaux, parce que sur place, une fois qu'on doit se débrouiller, on apprend beaucoup plus vite qu'à la maison, à l'école et dans les livres, et surtout, c'est un facteur de motivation absolument inégale, inégalé (p. 12)

Kristensen (1999), considera a aquisição e o desenvolvimento de competências linguísticas no âmbito dos processos de mobilidade transnacional com algo de tão óbvio, que pode contribuir para a compreensão do papel deste tipo de mobilidade na aquisição e no desenvolvimento de outro tipo de competências:

“(…) é óbvio que uma total imersão num ambiente de língua estrangeira contribuirá muito mais do que qualquer outra forma para esta aprendizagem, tanto em termos de competência como de motivação para uma aprendizagem mais profunda” (p. 28).

Ferreira J. V. (1997), refere um aspecto curioso relativamente ao papel da mobilidade transnacional na aquisição e no desenvolvimento deste tipo de competências. Considera que a presença de estagiários oriundos de outros países nas empresas portuguesas, potencia a aquisição e o desenvolvimento de competências linguísticas por parte dos outros elementos dessas empresas.

3. a nível da aquisição e do desenvolvimento de competências transversais a mobilidade transnacional parece desempenhar um papel muito importante. O facto da designação “competências transversais” englobar um enorme conjunto de diferentes competências torna difícil e extremamente complexo qualquer processo de avaliação do papel da mobilidade na aquisição e no desenvolvimento deste tipo de competências.

De acordo com Gérard (1997), o desenvolvimento de competências transversais, tais como, a autoconfiança, a capacidade de comunicação, o espírito de iniciativa e a autonomia, passa, obrigatoriamente, por enfrentar o desconhecido, enfrentar novas situações e ultrapassar problemas imprevistos, no fundo passa por “maîtriser l’inconu” (p. 13).

De acordo com a mesma autora, a mobilidade transnacional, nomeadamente os períodos de estudos, de formação e os estágios no estrangeiro, permite que os indivíduos vivam todas essas experiências, enfrentem esses desafios, ou seja, permite-lhes “maîtriser l’inconu”, por vezes em períodos de tempo relativamente curtos. Pensa que viver essas experiências, enfrentar todas essas situações proporciona o desenvolvimento destas competências e, de forma geral, um tipo de aprendizagem que se revelará útil ao longo de toda a vida dos indivíduos.

Kristensen (1999) defende, absolutamente, que a mobilidade transnacional promove a aquisição e o desenvolvimento de competências transversais, no entanto, reconhece que o facto de esta designação englobar muitas e diferentes competências dificulta grandemente qualquer tentativa de argumentação. Convém, nesta altura, salientar que Kristensen é responsável pela coordenação e pelo desenvolvimento do programa PIU dinamarquês, que envia todos os anos cerca de 1100 aprendizes para colocações profissionais de longa duração noutros países europeus.

No sentido de justificar a sua posição e com base na sua experiência profissional, Kristensen (1999) parte de princípios que considera óbvios:

“(…) é ao colocarmos uma pessoa num ambiente estranho, onde ela deverá contar bastante com os seus próprios recursos para fazer as coisas, que se estimulará o desenvolvimento de competências como a independência, a adaptabilidade, a criatividade, etc. Fora do contexto normal da sua educação e da sua formação, a pessoa deverá, num grau mais ou menos elevado, assumir a responsabilidade de organizar a sua própria aprendizagem, a qual desenvolve, por sua vez, as capacidades de auto-avaliação, de tomada de iniciativas, etc.” (p. 29).

O “contar com os seus próprios recursos” e o “assumir a responsabilidade de organizar a sua própria aprendizagem” constituem, em seu entender, dois grandes factores de desenvolvimento de competências transversais e estão envolvidos nos processos de mobilidade transnacional.

Proença (1997), considera que a mobilidade transnacional, para além de permitir introduzir mais rapidamente as inovações e a diversidade cultural, permite o desenvolvimento de competências de várias naturezas, nomeadamente das competências transversais, como o espírito de iniciativa e a capacidade de trabalhar em grupo. Por tudo isto, considera a mobilidade transnacional como instrumento para a cidadania e para melhoria da competitividade e do emprego.

Kristensen (1999) considera-a, acima de tudo, um processo de aprendizagem e, especialmente ao nível das competências transversais e das competências culturais, abaixo referidas, fala da “pedagogia da mobilidade” (p. 31), que corresponde ao conhecimento da forma de organizar o processo de aprendizagem no âmbito de um projecto de mobilidade.

O mesmo autor refere alguns peritos, segundo os quais, as competências transversais e as interculturais, não podem ser adquiridas de forma tradicional, devendo ser apreendidas, pelos indivíduos, em ambientes particulares, que favoreçam a sua aquisição. Pensa que a mobilidade transnacional proporciona esses ambientes particulares, muito mais do que qualquer outro processo de aprendizagem.

De acordo com o que foi referido no capítulo anterior (capítulo 2), segundo alguns autores, como Benarrosh (1999), a aquisição e o desenvolvimento de competências transversais estão intimamente relacionados com as dificuldades, os problemas imprevistos, que os indivíduos vão enfrentando ao longo dos seus percursos de vida. Nesta perspectiva, tudo leva a crer que os processos de mobilidade transnacional, ao envolver como poucos outros processos um sem número de problemas imprevistos, possa contribuir de forma significativa para a aquisição e o desenvolvimento deste tipo de competências.

4. outro dos aspectos em que a mobilidade transnacional se assume como factor de desenvolvimento dos indivíduos diz respeito à “abertura intercultural”, que implica a aquisição e o desenvolvimento de competências interculturais/transculturais.

Parece certo que o facto de se viver, estudar, trabalhar num outro país, durante um período de tempo significativo, implica uma série de descobertas, de contactos directos com outros modos de vida, de trabalho, com outras culturas contribui grandemente para este tipo de abertura (Gérard, 1997).

De acordo com Kristensen (1999) as competências interculturais/transculturais, traduzem-se pela “(...) capacidade de interagir construtivamente com pessoas de um meio cultural diferente, com base numa percepção de diferenças e semelhanças de valores e de atitudes” (p. 29). Segundo o mesmo autor a mobilidade transnacional assume um papel primordial na aquisição e no desenvolvimento destas competências.

A propósito das competências culturais, Kristensen (1999), refere o sociólogo americano M. Meyer, que descreveu o processo de aprendizagem ao definir três níveis de competência cultural. Segundo Kristensen (1999), o nível mais básico, “monocultural”, é “onde tudo é visto de acordo com a bagagem de cada um”; o segundo nível, “intercultural”, “é onde uma pessoa pode identificar e explicar as diferenças culturais devido a um conhecimento específico que adquiriu quer através de experiência pessoal quer por outros meios”; no terceiro nível, “transcultural”, “a pessoa toma consciência das diferenças culturais e das suas implicações que pode utilizar em qualquer situação e que não estão ligadas a um conhecimento específico de uma ou duas culturas” (p. 29).

3. Mobilidade transnacional e construção europeia

Desde o início da cooperação europeia, a mobilidade em geral e a mobilidade transnacional em particular, tem constituído um assunto de primeira linha. Nesse contexto a expressão “mobilidade transnacional” foi, no entanto, abordada segundo diferentes perspectivas, de acordo com as funções que lhe foram sendo atribuídas.

A livre circulação de pessoas, um dos fundamentos do Tratado de Roma (1957), correspondente ao artigo 3, alínea c), correspondeu desde logo a um dos principais alicerces do desenvolvimento europeu. Pretendia-se, desta forma, promover o crescimento económico, pela criação de uma mão-de-obra flexível de “trabalhadores migrantes” (Kristensen, 1999), que poderiam circular livremente através da Europa.

Tudo indica que os esforços investidos na criação dessa mão-de-obra de trabalhadores migrantes dentro do espaço europeu, não compensaram. Os novos contextos de livre circulação de bens e capitais ligados ao desenvolvimento tecnológico terá ajudado na tomada de consciência relativamente à pequena importância assumida pela migração enquanto mecanismo de regulação das economias dos estados envolvidos.

Até aos anos '80, o único programa de mobilidade que existiu foi o “Programa de Intercâmbio de Jovens Trabalhadores”, que durou cerca de 25 anos, e que se inseria num contexto de trabalho/migração (Kristensen, 1999). Durante essa década e a partir dela, o afluxo de programas comunitários foi grande. De entre os novos programas que entretanto surgiram, destacam-se: o ERASMUS (1987); o COMETT (1989); o LINGUA; o PETRA II (1992); o LEONARDO (1995) e o SOCRATES (1995).

A partir do Tratado da União Europeia, celebrado em Maastrich, em Fevereiro de 1992, a educação e a formação passam a ser referidas como áreas prioritárias de cooperação. Tendo em vista uma educação de qualidade, a Comunidade Europeia apoia e incentiva a cooperação, sendo os seus principais objectivos, de acordo com o artigo 126º:

- desenvolver a dimensão europeia na educação;
- incentivar a mobilidade dos estudantes e dos professores;
- promover a cooperação entre os estabelecimentos de ensino;
- desenvolver o intercâmbio de informações e experiências entre os vários sistemas educativos e
- estimular o desenvolvimento da educação à distância.

Ao mesmo tempo, em matéria de formação profissional, o Artigo 127º, refere a necessidade de se desenvolver uma política que complemente todas as outras acções dos Estados-membros.

Assim, se até aos anos '80, no âmbito da cooperação europeia, todos os esforços foram investidos na criação da tal mão-de-obra de “trabalhadores migrantes”, os novos programas de mobilidade transnacional inserem-se num contexto de ensino e de formação, sendo encarados como instrumentos pedagógicos, “(...) servindo para encorajar a aquisição de um conjunto de competências que as últimas duas décadas revelaram como sendo primordiais” (Kristensen, 1999, p.27).

Após a ratificação do Tratado de Amsterdão, a acção da Comunidade Europeia nos domínios da educação formação não será diferente quanto à base jurídica e às questões essenciais (Boal, 1998), no entanto, os aspectos relacionados com a construção europeia, reflectem objectivos políticos no contexto mais vasto da União Europeia (EU).

O novo Tratado de Amsterdão, aposta na promoção e no desenvolvimento de um ensino de elevada qualidade, acessível a todos os cidadãos da EU, e na “educação ao longo da vida”. Reitera, também, a noção de “cidadania da União”, que completa a cidadania nacional (Crésson, 1997).

A Agenda 2000, propõe a inovação, a investigação, a educação e a formação como os principais pilares das políticas internas da EU, no sentido da entrada na sociedade do conhecimento (Commission des Communautés Européennes, 1997). A competitividade das economias, o emprego e o desenvolvimento dos cidadãos, passam, acima de tudo, pela inovação e pela produção e difusão do conhecimento, o que depende dos contributos da investigação, da educação e da formação (Comissão das Comunidades Europeias, 1997).

Este contexto implica por parte de EU e de cada um dos Estados-membros, uma aposta crescente na articulação entre as diferentes políticas, na definição de uma estratégia coordenada em matéria de emprego e no reforço da cooperação internacional. É neste quadro que surgem as orientações para as futuras acções nos domínios da educação e da formação, período 2000-2006, que pressupõem uma aposta forte na mobilidade transnacional.

As novas gerações de programas comunitários (3ª geração que se refere ao período 2000-2006) (Galvão, 1998), nomeadamente, o SOCRATES, o LEONARDO da VINCI e o TEMPUS e todo o conjunto de projectos decorrentes das actividades dos Comités, procuram responder aos grandes objectivos traçados para os domínios da educação e da formação, no sentido de uma Europa do Conhecimento.

No que respeita ao ensino superior e na sequência da Declaração de Sorbonne (1998), a Declaração de Bolonha, assinada em 1999, sobre a criação de um espaço europeu de ensino superior, estabelece um programa de acção que visa um espaço europeu coerente de ensino superior. No sentido da realização deste grande objectivo, os 29 países que celebraram o acordo comprometem-se a coordenar as diferentes políticas para alcançar um conjunto de objectivos específicos que, de uma forma ou de outra, envolvem a mobilidade transnacional, conferindo-lhe um papel de destaque. A título de exemplo, destacam-se dois dos objectivos expressos na referida Declaração (Declaração Conjunta dos Ministros da Educação – Bolonha - 1999, 2001):

“- O estabelecimento de um sistema de créditos- como no sistema ECTS – como meio próprio de promoção de uma mobilidade estudantil mais alargada (...);
- Promoção da mobilidade pela ultrapassagem de obstáculos ao exercício efectivo da livre circulação, com particular atenção para o seguinte:
• para estudantes, acesso a oportunidades de estudo e formação e serviços afins;
• para docentes, investigadores e pessoal administrativo (...);
• promoção da cooperação europeia em termos de garantia da qualidade (...);
• promoção das necessárias dimensões europeias do ensino superior (...)” (pp. 155-156).

Do seio do conjunto dos programas comunitários, destaca-se em seguida o programa SOCRATES, especialmente o capítulo Erasmus, dedicado ao ensino superior, por razões que se prendem com as opções em termos de selecção da amostra que permitiu a realização do trabalho empírico do presente estudo (ver capítulo 4). Todos os elementos da amostra realizaram períodos de estudo no estrangeiro, ao abrigo deste programa e no âmbito do capítulo Erasmus.

4. Mobilidade académica – o exemplo do programa SOCRATES/Erasmus

O Programa SOCRATES é um programa de acção comunitário para a cooperação na área da educação. Adoptado a 14 de Março de 1995, constitui, desde essa data, um dos pilares da aplicação da política da Comissão Europeia em termos de educação.

O seu primeiro objectivo, previsto no artigo 126º do Tratado da União Europeia, celebrado em Maastrich em Fevereiro de 1992, consistia em “contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade”.

Este continua a ser o principal objectivo do “novo” SOCRATES, que é um programa abrangente, com várias secções (capítulos), e que permite interacções estreitas com outras iniciativas ao nível europeu, nomeadamente com o programa LEONARDO da VINCI para a formação profissional. Desenvolve-se, também, em coerência com os programas que promovem a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e complementa as acções que facilitam a plena participação na sociedade de pessoas com necessidades educativas especiais (Comissão Europeia, 1997, p. 117).

Objectivos do programa SOCRATES

De acordo a Comissão Europeia (1997), as acções desenvolvidas no âmbito do programa SOCRATES, visam “(...) ajudar a melhorar a qualidade e a importância da educação para as crianças, para os jovens e para os adultos, reforçando a cooperação europeia e facilitando o acesso ao leque de possibilidades de aprendizagem existentes na União” (p. 11). De acordo com o mesmo documento, os seus objectivos específicos são, entre outros:

- desenvolver a dimensão europeia a todos os níveis, a fim de consolidar o espírito de cidadania europeia;
- promover uma melhoria do conhecimento das línguas da União Europeia, a fim de promover a dimensão intercultural do ensino;
- promover, nos Estados-membros, uma ampla e intensa cooperação entre estabelecimentos de todos os níveis de ensino;
- fomentar a mobilidade dos professores, a fim de conferir uma dimensão aos estudos e promover o desenvolvimento das suas competências;
- fomentar a mobilidade de estudantes universitários, permitindo-lhes completar parte dos seus estudos noutra Estado-membro, de forma a consolidar a dimensão europeia da educação;
- fomentar o reconhecimento dos diplomas, dos períodos de estudo e de outras qualificações, no sentido da criação de um espaço aberto europeu de cooperação na área da educação;
- promover a educação aberta e à distância;

No intuito de concretizar os objectivos a que se propõe, o programa SOCRATES apoia um conjunto de actividades em sete diferentes sectores:

- Ensino superior (ERASMUS)
- Educação escolar (COMENIUS)
- Promoção do ensino de línguas (LINGUA)
- Educação aberta e a distância (EAD)
- Educação de adultos
- Intercâmbio de informações e de experiências sobre políticas e sistemas de educação
- Medidas complementares

Ensino superior (Erasmus)

O capítulo Erasmus, correspondente ao ensino superior é responsável por duas acções:

Acção 1 – Apoio às universidades para o desenvolvimento de actividades de promoção da dimensão europeia:

- Contratos institucionais (organização da mobilidade de estudantes; mobilidade de docentes; Sistema europeu de transferência de créditos académicos (ECTS); desenvolvimento curricular; cursos intensivos de línguas; módulos europeus; programas intensivos; visitas preparatórias)
- Projectos desenvolvidos por redes temáticas

Acção 2 – Bolsas de mobilidade de estudantes

As bolsas de mobilidade de estudantes são administradas pela rede de Agências nacionais designadas pelos países participantes. De acordo com as disposições adoptadas por cada Agência nacional, as bolsas podem ser concedidas directamente aos estudantes ou indirectamente por intermédio do estabelecimento de origem, sendo esta última a modalidade mais comum.

Conclusão

A expressão “mobilidade transnacional” envolve dois conceitos importantes no que concerne ao desenvolvimento integrado dos cidadãos. O termo mobilidade deve ser entendido como um termo vasto que engloba várias modalidades, nomeadamente, a mobilidade geográfica, de que a transnacional é um exemplo, a mobilidade cognitiva, a mobilidade social e a mobilidade profissional, que inclui as mobilidades funcional, horizontal e vertical.

De forma geral, tudo indica que a mobilidade, qualquer que seja o tipo considerado, ao implicar mudança e confrontar os indivíduos com novas situações, com novos ambientes, pode sempre traduzir-se em aprendizagem por parte desses indivíduos.

A noção de transnacionalidade encontra-se normalmente associada à mobilidade geográfica que envolve países diferentes, no entanto, ela corresponde a um conceito muito mais vasto, que engloba diferentes formas de cooperação entre países, nomeadamente o intercâmbio de conhecimentos.

No que diz respeito à educação, a Declaração de Bolonha, assinada em 1999, prevê o crescimento do chamado “ensino transnacional”, que traduz, na prática, o carácter abrangente da transnacionalidade.

A “mobilidade transnacional” está, cada vez mais, na ordem do dia, especialmente no que se refere à construção europeia. Ela assume um papel de suma importância, nomeadamente no desenvolvimento do tão aclamado espaço europeu de educação.

Desde o início da cooperação europeia, este tipo de mobilidade tem constituído um assunto de primeira linha, muito embora tenha sido abordada segundo diferentes perspectivas. Se nos processos iniciais de cooperação, se pretendia, com este tipo de mobilidade, que traduzia um dos fundamentos do Tratado de Roma - a livre circulação de pessoas, promover o desenvolvimento económico, através da criação de uma mão-de-obra de trabalhadores migrantes, a partir dos anos 80, este tipo de mobilidade insere-se num contexto de educação e formação, sendo utilizada na sua qualidade de instrumento pedagógico, no sentido do desenvolvimento integrado dos indivíduos. Esta mudança de perspectiva encontra tradução nas novas gerações de programas comunitários.

Actualmente, muitos actores sociais continuam a encarar a mobilidade transnacional com instrumento pedagógico, que deve ser utilizado por empresas e organizações, e atribuem-lhe um papel cada vez mais importante a nível dos processos de aprendizagem, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de competências transversais por parte dos indivíduos.

Outros, como Kristensen (1999), consideram a mobilidade transnacional um processo de aprendizagem e, especialmente ao nível das competências transversais, Kristensen fala da “pedagogia da mobilidade” (p. 31), que corresponde ao conhecimento da forma de organizar o processo de aprendizagem no âmbito de um projecto de mobilidade.

Este autor refere alguns peritos, segundo os quais, as competências transversais e as interculturais/transculturais, não podem ser adquiridas de forma tradicional, devendo ser apreendidas, pelos indivíduos, em ambientes particulares, que favoreçam a sua aquisição. Pensa que a mobilidade transnacional proporciona esses ambientes particulares, muito mais do que qualquer outro processo de aprendizagem.

De acordo com o que foi referido no capítulo 2, a propósito do papel das dificuldades, dos problemas imprevistos, na aquisição e no desenvolvimento de competências transversais por parte dos indivíduos, tudo leva a crer que este tipo de mobilidade, ao envolver como poucos outros processos um sem número de problemas imprevistos, possa contribuir de forma significativa para a aquisição e o desenvolvimento desse tipo de competências.

Deste modo, para os cidadãos dos vários Estados-membros da EU, os programas comunitários que promovem a mobilidade transnacional na perspectiva do seu pleno desenvolvimento, no sentido de lhes proporcionar uma aprendizagem global e integrada, assumem uma enorme importância, ajudando-os na adaptação geral ao actual contexto de mudança, à sociedade do conhecimento.

Do conjunto de programas comunitários de acção, no presente capítulo destacou-se o programa SOCRATES, especialmente o capítulo Erasmus, que se apresentou de uma forma muito geral. Este destaque prende-se com as opções relativamente à selecção da amostra que serviu de base ao trabalho empírico do presente estudo, a qual é constituída por um conjunto de alunos que realizaram um período de estudos no estrangeiro, ao abrigo do referido programa.

Este e os restantes aspectos metodológicos do estudo, apresentam-se no capítulo seguinte.

SEGUNDA PARTE

ESTUDO EMPÍRICO: MOBILIDADE TRANSNACIONAL E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

Capítulo 4

Metodologia Geral da Investigação

Introdução

Uma vez contextualizado, em termos teóricos, o tema em estudo, importa agora conhecer, em termos metodológicos, o caminho percorrido no sentido de serem alcançados os objectivos do presente trabalho de investigação.

Perceber o sentido das opções tomadas em termos metodológicos pressupõe, no entanto, um conhecimento geral dos principais paradigmas de investigação e das mais significativas correntes científicas em discussão na actualidade. Optar por uma determinada estratégia de investigação, implica, também, o conhecimento das principais técnicas de recolha e de tratamento da informação que se encontram ao dispor do investigador e a capacidade de escolher as que melhor se adequam a essa estratégia.

Serão estes os aspectos analisados no presente capítulo, que, para tal, se organizou em três subcapítulos. No primeiro, efectua-se uma abordagem epistemológica, no sentido de, por um lado, caracterizar o “estado da ciência” na actualidade, os principais paradigmas de investigação, as correntes científicas dominantes, as principais questões que se colocam, nomeadamente no domínio das ciências sociais, e por outro, explicitar, o tipo de posicionamento que, em termos epistemológicos foi adoptado no presente estudo. No segundo subcapítulo, dedicado aos aspectos metodológicos, justifica-se a opção pelo estudo de caso como estratégia de investigação e, de uma forma geral, contextualiza-se a investigação. Por último, o terceiro subcapítulo é dedicado às técnicas de recolha e tratamento dos dados obtidos.

1. Enquadramento Epistemológico da Investigação

A propósito do tempo presente, e recorrendo à teoria sinérgica do físico teórico Hermann Haken, Boaventura Sousa Santos afirmava, em 1987:

"(...) vivemos num sistema visual muito instável em que a mínima flutuação da nossa percepção visual provoca rupturas na simetria do que vemos. Assim, olhando a mesma figura, ora vemos um vaso grego branco recortado sobre um fundo preto, ora vemos dois rostos gregos de perfil, frente a frente, recortados sobre um fundo branco. Qual das imagens é verdadeira? Ambas e nenhuma." (Sousa Santos, 1987, p.6).

Esta imagem traduz, de forma clara, a complexidade e a ambiguidade do tempo presente, um tempo tipicamente de transição, marcado pelo aumento global da incerteza e da complexidade, pelo aparecimento de novas teorias científicas e de novos valores culturais e pela, cada vez mais profunda, crise do modelo ocidental de desenvolvimento.

Neste contexto, o pensamento científico contemporâneo, marcado pelo paradigma positivista do racionalismo cartesiano, recheado de certezas científicas, revela-se cada vez mais desajustado relativamente a qualquer tentativa de compreensão da realidade.

O desajustamento progressivo entre a realidade e o paradigma positivista, considerado como dominante por muitos autores, como Sousa Santos (1987, 1889, 1994), Daniel Durand (1992) e Thomas Kuhn (1992), foi criando, ao longo das últimas décadas, uma perda gradual de confiança epistemológica e o inevitável período de vazio epistemológico que aparece associado ao fim de qualquer ciclo de hegemonia de uma dada ordem científica.

Como resposta a este desajustamento epistemológico, surgem novas estratégias de compreensão da realidade, que, gradualmente, vão contribuindo para o aparecimento de uma nova ordem científica, de um novo modelo de racionalidade, de um paradigma emergente. Segundo Sousa Santos (1989), este "período de transição paradigmática", corresponde ao que Thomas Kuhn designou de "revolução científica". Para Kuhn, uma revolução científica corresponde a um período de profunda mutação que terá como consequência a emergência de um novo paradigma, abrindo assim um novo período de "ciência normal", que consiste essencialmente numa actividade de resolução de problemas num dado quadro paradigmático.

Considerando a expressão "período de transição paradigmática", importa agora realizar uma breve reflexão sobre os paradigmas que balizam este período: o paradigma positivista, que corresponde ao modelo de racionalidade científica até agora dominante e que, supostamente, atravessa uma profunda e irreversível crise e o paradigma dito emergente, correspondente a um novo modelo de racionalidade científica, cuja configuração se anuncia no horizonte, mas que só pode ser obtida por via especulativa (Sousa Santos, 1987).

Segundo Thomas Kuhn (1992), um paradigma é constituído por um conjunto de elementos que fazem o enquadramento de toda a actividade científica e que dão origem a tradições de investigação. É em função desses elementos (conceitos, leis, teorias, metodologias e instrumentos de investigação), que são seleccionados e resolvidos os problemas considerados relevantes para uma determinada comunidade científica, durante uma determinada época.

Torsten Husén (1988) considera que um paradigma pode ser encarado como um artefacto cultural que serve de referência a toda a investigação, reflectindo as noções dominantes acerca do comportamento científico numa dada comunidade científica.

Para Pineau (1995), um paradigma corresponde a :

“(…) une matrice disciplinaire comprenant un ensemble d'éléments pratiques (qui cherche quoi?), idéologiques (pourquoi?), méthodologiques et épistémologiques (comment?) qui structurent et légitime à un moment donné un champ scientifique (p.15).

Em *Um Discurso Sobre as Ciências*, de 1987, Sousa Santos caracteriza o paradigma positivista e o modelo de racionalidade a ele associado. Este paradigma ter-se-á constituído a partir da revolução científica do século XVI, tendo sido desenvolvido nos séculos seguintes, especialmente no domínio das ciências naturais, estendendo-se às ciências sociais durante o século XIX e corresponde ao modelo de racionalidade que desde então tem presidido à ciência moderna.

Este modelo global de racionalidade científica corresponde a um

“(…) modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem

pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas." (Sousa Santos, 1987, p. 11).

À luz do paradigma positivista, conhecer significa quantificar, dividir e classificar, estando o rigor científico dependente do rigor das medições e da redução da complexidade (Sousa Santos, 1987). O paradigma positivista é um paradigma modelado sobre as ciências naturais com ênfase na observação empírica quantificável, possui um carácter analítico e recorre a ferramentas e conceitos matemáticos tentando estabelecer relações causais e explicar fenómenos (Husén, 1988). É um conhecimento causal, que tem como principal objectivo a formulação de leis que permitam prever o comportamento futuro dos fenómenos.

De acordo com Sousa Santos, este modelo de racionalidade assenta na "(...) ideia de ordem e estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro" (Sousa Santos, 1987, p. 17). É um modelo que envolve uma forma de conhecimento utilitário e funcional, que se pretende capaz de intervir no real, de o modificar e dominar, e que aspira o determinismo mecanicista.

A redução de toda a complexidade do real a leis simples e facilmente aplicáveis de modo a prever o comportamento dos fenómenos, resultou na consolidação e difusão do modelo positivista, o qual se transformou num modelo de racionalidade hegemónica, que, gradualmente, se estendeu também ao campo das ciências sociais. Se o comportamento dos fenómenos naturais podia ser traduzido por leis, então seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade. Sousa Santos (1987) aponta Vico, Bacon e Montesquieu como os grandes percursores desta visão mecanicista dos fenómenos sociais.

Relativamente às ciências sociais, Sousa Santos (1987) considera duas vertentes relativamente ao modo como o modelo mecanicista foi assumido:

"(...) a primeira, sem dúvida dominante, consistiu em aplicar, na medida do possível, ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam ao estudo da natureza desde o século XVI; a segunda, durante muito tempo marginal mas hoje cada vez mais seguida, consistiu em reivindicar para as ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e sua distinção polar em relação à natureza" (Sousa Santos, 1987, p. 19).

As duas concepções apresentadas são aparentemente antagónicas. À luz da primeira, positivista por excelência, os factos sociais são reduzidos às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis, são concebidos como coisas. A segunda concepção tem como argumento principal o facto de a acção humana ser essencialmente subjectiva e utiliza métodos qualitativos no sentido de obter um conhecimento subjectivo, descritivo e compreensivo.

Apesar do aparente antagonismo das duas concepções apresentadas, Sousa Santos (1987) considera que ambas pertencem ao paradigma positivista, embora a segunda concepção represente, dentro deste paradigma, um sinal de crise e possua alguns dos elementos de um novo paradigma, o paradigma emergente. De acordo com este autor, ambas as concepções fazem a distinção natureza/ser humano e ambas têm da natureza uma visão mecanicista. A segunda apenas encara de forma diferente o ser humano, dada a sua especificidade.

É inegável que este modelo positivista de racionalidade científica atravessa uma profunda crise. Para Sousa Santos (1987), essa crise é irreversível e apresenta sinais que nos permitem especular sobre a configuração de um novo paradigma, o paradigma emergente, que resultará deste período de transição paradigmática, período de "revolução científica" de Thomas Khun, em que ainda nos encontramos.

De acordo com o mesmo autor, o período de revolução científica que estamos a viver ter-se-á iniciado, em termos teóricos, com a teoria da relatividade de Einstein e com a mecânica quântica, que permitiram, desde logo, perceber a fragilidade dos pilares em que assenta o paradigma científico moderno. A evolução do conhecimento na área da matemática, que veio a por em causa o próprio rigor matemático, e os avanços dos últimos anos nos domínios da Microfísica, da Química e da Biologia colocaram ainda mais a descoberto essa fragilidade. Estas são condições teóricas que constituem sinais de crise no paradigma dominante.

Em termos paradigmáticos, o presente e o futuro próximo, este futuro que, como diz Sousa Santos (1987), "já nos sentimos a percorrer" (p.36), correspondem a um período de revolução científica numa sociedade muito revolucionada pela Ciência, o que a torna substancialmente diferente da que ocorreu no século XVI. O paradigma resultante de uma revolução científica desta natureza deverá apresentar, no entender de Sousa Santos, não só uma

dimensão científica mas também uma dimensão social. Deverá ser um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (p.37).

Assim, de forma especulativa e apoiando-se em quatro teses devidamente justificadas, apresenta o que considera serem algumas características do paradigma emergente.

A sua primeira tese “Todo o conhecimento científico-natural é científico-social” contraria desde logo a concepção de Thomas Khun sobre o carácter pré-paradigmático (menos desenvolvido) das ciências sociais. O autor reconhece, nesta obra, o papel de vanguarda assumido pelas ciências sociais na emergência de um novo paradigma e a este propósito apresenta as seguintes ideias-chave:

- deixa de fazer sentido a separação entre ciências naturais e ciências sociais, dado que novas teorias introduzem nas ciências naturais conceitos tradicionalmente das ciências humanas e sociais;
- o conhecimento tende a não ser dualista, deixando de fazer sentido distinções do tipo natural/artificial, vivo/inanimado, natureza/cultura. Existe um “ (...) relativo colapso das distinções dicotómicas(...)” (p.40), com repercussões nas disciplinas científicas que nelas se baseavam;
- são as ciências sociais, com os seus métodos hermenêuticos, o agente catalisador da fusão das ciências naturais e sociais, revalorizando o papel do sujeito e colocando-o no centro do conhecimento;
- a ciência pós-moderna deverá ser essencialmente analógica, em que as analogias humanísticas, longe de se restringirem às ciências sociais, serão encaradas como categorias de inteligibilidade universais.

Ao longo da justificação da sua segunda tese, “Todo o conhecimento é local e total”, o autor sustenta que o conhecimento se faz a partir de estudos temáticos (transdisciplinares) que visam a totalidade universal. Tal deverá ser possível através de estudos analógicos que permitam a transferência de conhecimentos de umas áreas científicas para outras, ou de uns objectos para outros. Considera, também, que só através de uma pluralidade metodológica se pode constituir um conhecimento total e universal.

A principal ideia da sua terceira tese, “Todo o conhecimento é auto-conhecimento”, consiste na revalorização do sujeito, a qual resulta da superação da dicotomia sujeito-objecto e em que o sujeito da investigação assume a sua total subjectividade ideológica, de pré-conceitos e juízos de valor, com benefício para a própria Ciência. Neste novo paradigma, o carácter autobiográfico e auto-referenciável da Ciência deverá ser plenamente assumido e o conhecimento será “(...) um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (p.53).

Finalmente, na sua quarta tese, “Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”, o autor justifica a necessidade de revalorizar o conhecimento vulgar ou senso comum, pois este, uma vez interpenetrado pelo conhecimento científico, pode contribuir para uma nova racionalidade, ou seja, para a criação e desenvolvimento de uma nova forma de organização do pensamento. O objectivo do conhecimento científico será a sua conversão em senso comum.

Para Thomas Husén (1988), os dois principais paradigmas que durante o século XX disputaram a investigação, nomeadamente a investigação em educação, foram o paradigma positivista e o paradigma humanista. O paradigma positivista, modelado sobre as ciências naturais com ênfase na observação empírica quantificável, possui um carácter analítico e recorre a ferramentas e conceitos matemáticos tentando estabelecer relações causais e explicar fenómenos. Relativamente à evolução histórica deste paradigma salienta o contributo de Auguste Comte (1798-1857), de Stewart Mill (1806-1873) e dos filósofos do Círculo de Viena. A tradição mecanicista e causal tornou-se dominante e assiste-se a um monismo paradigmático.

Para o paradigma humanista, de carácter holístico e qualitativo existem, segundo o autor, pelo menos três correntes: o Idealismo Continental, do princípio do séc. XIX (integrados nesta corrente estavam o filósofo idealista alemão Wilhem Dilthey, 1833-1911, e o francês Henry Bergson, 1859-1941, entre outros); uma segunda corrente representada pela filosofia fenomenológica desenvolvida por Edmund Husserl (1859-1938), e uma terceira corrente, a da filosofia crítica, nomeadamente da Escola de Frankfurt, que teve grande influência Neo-Marxista.

De acordo com Odman (1988), a segunda corrente, a que se refere Husén, evoluiu para uma hermenéutica, valorizando mais os contextos sociais,

enquanto que a primeira, mais orientada para a experiência humana imediata, como o pensamento e os sentimentos.

De acordo com Husén (1988), desde o início do séc. XX, o paradigma positivista apresentou grande domínio sobre qualquer outra abordagem e o único conhecimento “respeitável” foi durante muito tempo o fornecido por medições objectivas e observações sistemáticas. As ciências sociais, no intuito de serem consideradas “ciências respeitáveis”, tentaram durante muito tempo reclamar-se como ciências objectivas

Husén (1988) contesta veemente o monismo paradigmático, principalmente no que se refere às ciências sociais e em particular às chamadas ciências da educação. Relativamente a estas últimas o autor considera que, dado o seu carácter multidisciplinar, tendo os investigadores diferentes formações científicas e consequentemente diferentes abordagens, não pode existir nenhum paradigma dominante ou *ciência normal*.

Para este autor, os dois principais paradigmas não são exclusivos mas complementares e aponta para a necessidade de um pluralismo de abordagens, especialmente na investigação em educação. A propósito do carácter particular das ciências sociais, Husén (1988) refere Gunnard Myrdal, que numa das suas obras demonstra claramente que o investigador social está sempre ligado aos seus valores e às suas convicções e que esse facto, ao contrário de empobrecer os resultados da investigação, os enriquece.

Reforçando esta ideia e contrariando a concepção de Kuhn, de acordo com a qual as ciências sociais têm um carácter pré-paradigmático, estando condenadas a uma esterilizadora discussão em torno de questões teóricas, que as impede de pesquisar questões e problemas reais e portanto de fazer “ciência normal” (Kuhn, 1992), Almeida, J. F. e Pinto, J. M.. (1986), consideram-nas pluri-paradigmáticas.

Por seu turno, Landsheere (1988) considera ser, hoje, amplamente reconhecido que nenhum paradigma isolado pode responder a todas as questões que se levantam à investigação em educação, o que pode ser transposto para a investigação sociológica em geral, reconhecendo assim o seu carácter pluri-paradigmático.

Sendo estes os principais paradigmas de investigação, outros têm sido avançados, desde o final dos anos sessenta, nomeadamente paradigmas

críticos, dialécticos, hermenêuticos e neo-marxistas, como alternativos, ou mesmo substitutos, do paradigma dominante (Husén, 1988).

Clarificar o tipo de posicionamento, tipo de abordagem, e as opções metodológicas adoptados no presente trabalho de investigação implica a explicitação de alguns pressupostos que constituem a justificação das opções tomadas.

Parte-se do princípio que qualquer tipo de estudo efectuado sobre o mundo social deve, antes de mais, considerar a complexidade crescente inerente a esse mundo e reconhecer a existência de margens de incerteza na acção humana. Segundo Teresa Ambrósio (1991),

"A aceitação da 'incerteza' no pensamento tecnológico de intervenção social constitui o ponto de convergência da investigação operacional com a investigação sociológica (...). É necessário, nos 'factos sociais', afastar as certezas científicas sobre a realidade e considerar a incerteza da intencionalidade e dos comportamentos dos actores sociais" (pp. 194-195).

Considerando a natureza subjectiva dos fenómenos sociais, onde, como refere Morin (1984), problemas de "sujeitos" são tratados por outros "sujeitos", pode dizer-se que o conhecimento desses fenómenos não deve ser um conhecimento objectivo e explicativo mas sim descritivo e compreensivo.

Neste contexto, a abordagem sistémica, que, como refere Daniel Durand, (1992) corresponde a "uma abordagem, um método de compreensão e de resolução de problemas complexos" (p.119), parece constituir uma forma correcta e eficaz de fazer face às dificuldades decorrentes quer da complexidade crescente, quer da incerteza.

Como refere Ana Luísa Pires (1995), reconhecer o "carácter polissistémico da realidade" (p.79) pode constituir o primeiro passo no sentido da compreensão dos fenómenos sociais. Sendo a complexidade, a imprevisibilidade, a instabilidade e a incerteza imagens de marca do tempo presente, torna-se necessário, não um conhecimento funcional do mundo mas "uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos"(Sousa Santos, 1987, p.53).

Tentar conhecer o mundo desta forma, compreensiva e íntima, parece implicar o recurso a todas as abordagens, metodologias e técnicas de pesquisa que hoje se colocam ao dispor dos investigadores. Desta forma, o monismo paradigmático perde todo o sentido e interessa, antes de mais, apostar na complementaridade paradigmática.

Pretende-se com o presente trabalho, a compreensão de fenómenos. Interessa, sobretudo, compreender as relações que se estabelecem entre os fenómenos e não o estabelecimento de relações causais entre eles. Alcançar o principal objectivo deste trabalho passa por uma análise hermenêutica, compreensiva, a qual envolve o estudo do significado e inclui a teoria e a prática da interpretação e compreensão nos diferentes contextos sociais (Keeves, 1988).

Numa tentativa de classificar o tipo de abordagem adoptado ao longo do presente estudo, e considerando tudo o que foi referido anteriormente, pode dizer-se que ele se situa no âmbito do paradigma humanista, compreensivo ou interpretativo. Este tipo de abordagem admite o recurso a várias técnicas de recolha de dados independentemente da sua natureza.

2. Aspectos Metodológicos

À luz das reflexões apresentadas no ponto anterior, abordar-se-ão, em seguida, os aspectos metodológicos que permitiram concretizar a investigação no terreno. Deste modo, justifica-se a opção pelo estudo de caso, apresentando algumas das potencialidades desta estratégia de investigação que a tornam adequada a um estudo desta natureza e apresentam-se também algumas das suas limitações.

Considerando o facto de esta estratégia de investigação incidir sobre um caso, enquanto unidade, considerou-se importante caracterizar e contextualizar essa unidade, de forma a tornar possível uma melhor compreensão do estudo, no seu todo.

2.1. Estratégia de investigação: o estudo de caso

As principais questões que estão subjacentes ao presente estudo são, claramente, do tipo “como”, embora se coloquem, também, questões de outros tipos. Acima de tudo, interessa aqui compreender “como” as competências transversais são percebidas pelos indivíduos e, caso seja

possível, “como” se desenvolvem em contexto de mobilidade transnacional, na perspectiva das representações desses mesmos indivíduos.

Pretende-se, assim, compreender um fenómeno social complexo, dado envolver muitas variáveis que se interrelacionam, ao nível das representações dos sujeitos nele envolvidos, de forma holística, e não a explicação desse fenómeno ou o estabelecimento de relações causais no seio desse fenómeno ou entre fenómenos.

O fenómeno em estudo é contemporâneo e desenvolve-se em contexto da vida real. As fronteiras entre o fenómeno e o seu contexto não são claras, muito pelo contrário, a relação entre ambos é por vezes de tal maneira forte que torna a tarefa de traçar as fronteiras entre ambas muito difícil.

De acordo com vários autores (Bogdan, R.; Biklen, S., 1994; Merriam, 1991; Yin, 1984), para um estudo com estas características e com este tipo de objectivos, o método, ou estratégia de investigação, mais apropriado é o estudo de caso. De uma forma geral, todos estes autores reconhecem a adequação deste método a estudos de fenómenos sociais complexos, de natureza compreensiva.

O termo “método” e a expressão “estratégia de investigação” são aqui encarados como sinónimos considerando que ambos correspondem a uma estratégia integrada de pesquisa que organiza, de forma crítica, as práticas de investigação, “incidindo nomeadamente sobre a selecção e articulação das técnicas de recolha e análise da informação” (Costa, 1986, p. 129).

Deste modo, optou-se pelo estudo de caso como estratégia de investigação. No sentido de justificar a opção tomada, interessa agora apresentar as suas principais características, as suas potencialidades e limitações.

Segundo os autores acima referidos, o estudo de caso, enquanto estratégia de investigação, tem sido utilizado em vários domínios, nomeadamente no campo da psicologia, da gestão, da economia, da medicina, da antropologia, das ciências sociais e, concretamente, na área das ciências da educação.

No que concerne à natureza deste método e ao seu posicionamento em termos paradigmáticos, Yin (1984), considera que, enquanto estratégia de investigação, o estudo de caso permite o recurso a técnicas qualitativas e quantitativas de recolha de informação, sendo que o papel assumido por cada

uma delas depende apenas do tipo de estudo, e situa esta estratégia para além da discussão em torno dos paradigmas de investigação.

Relativamente a este aspecto, alguns autores (Merriam, 1991; Lessard-Hébert et al., 1994), consideram que o estudo de caso pressupõe uma abordagem do tipo qualitativo e situam-no claramente no âmbito do paradigma humanista, compreensivo ou interpretativo. Outros ainda, como por exemplo Stenhouse (1988), embora considerem que ele constitui uma abordagem qualitativa dos fenómenos, inserindo-se no âmbito do paradigma compreensivo, admitem que possa utilizar dados quantitativos, recolhidos por técnicas da mesma natureza. Esta parece ser a abordagem mais conveniente quando se pretende situar o presente estudo em termos paradigmáticos.

Yin (1984) considera que o estudo de caso é o método mais adequado quando se pretende estudar um fenómeno contemporâneo, sem a intenção de o separar do seu contexto nem de controlar os acontecimentos, incidindo, no entanto, a atenção em algumas variáveis. Parece ser o que melhor se adapta ao estudo de questões do tipo “como” ou “porquê”.

Deste modo, o estudo de caso constitui uma estratégia de investigação adequada a vários tipos de investigação, nomeadamente às de carácter exploratório, descritivo e explicativo. Merriam (1991), defende a utilização desta estratégia quando se pretende a compreensão do fenómeno em profundidade, valorizando o significado que o fenómeno tem para os sujeitos que nele estão envolvidos, e sempre que o foco de interesse é o processo no seu todo, valorizando-se o contexto em detrimento da variável.

Os fenómenos a estudar podem ser individuais, organizacionais, sociais e políticos, podendo o “caso” ser um indivíduo, um grupo de indivíduos, uma instituição, um acontecimento, um programa inovador ou mesmo um conceito (Ramos, 1999).

O “caso”, enquanto unidade, deve ser analisado de forma sistémica, tendo em conta as variáveis mais relevantes que a constituem. De acordo com Pires (1995), referindo R. Walker, “O foco da investigação, o fenómeno que se quer analisar, é um sistema que se tem que delimitar, ao definir a unidade de análise pretendida.”. O caso “(...) deve ser analisado de uma forma sistémica, intensiva, em profundidade e interactiva (...)” (p.88).

De acordo com Yin (1984), existem dois grandes tipos de estudo de caso, o caso único, em que a unidade de análise é um caso apenas, e os estudos multi-caso, em que vários casos são analisados de forma a permitir o estabelecimento de comparações. Estes dois grandes tipos podem ainda ser subdivididos, dando origem a quatro tipos que, de acordo com a terminologia utilizada pelo autor (pp. 41 e 42), são:

- (1) single-case (holistic) designs,
- (2) single-case (embedded) designs,
- (3) multiple-case (holistic) designs,
- (4) multiple-case (embedded) designs.

Considerando as características do presente estudo, o tipo de questões levantadas e os objectivos a que se propõe, pode dizer-se que ele se situa ao nível do primeiro tipo: caso único, de abordagem holística.

Quando se pretende classificar um determinado trabalho de investigação, de acordo com o tipo de aplicação, várias designações podem aparecer. Segundo Yin (1984), de acordo com este critério, existem, pelo menos, quatro tipos de estudos de caso:

- o explicativo, que visa a explicação de fenómenos complexos e das ligações entre as variáveis neles envolvidas;
- o descritivo, que visa a descrição do fenómeno e do seu contexto;
- o avaliativo, cujo principal objectivo consiste em proceder a uma avaliação a partir de um estudo de caso considerado representativo, e
- o exploratório, que se baseia na possibilidade de explorar fenómenos sobre os quais não exista informação significativa.

Tendo em conta o mesmo critério, Merriam (1991), classifica-os de descritivos, interpretativos e avaliativos. O primeiro tipo, o descritivo, não pretende a formulação de hipóteses gerais, nem se baseia em hipóteses ou teorias existentes. O fenómeno é estudado de forma detalhada de modo a poder ser obtida informação básica sobre assuntos pouco investigados. É o tipo mais adequado ao estudo de práticas inovadoras. Os resultados obtidos deste modo poderão ser utilizados posteriormente, nomeadamente para a formulação de teorias.

O segundo tipo, o interpretativo, engloba uma detalhada descrição do fenómeno, mas tem como objectivo o reforço de teorias já existentes ou o desenvolvimento de categorias conceptuais. Visa a interpretação ou a teorização do fenómeno. É um tipo de estudo que pressupõe orientação teórica e em que tanto as variáveis como as relações entre elas são estudadas em profundidade.

O terceiro e último tipo, o avaliativo, engloba, também, uma descrição detalhada dos fenómenos mas pretende fazer uma avaliação, um julgamento, do fenómeno, com base nos resultados obtidos.

Assim, de acordo com esta classificação e relativamente ao presente estudo, tendo em conta que se pretende compreender um fenómeno, através da análise e da interpretação dos resultados obtidos, pode dizer-se que se trata de um estudo de caso do tipo interpretativo.

A propósito da classificação dos métodos de pesquisa em sociologia, António Firmino da Costa (1986) considera que o “estudo de caso” corresponde a um estilo de pesquisa ao qual pertencem outros métodos muito próximos, embora com ênfases diferentes, tais como o “etnográfico”, a “análise intensiva”, a “pesquisa de terreno”.

No entender deste autor, esse estilo de pesquisa contrapõe-se, claramente, a outras estratégias de investigação tais como:

- as que se baseiam na análise de dados estatísticos oficiais ou na de outros documentos;
- as que se baseiam em experimentações do tipo laboratorial e
- “as que têm como principais procedimentos a realização de inquéritos por questionário ou de entrevistas, através de contactos pessoais de carácter pontual” (p. 130).

Relativamente ao presente estudo, muito embora as mais importantes técnicas de recolha de dados sejam precisamente o inquérito por questionário e por entrevista, a sua realização não resultou de contactos pessoais de carácter pontual, mas sim de um conhecimento mais ou menos profundo do contexto social em estudo e do contacto directo e prolongado entre a investigadora e

os inquiridos, tendo sido enquadrada e complementada por observação directa, participante e continuada, como mais adiante se explicará.

Deste modo, e de acordo com o mesmo autor, pode dizer-se que o presente estudo, em termos metodológicos, se aproxima, em parte, de um “estudo de caso por trabalho de campo” (p.137), o que pressupõe “a presença prolongada no contexto social em estudo e o contacto directo, em primeira mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos.” (p.137). Não deverá corresponder exactamente a um estudo de caso dessa natureza pelo facto de não atribuir o papel principal à observação como técnica de recolha de dados.

Limitações do estudo de caso

Os problemas relacionados com a validade e com a fiabilidade dos resultados da investigação não são, de forma alguma, específicos do estudo de caso. Se neste tipo de estratégia de investigação estes problemas se prendem muitas vezes com o facto de ela estar muito dependente do investigador, o que representa sempre uma determinada carga de subjectividade, no método experimental, por exemplo, estes problemas estão associados a uma certa artificialidade das situações que o próprio método implica.

Um dos problemas mais comunmente levantados aos estudos de caso é o da sua validade externa, que se prende com a possibilidade ou impossibilidade de se proceder a generalizações a partir do estudo de um só caso.

Face à problemática da generalização dos resultados, Merriam (1991) considera que podem existir várias posições. Assim pode-se:

- assumir a impossibilidade de se efectuarem generalizações a partir do estudo de um único caso, encarando essa impossibilidade como uma limitação do estudo de caso;
- considerar que o estudo de caso de natureza qualitativa não visa a generalização, não podendo esta ser, nestes casos, encarada como no caso de outras estratégias de investigação;
- proceder no sentido de garantir a validade externa dos resultados, utilizando processos de amostragem dentro do estudo de caso.

R. Walker, referido por Pires (1995), considera que a generalização não é, de facto, um objectivo do estudo de caso, o que não subtrai qualquer mérito a esta estratégia de investigação. O autor considera que as principais dificuldades metodológicas apresentadas pelo estudo de caso, são: a implicação pessoal do investigador em todo o processo; o carácter confidencial dos dados e a necessidade de preservar o anonimato dos sujeitos.

Quando se trata de investigação de carácter qualitativo ou interpretativo, os resultados não podem corresponder a conclusões susceptíveis de generalização, mas antes a hipóteses de trabalho, transferíveis para outras situações ou universos concretos (Cronbach, referido por Merriam, 1991).

O facto de este tipo de investigação se debruçar sobre fenómenos reais, e portanto complexos e em permanente mudança e evolução, levanta problemas a nível da estabilidade dos resultados obtidos. É, nestes casos, muito difícil obter os mesmos resultados em ocasiões diferentes, logo, é praticamente impossível replicar os dados, o que pode suscitar dúvidas relativamente à validade interna dos resultados, que será tanto maior quanto mais próximos da realidade estiverem, e conseqüentemente quanto à sua fiabilidade (Merriam, 1991).

Garantir a fiabilidade de estudos de natureza qualitativa, é algo que, segundo Merriam (1991), vai contra o espírito destes mesmos estudos, contra a sua lógica investigativa. O investigador deve, isso sim, orientar os seus esforços no sentido da obtenção de dados consistentes, que façam sentido perante observadores externos.

De acordo com este autor, existem algumas estratégias que podem ser adoptadas no sentido de evitar os problemas de validade interna e de fiabilidade normalmente associados a este tipo de estudos. Os dados devem ser sujeitos a triangulação e o investigador deve proceder à clara explicitação do quadro teórico que sustenta o estudo, do seu enquadramento epistemológico e das opções tomadas relativamente às técnicas de recolha e de tratamento dos dados. O investigador pode ainda recorrer, caso seja possível, a testemunhas privilegiadas para confirmação da plausibilidade dos resultados, à observação prolongada no local de investigação e a técnicas de investigação participada.

Segundo Ghiglione, R. E Matalon, B. (1992), a validade e a fiabilidade de um estudo estão também muito dependentes das técnicas de recolha e de tratamento dos dados utilizadas e da adequação entre estas e os objectivos desse mesmo estudo. Se estas técnicas forem correctamente seleccionadas e aplicadas e os procedimentos devidamente explicitados, os problemas reduzir-se-ão em grande medida.

2.2. Definição do caso: unidade de análise

Com o presente estudo de investigação pretende-se contribuir para o estudo da problemática das relações entre mobilidade transnacional e desenvolvimento de competências transversais, tendo por base um caso concreto, o dos alunos da Escola Superior Agrária de Viseu (ESAV), que estiveram envolvidos no Programa SOCRATES, capítulo Erasmus - mobilidade de alunos.

Interessa aqui, sobretudo, analisar esta unidade na perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo, ao nível das suas representações. Pretende-se conhecer as representações dos sujeitos, de um grupo muito concreto, que viveram uma experiência semelhante, sobre as suas competências transversais e as suas representações sobre as relações entre o processo de mobilidade em que estiveram envolvidos e o desenvolvimento de competências transversais.

Adoptando uma abordagem holística, considerou-se, também, importante analisar alguns aspectos que, não fazendo parte da unidade de análise, contribuíram para a sua contextualização e para uma melhor compreensão dessa mesma unidade.

Deste modo, e sempre na perspectiva das representações dos sujeitos, foram analisados os seguintes aspectos:

- motivações e expectativas face ao processo de mobilidade transnacional;
- competências transversais que já possuíam e que mobilizaram durante o processo de mobilidade transnacional;
- principais obstáculos colocados ao processo de mobilidade.

- competências transversais desenvolvidas ao longo dos percursos familiar, escolar e social dos sujeitos, e respectivos processos de desenvolvimento;

O facto de, relativamente ao presente estudo, a investigadora, aqui na tripla qualidade de investigadora/observadora/inquiridora, ter sido professora de todos os alunos que integram a amostra e de ter exercido funções de coordenadora do programa de mobilidade em que os elementos da amostra estiveram envolvidos, permitiu que existisse, à partida, um bom conhecimento da mesma, ao contrário do que é habitual na maior parte dos trabalhos de investigação, assegurando desde logo um posicionamento privilegiado, e quase ímpar, da investigadora face à amostra.

Este facto introduziu desde logo algumas particularidades a este estudo de caso, aproximando-o, de alguma forma, daquilo a Costa (1986) designou de “estudo de caso por trabalho de campo”. No entanto, pode dizer-se que ele não corresponde a essa tipologia essencialmente pelo facto de não assumir a observação como principal técnica de recolha de informação, atribuindo-lhe até um papel subordinado relativamente às outras técnicas de recolha.

De acordo com o que foi referido no ponto 2.1, tratando-se de um estudo de caso que visa compreender um fenómeno ao nível das representações dos sujeitos, de um grupo muito concreto e específico, pode afirmar-se que se trata de um estudo de caso único, de abordagem holística e, portanto, de natureza essencialmente qualitativa. Essa natureza não impediu, no entanto, que se utilizassem também dados quantitativos, o que pressupôs o recurso a técnicas de recolha de carácter quantitativo.

3. Técnicas de recolha e tratamento dos dados

O enquadramento epistemológico do presente estudo e a opção tomada relativamente à estratégia de investigação, anteriormente apresentados, definem uma lógica de pesquisa à luz da qual se procedeu à selecção das técnicas de recolha e tratamento dos dados.

Deste modo, utilizaram-se as técnicas que se julgaram mais convenientes no sentido de atingir os objectivos do estudo.

3.1. Técnicas de recolha de dados

Relativamente à recolha de dados em investigação sociológica, parecem não restar grandes dúvidas acerca das vantagens da adopção de diferentes técnicas (Lakatos, E, e Marconi, M., 1990, 1992). Tal como refere Virgínia Ferreira (1986), “Só a multiplicidade de fontes empíricas, cada uma com a validade que lhe é própria, pode devolver-nos a multidimensionalidade das relações sociais”(p.195).

O estudo de caso, enquanto método de investigação, permite, de facto, ao investigador, o recurso a múltiplas técnicas de recolha de informação. Num estudo desta natureza, de carácter hermenêutico, compreensivo, a combinação de diferentes técnicas de recolha parece ser o melhor caminho a seguir.

De acordo com Merriam (1991), mesmo em estudos de caso de natureza qualitativa, suportados principalmente por dados da mesma natureza, obtidos, nomeadamente, a partir de inquéritos por entrevista e observações directas, os dados quantitativos podem constituir uma preciosa ajuda, suportando os dados obtidos qualitativamente.

Segundo Yin (1984) e Merriam (1991), a utilização de diversas fontes de informação, de diferentes naturezas, ao permitir a triangulação dos dados obtidos, permite ao investigador concluir acerca da validade dos resultados. Ao mesmo tempo, constitui uma boa forma de confirmação da pertinência das questões em estudo (Merriam, 1991).

Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (1992), apontam como principais técnicas de recolha de informação, nomeadamente no domínio das ciências sociais::

- a observação;
- o inquérito
- a experimentação e
- o estudo dos “vestígios”.

Interessa-nos aqui abordar a problemática da observação e do inquérito dado terem sido estas as técnicas seleccionadas no sentido de serem atingidos os objectivos a que se propõe o presente estudo.

Relativamente às técnicas de inquirição, e de uma forma geral, elas podem ser divididas em dois grandes grupos: os questionários e as entrevistas.

Quando se pretende efectuar um processo completo de inquirição, é prática comum “começar por uma fase qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não-directivas ou estruturadas a que se segue uma fase quantitativa” (Ghiglione, R. e Matalon, B, 1992, p.105). No entanto, em certos casos, e de acordo com os mesmos autores, esta ordem pode ser invertida, podendo utilizar-se, numa primeira fase, um inquérito quantitativo seguido de uma fase qualitativa, “por exemplo, para ajudar a interpretar certos resultados inesperados” (p.106). Em algumas situações pode mesmo recorrer-se a uma alternância entre fases quantitativa e qualitativa.

Deste modo, no que se refere às técnicas de recolha de informação, dividiu-se o trabalho empírico do presente estudo em três fases distintas mas complementares. Na fase mais preliminar, a escolha da situação, a observação participante assumiu um papel preponderante. Numa segunda fase, de carácter exploratório, recorreu-se à utilização de um inquérito por questionário como instrumento de recolha de informação. Na terceira fase, de carácter intensivo, optou-se pela realização de inquéritos por entrevista.

3.1.1. A Observação

Segundo Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (1992), a observação corresponde a “um olhar sobre a situação sem que esta seja modificada”(p.8), e tem por objectivo a recolha de dados sobre essa situação. A intencionalidade da observação pode ser de natureza muito geral actuando ao nível da escolha da situação.

Habitualmente a designação “observação directa”, num sentido restrito, refere-se a um “conjunto de técnicas de observação visual e auditiva, não envolvendo interacções verbais específicas com o observador, e supondo frequentemente o anonimato deste (...)” (Costa, 1986, p. 136). No entanto, num sentido mais amplo, a observação directa pode ser participante e continuada, o que pressupõe interacção entre observador e observados ao longo do tempo, através de conversas e de algumas participações discretas e informais.

Este tipo de observação, participante e continuada, permite a “obtenção de informações sobre comportamentos, discursos e acontecimentos observáveis

mas que passam despercebidos à consciência explícita dos actores sociais” (Costa, 1986, p. 141).

O facto de a investigadora, enquanto coordenadora do programa de mobilidade em que os elementos da amostra estiveram envolvidos e ex-docente desses mesmos elementos, fazer parte de um contexto que é comum a ela própria e à amostra - a escola, permitiu que, de forma continuada, se efectivasse uma observação participante. Deste modo, foi possível observar por um lado, as acções e verbalizações dos sujeitos, e por outro, o processo de relacionamento e a sua evolução ao longo do tempo, dos sujeitos com a investigadora.

Tendo em conta os objectivos do presente trabalho de investigação, o tempo disponível para a sua concretização e o facto de a observação participante e continuada constituir uma técnica naturalmente morosa e de fornecer informações fragmentadas e cujo tratamento é também muito moroso (Costa, 1986), optou-se por não atribuir aos dados recolhidos por esta técnica o papel que por exemplo “o estudo de caso por trabalho de campo” normalmente lhe atribui, o papel principal.

Assim, relativamente ao presente estudo, num primeiro momento, a observação revelou-se importante na tomada de consciência relativamente à pertinência do problema em estudo, actuando de facto ao nível da escolha da unidade de análise. Num segundo momento, foi graças à observação que se iniciou o processo de compreensão do fenómeno em estudo.

Para além disso, a observação foi aqui encarada como técnica de enquadramento da investigação sendo que, os dados assim obtidos estiveram sempre presentes ao longo de todo o percurso heurístico que o estudo envolveu, ajudando a inferir sobre a validade dos dados obtidos através das outras técnicas e permitindo a triangulação necessária relativamente à sua própria validade.

Pelo facto de se considerar esta técnica de recolha de informação insuficiente, quando se pretende a compreensão de fenómenos como as atitudes, as opiniões e as representações, que são objecto deste estudo, mas aos quais só se acede de forma prática pela linguagem, dado que eles raramente se exprimem de forma espontânea (Ghiglione, R. e Matalon, B., 1992), procurou-se, numa primeira fase, atribuir a esses fenómenos uma definição estritamente comportamental, tendo a observação sistematizada do fenómeno

contribuído para uma primeira abordagem do problema, no sentido da sua compreensão.

No entanto, e considerando que quando se pretende a compreensão de fenómenos desta natureza e a perspectiva é a das representações dos sujeitos, não basta observar comportamentos, é necessário saber como é que o indivíduo os explica, que significado têm para ele, considerou-se necessário recorrer ao uso do inquérito.

3.1.2. O inquérito

O inquérito constitui uma das técnicas de recolha de informação mais adequadas aos interesses teóricos das correntes compreensivas, as que se interessam pelos pontos de vista dos sujeitos sociais.

Consistindo numa técnica que utiliza a interrogação, o inquérito distingue-se, por um lado, da observação, onde o investigador praticamente não intervém, e por outro, da experimentação, onde é o investigador quem cria e controla a situação.

De acordo com Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992) o inquérito surge como complemento ou substituto da observação sempre que esta se revele muito difícil ou mesmo impossível. Os mesmos autores referem ainda a obrigatoriedade do recurso ao inquérito sempre que se vise “(...) compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem (...)” (p. 13).

A propósito das vantagens do recurso ao inquérito, como técnica de recolha de informação, quando se pretende a compreensão de fenómenos, Ferreira (1986) considera que desta forma “é possível entrever ligações e interpretações antes insuspeitadas” e que o inquérito constitui uma das formas de acesso “às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolhas e das suas práticas” (p.194).

Quanto à eficácia teórica do inquérito, a autora considera que ela pode e deve ser potenciada por abolição de um dos elos da tradicional cadeia, investigador-inquiridor-inquirido. Se o inquiridor for o próprio investigador, diminui a “cadeia de filtragem entre a resposta e o dado e o aprofundamento da uniformização controlada das decisões que dirigem o processo de produção de dados” (p.194). É claro que só um número reduzido de

inquéritos poderá ser compatível com essa dupla função de investigador/inquiridor.

Baseando-se na interrogação, o inquérito pretende suscitar um conjunto de discursos individuais, interpretá-los e, com base nessa interpretação, construir hipóteses de trabalho ou proceder à generalização dos resultados, dependendo do tipo de investigação efectuada. Naturalmente, os discursos produzidos não são espontâneos dado resultarem de uma situação social muito particular, artificial e sempre estruturada.

Deste modo, quando se recorre a esta técnica de recolha de informação devem levar-se sempre em conta as limitações associadas ao facto de a situação de inquérito ser uma situação provocada, construída, com interferências várias, o que leva a que os inquiridos digam apenas o que podem e querem dizer, produzindo discursos que normalmente se revestem de uma grande carga de subjectividade.

Tratar a informação fornecida por este tipo de discursos requer o recurso a técnicas que, reconhecendo essa carga de subjectividade, deles consigam retirar a informação que, de facto, se pretende, como é o caso da análise de conteúdo.

3.1.2.1. Inquérito por questionário

Em termos de estratégia de investigação, o presente estudo corresponde a um estudo de caso, em que, relativamente ao inquérito por questionário, a amostra coincide com a população-alvo, correspondendo ambas ao conjunto dos alunos da Escola Superior Agrária de Viseu (ESAV) do Instituto Superior Politécnico de Viseu (ISPV) que estiveram envolvidos no Programa SOCRATES, capítulo Erasmus - Acção 2 - mobilidade de alunos. Assim sendo, dado coincidir com a população-alvo, a amostra é, obviamente, considerada representativa.

Foram considerados todos os alunos que participaram no referido programa até ao ano lectivo de 2000/2001, inclusive, o que corresponde a um total de treze alunos.

O facto de, como foi referido anteriormente, relativamente ao presente estudo, a investigadora possuir, à partida, um bom conhecimento da amostra e do contexto social em estudo, revelou-se importante, na medida em que

facilitou todo o processo de inquirição, tendo mesmo contribuído para evitar alguns dos problemas normalmente associados a esta técnica de recolha de informação.

O processo de construção de um questionário implica, entre outras coisas, que se saiba exactamente o que se procura, que todos os aspectos do assunto em estudo tenham sido bem abordados e que as questões sejam formuladas de modo a terem o mesmo significado para todos os elementos da amostra (Hill, M. e Hill, A., 2000).

A formulação das questões, levanta, normalmente, problemas associados ao facto de o investigador não conhecer, à partida, a gama de conceitos e o vocabulário que os inquiridos têm à sua disposição, o que torna muito difícil a tarefa de garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos.

Neste caso concreto, os elementos da amostra, que, pelo facto de terem sido “alunos Erasmus” receberam alguma formação para o efeito, estavam já familiarizados com o tipo de linguagem e com os principais conceitos envolvidos nas questões. Deste modo, os efeitos negativos, enviesamentos, do chamado “problema do sentido”, que se manifesta por vários tipos de incompreensão, produzidos nomeadamente entre os inquiridos e o investigador (Ghiglione, R. e Matalon, B., 1992), reduziram-se substancialmente.

Outro aspecto que normalmente preocupa os investigadores que utilizam o questionário como técnica de recolha de informação, corresponde ao facto de não ser possível, na maior parte dos casos, fazer previsões acerca do tipo de aceitação que ele terá por parte dos inquiridos. É certo que existem algumas fórmulas que visam aumentar essa aceitação (ver Ghiglione, R. e Matalon, B., 1992; Hill, M. e Hill, A., 2000), no entanto, as dúvidas quanto a esse aspecto não podem ser completamente dissipadas, principalmente quando não existem dados suficientes sobre os elementos da amostra.

Também neste aspecto o conhecimento prévio da amostra se revelou de grande utilidade. O facto de saber, *a priori*, que o tema era do interesse dos inquiridos forneceu à entrevistadora alguns graus de liberdade relativamente à extensão e à estruturação do questionário.

No caso do presente estudo, reconhecendo-se o facto de o questionário ser demasiado extenso, optou-se por manter todas as questões de forma a poder

ser feita uma análise completa da situação. O facto de a amostra ser relativamente pequena e de os seus elementos terem demonstrado desde sempre uma total disponibilidade para colaborar, mostrou-se determinante relativamente à opção tomada.

De acordo com Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992), as questões que constituem os questionários podem ser classificadas de acordo com o seu conteúdo ou com a sua forma. No que respeita ao conteúdo, podem distinguir-se duas grandes categorias de questões: as que se debruçam sobre factos (susceptíveis de serem conhecidos de outras formas que não o inquérito) e as que se debruçam sobre opiniões, atitudes, preferências, etc. (aspectos impossíveis de conhecer de outra forma). Relativamente à forma, as questões podem ser abertas (o inquirido responde como entender melhor) ou fechadas (ao inquirido é apresentada uma lista de respostas possíveis da qual ele indica a que melhor corresponde à resposta que deseja dar).

Deste modo e considerando as particularidades deste caso concreto, elaborou-se um questionário misto, estruturado da forma que se entendeu melhor servir os objectivos a que se propunha. Assim, o questionário é constituído por questões fechadas (a maioria) e abertas que incidem, ora sobre factos, ora sobre atitudes e opiniões.

Inquérito por questionário - procedimentos

- 1- Partindo dos objectivos gerais e específicos do estudo elaborou-se uma primeira versão do questionário.
- 2- Testou-se essa primeira versão (pré-teste). Para tal, solicitou-se a colaboração de dois alunos de outra escola do Instituto Superior Politécnico de Viseu, que, tal como os alunos da amostra, também estiveram envolvidos num programa de mobilidade transnacional, no sentido de aferir a adequação das questões colocadas ao tipo de indivíduos a inquirir e aos objectivos do estudo.
- 3- Depois de efectuadas as devidas alterações, elaborou-se a versão definitiva do questionário, que se encontra em anexo (Anexo 1).
- 4- Os questionários foram entregues a todos os elementos da amostra. Na maior parte dos casos os inquéritos foram entregues pessoalmente em envelope selado, com indicação do nome e da morada da investigadora e

foram enviados à destinatária por correio. Dois dos elementos da amostra, depois de terem respondido ao questionário, entregaram-no pessoalmente à investigadora.

5- Procedeu-se à elaboração de uma base de dados informática que permitiu o seu armazenamento e, depois de filtrada e tratada a informação de acordo com os objectivos do estudo, procedeu-se ao tratamento gráfico dos mesmos, no sentido de tornar possível a sua leitura e interpretação.

3.1.2.2. Inquérito por entrevista

A entrevista corresponde a uma situação muito particular de interacção social, situação essa que é provocada e em grande parte estruturada. Como em qualquer situação provocada, o entrevistado, de forma mais ou menos consciente, “diz-nos apenas o que *pode* e *quer* dizer-nos, facto que é determinado pela *representação* que faz da situação e pelos seus próprios *objectivos*, que não coincidem necessariamente com os do investigador” (Ghiglione, R. e Matalon, B. 1992, p. 2).

Efectivamente, numa qualquer situação de entrevista, “a pessoa não é “livre” de dizer o que quer, na medida em que é condicionada por elementos que compõem o que se convencionou chamar a situação da entrevista” (Ghiglione, R. e Matalon, B., 1992, pp. 68 e 69).

Os elementos ou factores que normalmente condicionam os entrevistados, são, de acordo com Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (1992), factores associados:

- à situação;
- ao entrevistado;
- ao entrevistador;
- à linguagem.

A propósito do entrevistador e dos condicionalismos a ele associados, Ferreira (1986) considera, na lógica do que foi referido relativamente aos questionários, que a melhor forma de evitar, pelo menos uma grande parte desses condicionalismos, consiste em munir o entrevistador da dupla qualidade de investigador/entrevistador. “Só assim será possível perfilar a representação da situação por parte dos inquiridos, identificar os objectivos e as restrições à sua acção e os recursos de que dispõem” (p.192). Esta dupla

qualidade deverá, ainda, permitir uma unificação de critérios no sentido de avaliar as diferenças contextuais das entrevistas.

O facto de, no presente estudo, a investigadora assumir essa dupla qualidade, permitiu a análise, não só das palavras, mas também da paralinguagem (silêncios, hesitações, ritmo, tom de voz, intensidade) e da linguagem cinética (gestos, postura corporal, olhares, movimentos), propriedades que fazem com que cada entrevista seja única e dificilmente reproduzível (Ferreira, 1986).

Considerando que o presente trabalho adopta como perspectiva de análise a representação dos sujeitos sobre o assunto em estudo, o inquérito por entrevista parece ser um instrumento adequado, permitindo “delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo” (Albarello et al., 1997, p. 89).

Deste modo e numa lógica de abordagem qualitativa, importa complementar os dados obtidos através da observação e do inquérito por questionário, o que permitirá compreender e explicitar o sentido atribuído pelos indivíduos à influência do processo de mobilidade transnacional, em que estiveram envolvidos, no desenvolvimento das suas próprias competências transversais.

Nessa mesma lógica de abordagem qualitativa, considerando o importante papel desempenhado por estes processos no vasto conjunto de processos de definição e construção de identidades sociais e profissionais e se fosse nosso objectivo identificar as diferentes fases dessa definição e construção, faria sentido “(...) recorrer a uma metodologia biográfica, como as histórias de vida, para procurar dar conta da trajectória do indivíduo e da forma como a vivenciou.” (Alves, 1997, p.79).

Pretende-se, no entanto, com o presente trabalho, contribuir para o estudo, de algumas dinâmicas envolvidas, apenas, num momento concreto do percurso dos indivíduos que constituem a amostra e nesse sentido parece ser mais adequado optar pela realização de um inquérito por entrevista.

A entrevista semi-directiva – razões de uma escolha

Relativamente ao inquérito, e no que concerne aos modos de inquirição, existem diferentes técnicas segundo a sua maior ou menor directividade. No que respeita às entrevistas e de acordo com Albarello et al. (1997), Ghiglione,

R. e Matalon, B. (1992) e Quivy et al. (1992), elas podem ser divididas em não-directivas (ou livres), semi-directivas (ou estruturadas) e directivas.

No decurso de uma entrevista não directiva, o entrevistador propõe um tema que o inquirido desenvolve à sua vontade, “(...)limitando-se as intervenções do entrevistador a insistências ou encorajamentos, sem acrescentar qualquer informação ou nova orientação” (Ghiglione, R e Matalon, B., 1992, p.63). Nas entrevistas directivas a totalidade dos inquiridos é confrontada com um conjunto de questões abertas, estandardizadas e colocadas segundo uma ordem invariável. As questões colocadas pressupõem respostas curtas, rigorosas e completamente desprovidas de ambiguidade. Relativamente às entrevistas semi-directivas,

“(...) o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista” (Ghiglione, R. e Matalon, B., 1992, p.64).

De acordo com Ghiglione, R. e Matalon, B., (1992), a entrevista semi-directiva

“(...)intervém a meio caminho entre um conhecimento completo e anterior da situação por parte do investigador, o que remete para a entrevista directiva ou para o questionário (...) e uma ausência de conhecimento, o que remete para a entrevista não-directiva” (Ghiglione, R. e Matalon, B., 1992, p.88).

No sentido de clarificar a diferença existente entre a entrevistas não-directivas e semi-directivas, pode dizer-se que, no primeiro caso, o investigador não possui qualquer quadro de referência anterior, ou age como se não o possuísse, enquanto que, no segundo caso, o investigador tem um quadro de referência anterior, que só utiliza se o inquirido se afastar muito dos objectivos da entrevista.

Deste modo, a entrevista semi-directiva parece ser a mais adequada sempre que se pretende aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido (Albarello et al. 1997; Ghiglione, R. e Matalon, B., 1992), ao permitir explorar “livremente o pensamento do outro, permanecendo ao mesmo tempo no quadro do objecto de estudo” (Albarello et al., 1997, p.97).

Relativamente à adequação entre o tipo de investigação e o método de entrevista, Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (1992), propõem a delimitação abaixo apresentada (Quadro 4.1), adiantando, no entanto, que essa delimitação não contempla todos os casos, mas apenas o maior número possível.

Quadro 4.1 – Adequação entre o tipo de investigação e o método de entrevista (adaptado de Ghiglione, R. e Matalon, B., 1992, p.86).

Entrevista	Investigação			
	Controlo	Verificação	Aprofundamento	Exploração
Não Directiva			•	•
Semi-Directiva		•	•	
Directiva	•	•		

A entrevista semi-directiva permite, ainda, um certo grau de comparabilidade entre os discursos dos entrevistados, não lhes retirando completamente a liberdade relativamente à organização desses discursos (Alves, 1997).

Assim, de entre os vários tipos de entrevista possíveis, optou-se pela entrevista semi-directiva, o que se justifica pelo facto de, na fase da investigação em que se optou pelo recurso a esta técnica, existir já algum conhecimento sobre o fenómeno em estudo (obtida por recurso às outras técnicas de recolha), o que permitiu esboçar um quadro de referência que, de algum modo, em alguns momentos, permitiu conduzir a entrevista com vista a alcançar os objectivos da mesma. Ao mesmo tempo, e considerando a natureza da unidade de análise e o tipo de abordagem que se pretendia, considerou-se muito importante fornecer alguns graus de liberdade aos inquiridos, sem que, contudo, houvesse um grande afastamento relativamente aos objectivos previamente definidos, pelo que, a escolha deste tipo de entrevista se mostrou a mais adequada.

Objectivos da entrevista

Partindo das questões e dos objectivos gerais da investigação estabeleceram-se os objectivos do inquérito por entrevista, que, por sua vez, permitiram a elaboração do guião da entrevista (Anexo 2) e que podem ser apresentados da seguinte forma:

A - Percurso familiar

1. Conhecer o tipo de posicionamento do sujeito no seio familiar
 - papéis familiares;
 - tipos de relações estabelecidas;
 - grau de autonomia;
 - grau de responsabilização.

2. Identificar alguns dos contributos da vida familiar para o desenvolvimento pessoal e social
 - valores difundidos;
 - desenvolvimento pessoal e social.

3. Identificar os momentos mais significativos, momentos-chave, do percurso familiar
 - momentos-chave - quais?; quando?; onde?; com quem?;
 - importância para o desenvolvimento pessoal e social.

4. Identificar as principais competências transversais adquiridas e/ou desenvolvidas ao longo do percurso familiar.

5. Conhecer os principais mecanismos envolvidos na aquisição e/ou desenvolvimento de competências transversais.

B - Percurso escolar/ percurso social

1. Conhecer as razões da escolha do curso que frequenta na ESAV
 - motivações e expectativas;
 - projecto pessoal/projecto profissional.

2. Identificar os momentos-chave dos percursos escolar e social
 - momentos-chave - quais?; quando?; onde?; com quem?;
 - importância para o desenvolvimento pessoal e social.

3. Conhecer o significado das actividades de ocupação de tempos livres
 - identificação;
 - importância para o desenvolvimento pessoal e social.

4. Identificar as principais competências transversais adquiridas e/ou desenvolvidas ao longo dos percursos escolar e social.

5. Conhecer os principais mecanismos envolvidos na aquisição e/ou desenvolvimento de competências transversais ao longo dos percursos escolar e social.

C - Programa SOCRATES/Erasmus - mobilidade de alunos

1. Identificar possíveis relações entre os percursos familiar, escolar e social e o tipo de posicionamento face à mobilidade transnacional

- conhecer as motivações e expectativas que estiveram na base da inscrição num programa de mobilidade deste tipo;
- identificar possíveis relações entre estes percursos e o desenvolvimento de uma determinada postura face à mobilidade geográfica, em geral, e à mobilidade transnacional, em particular.

2. Compreender a importância assumida pelo programa de mobilidade transnacional em que estiveram envolvidos no que respeita à mobilização e ao desenvolvimento de competências transversais

- identificar as principais competências transversais mobilizadas e desenvolvidas;
- compreender os principais mecanismos envolvidos no desenvolvimento dessas competências.

3. Identificar e caracterizar os principais tipos de situações envolvidas no processo de mobilidade transnacional que implicaram o recurso a competências transversais.

4. Identificar os principais obstáculos ao processo de mobilidade transnacional.

5. Compreender o significado atribuído pelos sujeitos ao processo de mobilidade transnacional em que estiveram envolvidos.

Seleção dos entrevistados

O grupo de potenciais entrevistados corresponde, como foi já referido, ao grupo de alunos da Escola Superior Agrária de Viseu (ESAV) envolvidos no Programa SOCRATES, capítulo Erasmus – Acção 2 - mobilidade de alunos. O

facto de, como também foi já referido, todos os elementos do grupo terem sido alunos da investigadora, aqui também no papel de entrevistadora, permitiu que existisse, à partida, um bom conhecimento dos mesmos e que se soubesse, desde logo, que todos eles poderiam constituir preciosas fontes de informação relativamente ao assunto em estudo.

Relativamente ao número de indivíduos a seleccionar, convém recordar que quando se utilizam métodos não estandardizados, como as entrevistas semi-directivas, é inútil inquirir um grande número de indivíduos. “A lentidão da análise torna difícil a exploração sistemática de um número importante de entrevistas.” (Ghiglione, R. e Matalon, B., 1992, p. 55).

Considerando o relativamente restrito universo dos potenciais entrevistados, e o facto de, devido à especificidade da população-alvo em causa, ter sido possível através do inquérito por questionário cobrir toda a amostra e obter algumas informações que, de outro modo, só poderiam ter sido obtidas através de entrevista, considerou-se adequado entrevistar dois elementos, um do sexo feminino e um do sexo masculino, com diferentes origens sociais e geográficas e que efectuaram os seus períodos de estudo no mesmo país, a Grécia, em diferentes alturas. O elemento masculino, esteve nesse país durante o primeiro semestre do ano lectivo de 1998/99 e o outro elemento, o feminino, durante o primeiro semestre do ano lectivo de 2000/2001.

Deste modo, pretendeu-se compreender, por um lado, se existem diferenças significativas relacionadas com o sexo, a origem social e o meio de origem (rural/urbano), relativamente ao posicionamento face a um processo de mobilidade deste tipo e às suas consequências em termos de desenvolvimento de competências transversais, por outro, de que forma actua o factor tempo em todo este processo.

Realização da entrevista - procedimentos

Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (1992) apresentam um vastíssimo conjunto de sugestões relativas aos procedimentos que devem ser seguidos no sentido de evitar os enviesamentos normalmente associados a uma qualquer situação de entrevista.

Deste modo, e de acordo com algumas dessas sugestões, adoptaram-se os seguintes procedimentos para a realização das entrevistas:

1- Elaboração de um guião da entrevista (Anexo 2), com base nos objectivos delineados para a mesma. Após cada pergunta, anotaram-se algumas observações, no sentido de ajudar a entrevistadora a recordar o tipo de informação que se pretendia recolher com cada uma delas.

2- Estabelecimento de um contacto pessoal com os indivíduos a entrevistar, solicitando-lhes a sua disponibilidade para colaborar no estudo.

3- Realização de uma pequena reunião, informal, para explicitação dos objectivos do estudo e para, em conjunto, serem delineados os procedimentos a adoptar. Durante a apresentação dos objectivos foi possível ainda, por sugestão dos indivíduos a entrevistar, explicitar alguns conceitos relacionados com o assunto em estudo (como por exemplo os conceitos de competência, competência transversal, desenvolvimento pessoal, entre outros). Durante a reunião foi autorizada a gravação em áudio das entrevistas, salvaguardando o carácter confidencial e de anonimato das mesmas. Os indivíduos a entrevistar disponibilizaram-se, ainda, para procederem à leitura das transcrições das entrevistas bem como para, caso achassem conveniente, fornecerem informações complementares. Procedeu-se também à marcação da data e do local para a realização das entrevistas.

4- Realização, e registo em suporte magnético áudio, das entrevistas.

5- Transcrição integral das entrevistas.

6- Leitura das transcrições e registo dos comentários dos entrevistados.

7- Introdução nos textos originais dos novos dados fornecidos pelos entrevistados.

Naturalmente, seguiram-se as orientações normalmente fornecidas por vários autores, no que respeita à realização de entrevistas. Considerando que as condições de produção do discurso constituem um factor importante em toda a situação de entrevista, optou-se por escolher um local com um ambiente agradável, descontraído, com boas condições físicas e onde a entrevista pudesse decorrer sem interrupções.

A entrevista foi apresentada como uma conversa relativamente informal sobre alguns aspectos dos percursos familiar, escolar, e social, o programa de

mobilidade transnacional em que estiveram envolvidos e as possíveis ligações existentes entre tudo isto e o desenvolvimento de competências transversais.

Procurou-se manter uma atitude de neutralidade ideológica e afectiva e manter uma postura adequada face ao discurso produzido pelo inquirido (saber escutar, respeitar os silêncios e as indecisões, fornecer o tempo necessário para a organização das ideias...). A ordem e a forma das perguntas variaram de acordo com as características pessoais dos entrevistados no sentido de permitir que construíssem o seu próprio discurso

As transcrições das entrevistas encontram-se em anexo (Anexo 3 - entrevista nº 1 - Ana; Anexo 4 - entrevista nº 2 - António).

3.2. Técnicas de tratamento dos dados

Considerando o facto de o registo dos dados recolhidos a partir da observação participante e através do inquérito por entrevista ter assumido um carácter textual e tendo em conta as características da análise de conteúdo, que em baixo se explicitam, optou-se por esta técnica para o tratamento desses mesmos dados

No que respeita ao tratamento dos dados recolhidos através de inquérito por questionário, procedeu-se ao tratamento estatístico, do tipo descritivo.

Considerando o papel assumido pela análise de conteúdo no tratamento dos dados do presente trabalho de investigação, importa agora falar um pouco desta técnica, na perspectiva de justificar a opção tomada.

A análise de conteúdo é, actualmente, uma das técnicas de tratamento da informação mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências sociais e humanas.

Enquanto técnica de tratamento de dados, ela pode ser utilizada em pesquisas que se reportam aos diferentes níveis de investigação empírica independentemente da sua natureza quantitativa ou qualitativa. De acordo com Vala (1986) estes níveis são:

- o nível descritivo - que visa a descrição de fenómenos;
- o nível correlacional - que pretende descobrir covariações ou associações entre fenómenos e

- o nível causal – que visa a descoberta de relações causa-efeito entre fenómenos.

A análise de conteúdo pode ainda ser exercida sobre material que não foi produzido com o fim de servir a investigação empírica e sobre material não estruturado, como por exemplo o que resulta da realização de entrevistas livres, sendo deste modo uma técnica com vastíssimos domínios de aplicação.

De acordo com Henry e Moscovici, citados por Vala (1986), a análise de conteúdo não se propõe estudar o discurso em si mesmo, mas caracterizar as suas condições de produção. Deste modo, esta técnica de tratamento da informação permite inferências, nomeadamente sobre a fonte e a situação em que esta produziu o material a analisar.

As condições de produção de uma análise de conteúdo são, de forma resumida e de acordo com Vala (1986), as seguintes:

- os dados a analisar encontram-se já dissociados da fonte e das suas condições de produção;
- com base nos objectivos e no objecto da pesquisa, o investigador constrói um novo contexto onde são colocados os dados recolhidos;
- o investigador elabora um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite proceder a inferências.

Por outras palavras, o analista deverá construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias das condições de produção do material a analisar. No fundo, “trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986, p.104). Neste sentido, “a finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p. 104).

A propósito da importância da inferência na análise de conteúdo, Bardin (1993) refere que é ela que permite a passagem da descrição à interpretação, na medida em que atribui sentido às características do material recolhido.

Qualquer intenção de utilizar a análise de conteúdo para tratamento de dados deve ter, desde logo, em conta que esta técnica não tem sentido se não for orientada para um objectivo. A análise de conteúdo implica, sempre, a

“(...) intervenção do analista, a qual se apoia necessariamente em pressupostos estranhos ao próprio *corpus* e depende, quer do quadro conceptual no qual o investigador trabalha, quer daquilo que ele pretende fazer do resultado do seu trabalho.”(Ghiglione, R. e Matalon, B., 1992, p.187).

A este propósito, Vala (1986) refere que a análise de conteúdo pressupõe, desde logo, objectivos e referenciais teóricos e a constituição do chamado *corpus*. Sempre que o material a analisar for produzido com vista à investigação empírica, então o *corpus* da análise é constituído por todo esse material.

Segundo Ghiglione, R. e Matalon, B.. (1992), a metodologia geral da análise de conteúdo responde essencialmente a dois tipos de questões: “como codificar?” e “como assegurar a fiabilidade do procedimento?” (p. 189). A questão da codificação é portanto central em todo o processo e tem sempre subjacentes os problemas de atribuição de sentido, do sentido que o analista atribui ao discurso que analisa.

De acordo com Bardin (1993),

“A codificação corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação de conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices” (Bardin, 1993, p. 103).

Assim, sempre que se pretende efectuar uma análise quantitativa e categorial deve-se “recortar” o texto em unidades significativas do ponto de vista do seu conteúdo, a partir das quais seja possível efectuar operações de enumeração e de classificação (Pires, 1995).

As operações de codificação permitem a definição de categorias de análise. Relativamente à questão da utilização, ou não utilização, destas categorias, pode dizer-se que existem dois grandes tipos de procedimentos na análise de

conteúdo: os procedimentos fechados, nos quais intervêm categorias previamente definidas, estando a análise enquadrada por um quadro categorial empírico e/ou teórico, ao qual se refere e os procedimentos abertos, em que não havendo esse quadro de referência, não fazem intervir categorias de análise, assumindo por isso um carácter exploratório (Ghiglione, R. e Matalon, B., 1992).

De acordo com Ramos (1999),

“Os procedimentos abertos consubstanciam-se na construção do quadro de análise a partir da análise dos textos, através da comparação das suas características, como diferenças e semelhanças, sem referência a qualquer quadro teórico pré-estabelecido” (p.133).

As categorias de análise são habitualmente compostas por um “termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 1986, p. 111). Deste modo, os conceitos constituem o cerne das categorias, sendo a passagem dos indicadores aos conceitos uma operação de atribuição de sentido.

Segundo Bardin (1993), as categorias correspondem a conjuntos de elementos com caracteres comuns, agrupados de acordo com critérios previamente definidos, sendo que, a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*. Vala (1986) refere ainda a possibilidade da combinação dos dois processos.

Relativamente aos procedimentos fechados de análise de conteúdo e de acordo com Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992) e Vala (1986), depois de efectuado um primeiro trabalho de definição de categorias, é conveniente analisar a entrevista sendo que, para tal, podem ser tomados em consideração os seguintes tipos de unidades de análise:

- a unidade de registo;
- a unidade de contexto e
- a unidade de enumeração (Vala, 1986) / unidade de numeração (Ghiglione, R. e Matalon, B., 1992).

É em função da unidade de enumeração (opta-se por esta designação) que se pode proceder à quantificação. Convém, no entanto, lembrar que uma análise

de conteúdo não implica necessariamente quantificação. Este tipo de unidade é independente dos dois outros tipos e “pode ou não ser utilizada concomitantemente com a unidade de registo” (Ghiglione, R. e Matalon, B., 1992, p. 193). A unidade de enumeração pode ser de dois tipos: aritmética e geométrica. A aritmética é a que interessa à análise de dados recolhidos pelas técnicas a que se recorreu no presente estudo. Este tipo de unidade permite, por exemplo, contar a frequência de uma categoria e a intensidade da atitude face a um determinado objecto.

A unidade de registo corresponde ao “(...)segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise (frase, por exemplo) (...)” e a unidade de contexto, por comparação com a anterior corresponde ao “ (...) mais estreito segmento de conteúdo ao qual nos devemos referir para compreender a unidade de registo (parágrafo, por exemplo)” (Ghiglione, R. e Matalon, B., 1986, p.193). Assim, as unidades de registo podem ser, por exemplo, palavras, frases, temas, acontecimentos ou documentos, sendo que, cada caso determina as respectivas unidades de contexto (Bardin, 1993; Ghiglione, R. e Matalon, B., 1992; Vala, 1986).

4. Validade e fiabilidade do estudo

As questões que se prendem com a fidelidade e com a validade da análise de conteúdo não são específicas desta técnica, sendo comuns a todas as técnicas de investigação. No entanto, sendo esta uma técnica de análise de conteúdos, reveste-se naturalmente de algumas particularidades ligadas ao facto de os conteúdos serem susceptíveis de diferentes interpretações.

A fidelidade, estando relacionada com o processo de codificação, depende do codificador e do instrumento de codificação de que ele dispõe, logo apurar a fidelidade desta técnica passa pelo apuramento da fidelidade do codificador e da fidelidade das categorias de análise.

No caso das categorias de análise, o grau de fidelidade depende essencialmente do seu grau de ambiguidade. Se as categorias utilizadas não forem ambíguas permitirão classificar sem dificuldade as unidades de registo e a fidelidade será completa (Ghiglione, R. e Matalon, B., 1992). O garante da fidelidade passa, acima de tudo, pela definição rigorosa destas categorias e unidades.

Relativamente ao codificador, a fidelidade deve ser procurada ao nível dos planos intra-codificador e inter-codificadores. No primeiro caso, o mesmo codificador, analisando o mesmo material em momentos diferentes, deve chegar aos mesmos resultados de análise. No segundo caso, codificadores diferentes, trabalhando o mesmo material, devem obter os mesmos resultados.

A questão da validade depende acima de tudo dos objectivos de cada investigação e atravessa todas as etapas da análise de conteúdo (selecção da amostra; constituição do corpus; definição de categorias; escolha das unidades de análise; sistemas de quantificação). Assim, garantir a validade dos resultados implica, entre outras coisas, que a amostra seja de facto representativa, que as técnicas de recolha de informação sejam justificadamente as mais adequadas, que as categorias sejam rigorosas e que a escolha das unidades de análise e dos sistemas de quantificação seja feita com toda a atenção e com todo o rigor.

No presente estudo e no que respeita à fidelidade, que, tal como foi referido, depende acima de tudo do codificador e do instrumento de codificação, tentou-se que as categorias de análise não se revestissem de qualquer ambiguidade no sentido de permitirem uma classificação rigorosa das unidades de registo e de contexto. Relativamente aos problemas de fidelidade associados ao codificador foram trabalhados os aspectos situados no plano intra-codificador.

Assim, optou-se por, numa primeira fase, e depois de definido o quadro teórico e os objectivos do trabalho, trabalhar o *corpus* de forma exploratória, através de várias leituras e a partir desse trabalho construir uma primeira grelha de leitura de carácter provisório, que, no fundo, resultou não só das hipóteses de trabalho existentes à partida, mas também das características do próprio material. Se, por um lado, foram as referências teóricas que orientaram o tratamento exploratório do material, por outro, a análise do material contribuiu para uma primeira reformulação das hipóteses a estudar.

Numa segunda fase, procedeu-se a uma análise mais intensiva do material, tendo sempre presentes os referenciais teóricos e os objectivos do estudo, no sentido do aperfeiçoamento da grelha provisória. Deste modo procedeu-se à reformulação de algumas categorias anteriormente definidas, criaram-se novas categorias e mantiveram-se aquelas que se mostraram pertinentes e rigorosas.

Numa terceira fase, já na posse da grelha de leitura definitiva, foi efectuado um aprofundamento da análise interpretativa em função dos referenciais teóricos do estudo e dos seus objectivos, considerando a triangulação dos dados obtidos pelas diferentes técnicas de recolha.

Conclusão

A problemática das competências transversais, ou seja as de carácter pessoal e relacional, não é uma problemática nova, no entanto, a grande importância de que ela se reveste no quadro da actual conjuntura socio-económica, complexa e em permanente mudança, o importante papel atribuído a este tipo de competências, no que respeita à adaptação dos indivíduos a essa realidade, nomeadamente em termos profissionais, corresponde, sem dúvida, a um fenómeno novo e perfeitamente actual.

Com o presente trabalho de investigação pretende-se contribuir para o estudo das relações entre mobilidade transnacional e desenvolvimento de competências transversais. Nesse sentido, adoptou-se uma abordagem holística, compreensiva, que implicou o estudo do fenómeno no seu contexto.

Em termos epistemológicos e considerando a natureza compreensiva do estudo, pode dizer-se que o presente trabalho de pesquisa se situa no âmbito do paradigma humanista, compreensivo ou interpretativo, adoptando alguns dos seus referenciais teóricos que enquadraram todo o percurso heurístico da investigação.

Relativamente à estratégia de investigação, considerando o facto de o assunto em estudo corresponder a um fenómeno complexo e actual, que se desenvolve em contexto da vida real, e de se pretender a compreensão do fenómeno ao nível das representações dos sujeitos nele envolvidos, optou-se pelo estudo de caso único, de abordagem holística e portanto de natureza essencialmente qualitativa. Essa natureza não impediu, no entanto, que se utilizassem também dados quantitativos, o que pressupôs o recurso a técnicas de recolha de carácter quantitativo.

Para a constituição do *corpus* do trabalho utilizaram-se dados recolhidos por observação participante e continuada e por inquérito, por questionário e por entrevista.

Os dados de natureza quantitativa foram sujeitos a tratamento estatístico descritivo (análise frequencial). Para o tratamento dos dados de natureza qualitativa recorreu-se à análise de conteúdo.

O facto de terem sido utilizadas diversas técnicas de recolha permitiu que se procedesse à triangulação dos dados obtidos no sentido de garantir a validade interna dos resultados e a fiabilidade da investigação. A intenção de assegurar a validade interna dos resultados esteve presente ao longo de todo o trabalho de pesquisa. Nesse sentido, tentou-se que a amostra fosse representativa, que as técnicas de recolha de informação fossem, justificadamente, as mais adequadas e que, relativamente à análise de conteúdo, os processos de definição de categorias e de escolha das unidades de análise, fossem, na medida do possível, os mais rigorosos.

Relativamente à validade externa dos resultados e considerando que os resultados de um estudo desta natureza não são susceptíveis de generalizações, caminhou-se no sentido da construção de hipóteses de trabalho que poderão, eventualmente, ser transferidas para outras situações e utilizadas noutros trabalhos de investigação.

Capítulo 5

Leitura e Interpretação dos dados

Introdução

Nos capítulos anteriores efectuou-se o enquadramento do presente estudo, em termos teóricos e epistemológicos, explicitaram-se os motivos que serviram de base às opções tomadas em termos de estratégia de investigação e de técnicas de recolha e tratamento da informação e apresentaram-se os procedimentos relativos a cada uma destas técnicas.

No presente capítulo apresentam-se os resultados da leitura e da interpretação dos dados recolhidos a partir das várias técnicas utilizadas. Assim, apresentam-se, em primeiro lugar, os resultados obtidos a partir do inquérito por questionário, em segundo lugar, os do inquérito por entrevista e em terceiro lugar, os dados obtidos a partir da observação. Por último, apresenta-se uma síntese de todos os resultados da investigação, procedendo-se à triangulação dos vários resultados.

1. Leitura e interpretação dos dados obtidos por inquérito por questionário

No ponto 3.1.2.1 do capítulo 4, apresentaram-se os motivos que estiveram na base da escolha da presente técnica de recolha de dados, bem como da opção por um questionário misto, que envolve questões abertas e fechadas que incidem ora sobre factos, ora sobre atitudes e opiniões. Foi também explicitada a forma como esta técnica foi utilizada, tendo em conta as características da amostra.

Na apresentação dos resultados da leitura e interpretação dos dados assim obtidos, obedeceu-se à estrutura do próprio questionário, pelo que, em primeiro lugar, se procede à caracterização da amostra, em segundo lugar abordam-se alguns aspectos dos percursos escolares e pessoais dos inquiridos e por último, tratam-se os aspectos relacionados com o processo de mobilidade transnacional em que os alunos estiveram envolvidos, ao abrigo do programa SOCRATES, capítulo Erasmus, e com o enquadramento dessa participação.

Caracterização da amostra

Como foi referido no capítulo 4 (ponto 3.1.2.1), a população-alvo corresponde ao grupo de alunos da ESAV (ISPV) que estiveram envolvidos no Programa ERASMUS – mobilidade de alunos, coincidindo, neste caso, com a amostra em estudo. Deste modo, ambas correspondem ao conjunto dos alunos que participaram no referido programa até ao ano lectivo de 2000/2001, inclusive.

Os elementos da amostra são maioritariamente do sexo feminino (77%), sendo apenas 23% do sexo masculino, tal como se pode observar na Figura 5.1.

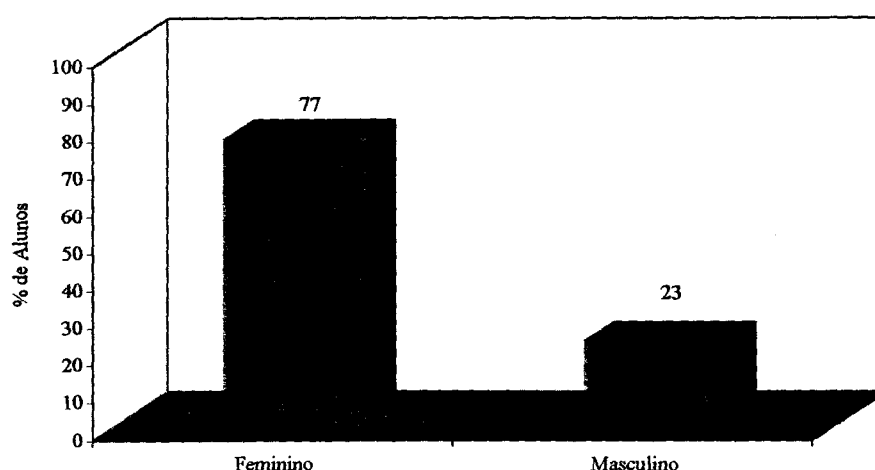


Fig. 5.1 – Distribuição dos alunos por sexo

Não se pretendendo emitir qualquer juízo de valor a este respeito nem retirar conclusões precipitadas, pode dizer-se, com base na experiência da investigadora enquanto coordenadora do referido programa, que, no caso concreto da ESAV, são os indivíduos do sexo feminino quem, de facto, tem procurado de forma mais acentuada este programa de mobilidade transnacional. Esta afirmação baseia-se nos dados acima apresentados, no número de inscrições no programa e proporção relativa de elementos de cada sexo e, também, nos pedidos de informação sobre o programa, relativamente aos quais os indivíduos do sexo feminino se destacaram.

Em termos de estrutura etária a amostra é, naturalmente, jovem, apresentando os seus elementos idades compreendidas entre os 22 e os 27 anos.

Relativamente à origem geográfica, 23% dos inquiridos são naturais do distrito de Viseu, 15.4% do distrito do Porto e igual percentagem do distrito de Aveiro. Os restantes estão distribuídos pelos distritos de Castelo Branco, Leiria, Santarém e Setúbal. Um dos elementos é natural de Cabinda (Angola), no entanto vive há já alguns anos no distrito de Aveiro e um outro é natural da Alemanha e vive, há alguns anos, no distrito do Porto.

Para caracterizar a amostra em estudo do ponto de vista da sua origem social, foram utilizadas variáveis como as habilitações literárias dos pais, a categoria sócio-profissional do pai e da mãe, e ainda a sua situação na profissão. No que respeita às habilitações literárias dos pais veja-se a Figura 5.2.

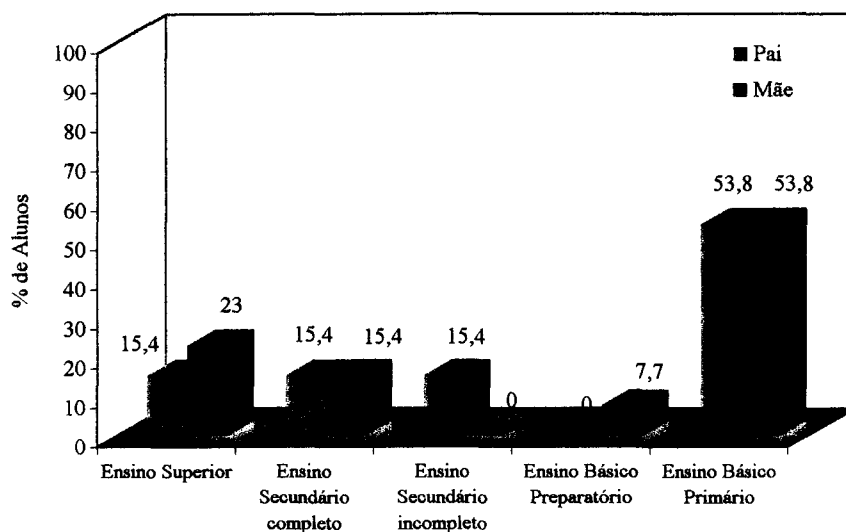


Fig. 5.2 – Habilitações literárias dos pais dos inquiridos

De acordo com os dados apresentados, a categoria que assume maior peso é a dos que possuem o ensino básico primário, encontrando-se nesta categoria uma significativa percentagem de pais (53.8%) e de mães (53.8%). Note-se que a percentagem de pais é, para esta categoria, igual à de mães, o que não parece ser comum. Normalmente, e de acordo com alguns estudos em que a variável “habilitações escolares dos pais dos inquiridos” foi analisada, esta categoria é constituída essencialmente por mães (ver por exemplo Alves, 1997). No que respeita à categoria que corresponde ao nível de habilitações literárias mais elevado, a dos inquiridos cujos pais possuem diploma de ensino superior, a percentagem relativa às mães (23%) é superior à dos pais (15.4%). A percentagem de inquiridos cujos pais possuem o ensino

secundário completo é de 15.4%, tanto no que se refere aos pais como às mães.

Considerando o somatório das percentagens relativas às duas categorias correspondentes aos níveis mais elevados de habilitações literárias (ensino secundário completo e ensino superior), pode concluir-se que 38.4% das mães e 30.8% dos pais dos inquiridos possuem pelo menos o ensino secundário completo, valores que se destacam no contexto do nosso país. No entanto, quando se procede ao somatório das percentagens relativas às três categorias que correspondem aos níveis mais baixos de habilitações, obtêm-se os seguintes resultados: 61.6% para as mães e 69.2% para os pais, sendo, em ambos os casos, 53.8% relativos a inquiridos cujos pais e/ou mães possuem apenas o ensino básico primário. Nesta perspectiva, pode dizer-se que, relativamente aos pais da maior parte dos inquiridos, os níveis de habilitações literárias são baixos, destacando-se ligeiramente, pela positiva, a posição das mães.

Em termos de categoria sócio-profissional, os pais dos inquiridos distribuem-se de forma mais ou menos dispersa por diferentes grupos de profissões, como pode ser verificado na Figura 5.3.

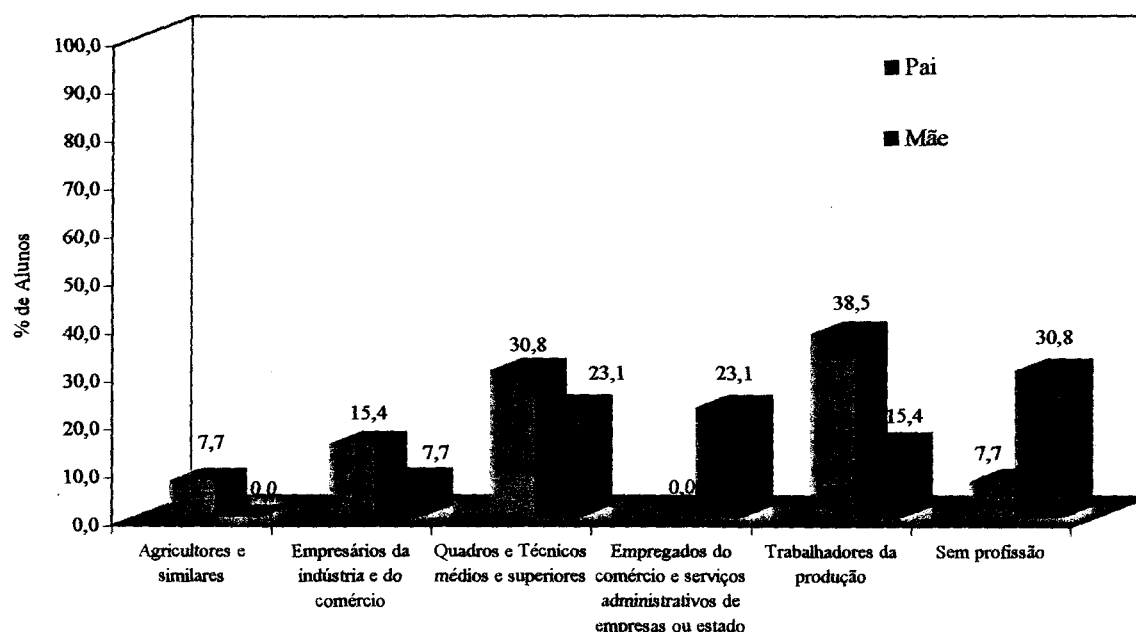


Fig. 5.3 – Categoria sócio-profissional dos pais dos inquiridos

Relativamente a esta variável verifica-se que são os pais que se destacam. A percentagem de mães que não exercem qualquer profissão é muito superior à dos pais (30.7% de mães e 7.7% de pais). Relativamente às restantes categorias representadas são sempre os pais que se destacam, com excepção da categoria “Empregados do comércio e dos serviços administrativos das empresas ou da administração pública”, constituída apenas por mães (23%). Onde a posição dos pais se destaca de forma evidente da posição das mães é na categoria “Trabalhadores da produção”, à qual pertencem 38.4% dos pais e 15.3% das mães. Na categoria “Agricultores e similares” existem apenas pais (7.6%) e nas categorias “Quadros dirigentes e técnicos superiores e médios” e “Empresários da indústria e do comércio” existem, respectivamente, 30.7% de pais - 23% de mães e 15.3% de pais - 7.6% de mães.

Outra variável analisada no sentido da caracterização da amostra, do ponto de vista da sua origem social, foi a situação na profissão dos pais que exercem profissão (Figura 5.4).

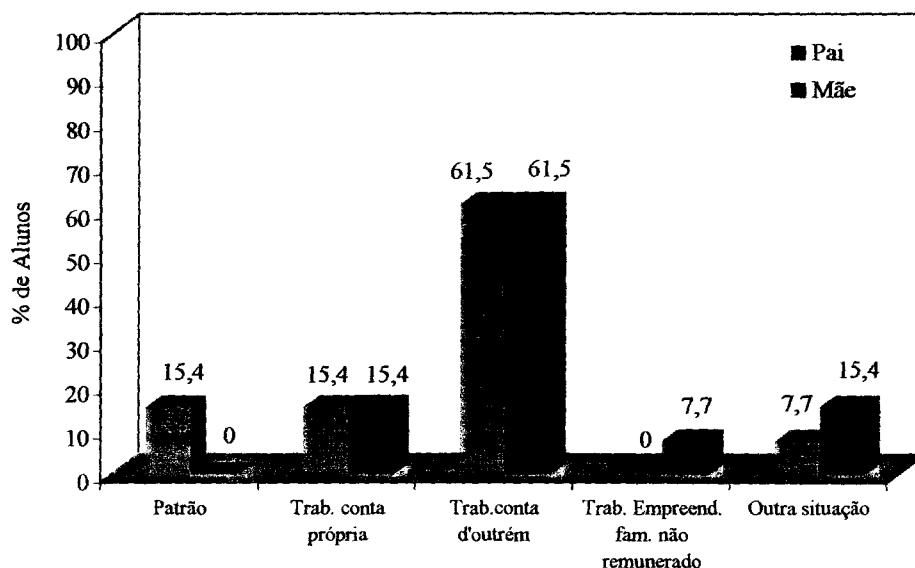


Fig. 5.4 – Situação na profissão, dos pais dos inquiridos

Em termos de situação na profissão a categoria que se destaca de forma clara é a dos pais “Trabalhadores por conta d’outrem” (61.5% de pais e 61.5% de mães), existindo apenas 15.4% de pais e igual percentagem de mães que trabalham por conta própria. À categoria “Patrão” correspondem 15.4% de pais.

Percurso escolar/ percurso pessoal

No sentido de perceber se, relativamente ao percurso escolar até ao momento de entrada no ensino superior, os inquiridos correspondiam a alunos regulares ou não, introduziu-se a questão número nove, à qual responderam 84.6% dos inquiridos. Dos alunos que responderam à questão, 100% tiveram percursos regulares, tendo obtido aproveitamento ao longo de todos esses anos.

É curioso verificar que 66.7% dos rapazes (o que corresponde a 15.4% do total de inquiridos) realizaram, antes do terem ingresso no curso que frequentam na ESAV, cursos de formação profissional nas áreas dos cursos superiores que mais tarde vieram a escolher. Relativamente às raparigas, nenhuma delas frequentou qualquer curso de formação profissional ou outro tipo de curso.

A distribuição dos alunos que constituem a amostra pelos vários cursos ministrados pela ESAV, apresenta-se na Figura 5.5

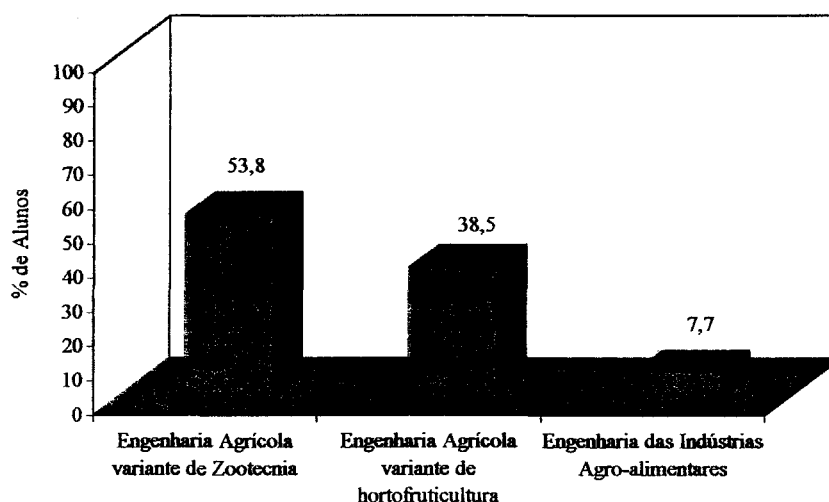


Fig. 5.5 – Distribuição dos alunos por curso

O curso melhor representado é o de Engenharia Agrícola variante de Zootecnia, ao qual pertencem cerca de 54% dos alunos. Os alunos que constituem a amostra encontravam-se, na altura da sua participação no referido programa, a frequentar os segundo e terceiro anos dos respectivos cursos.

Para 38.5% dos alunos, o curso em que ingressaram correspondeu a uma primeira opção, enquanto que para 61.5% correspondeu a outra opção que não a primeira. Os motivos que estiveram na base da escolha do curso em que ingressaram, foram, entre outros: o facto de o curso ser o mais interessante da região, o prestígio da escola, as saídas profissionais e as sugestões de professores, familiares ou amigos.

Um aspecto que merece destaque é o facto de 84.6% dos inquiridos, depois do ingresso nos respectivos cursos e ao longo desses cursos, terem frequentado formação adicional (extra-curso), no país (72.7% do total de inquiridos que realizou esse tipo de formação) e no estrangeiro (27.3% desses inquiridos). A formação adicional a que se referem os dados corresponde a cursos de língua estrangeira, estágios e especializações nas áreas dos respectivos cursos. O significado deste valor (percentagem de inquiridos que frequentou formação adicional – 84.6%) sai reforçado quando comparado com a percentagem de inquiridos que frequentou cursos de formação até ao 12º ano (15.4%). A situação inverte-se completamente, e, coincidentemente, a percentagem de inquiridos que não frequentaram formação adicional até ao 12º ano passa a ser precisamente igual à dos que a frequentaram após o ingresso no ensino superior (Figura 5.6).

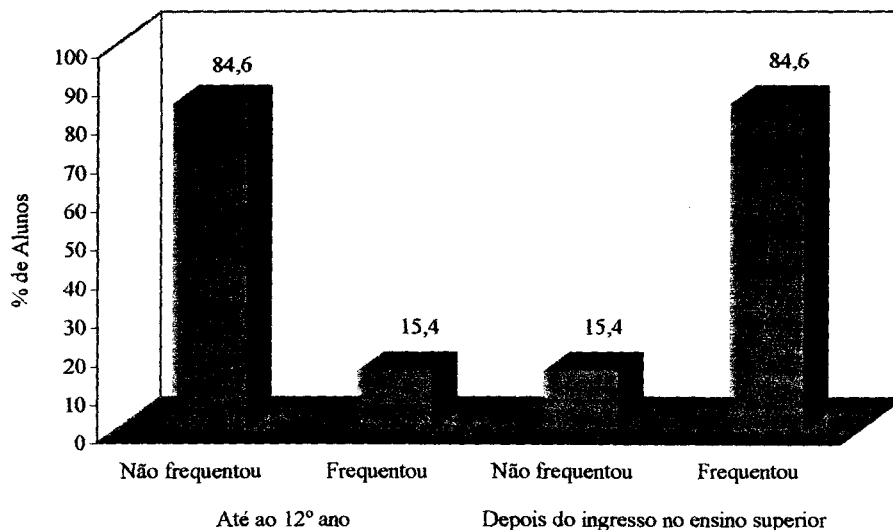


Fig. 5.6 – Frequência de formação adicional pelos inquiridos ao longo dos seus percursos escolares.

A comparação dos dados permite concluir que, de alguma forma, os inquiridos despertaram para a necessidade de frequência deste tipo de

formação depois de terem ingressado no ensino superior. Tudo parece indicar que é a própria dinâmica do ensino superior que induz os alunos nesse sentido.

Outro aspecto interessante que convém destacar, prende-se com o facto da grande maioria dos inquiridos que frequentaram este tipo de formação (91%) considerar que ela é importante não só por razões que se prendem com a “valorização profissional” mas também, e de igual forma, por motivos de “valorização pessoal”. Apenas 9% consideraram que este tipo de formação é importante essencialmente por questões de “valorização profissional”. Os resultados obtidos apontam no sentido de os inquiridos considerarem que a formação adicional, mesmo que os conteúdos sejam especificamente relacionados com os respectivos cursos, se insere no âmbito de um processo global de desenvolvimento pessoal e profissional.

Curioso parece ser, ainda, o facto de 84.6% dos inquiridos desenvolver actividades de ocupação de tempos livres, sendo que, apenas 15.4% não as desenvolvem por motivos que se prendem com “falta de oportunidade” ou “falta de tempo” e não por quaisquer outros motivos. Pode concluir-se que, caso existisse oportunidade e disponibilidade de tempo relativamente a estes 15.4%, 100% dos inquiridos desenvolveriam alguma actividade de ocupação de tempos livres.

As actividades referidas são: artísticas/recreativas/culturais, que correspondem a 37.5% de todas as indicações dos inquiridos (alguns inquiridos desenvolvem mais do que uma actividade); desportivas (31.25%); acções de solidariedade social (18.75%) e actividades religiosas (12.5%). Dos alunos que desenvolvem este tipo de actividades, 63.6% desenvolvem-nas mesmo de forma regular e não de forma esporádica.

Salientam-se, também, os seguintes factos:

- 72.7% dos inquiridos que desenvolvem este tipo de actividades fazem-no no âmbito de “Associações” ou “Grupos” formalmente instituídos, delas sendo sócios ou membros;
- 57.1% dos que desenvolvem estas actividades, no âmbito de “Associações”, são membros das respectivas direcções ou de outros órgãos de gestão, o que corresponde a 30.76% do total de inquiridos;

- 75% dos inquiridos, referidos no ponto anterior, são membros da direcção da Associação de Estudantes da ESAV, o que corresponde a 23% do total de inquiridos, e é no âmbito desta associação que desenvolvem este tipo de actividades.

Quanto às actividades de ocupação de tempos livres, os resultados são muito significativos e parecem ser reveladores da importância que estas actividades assumem na vida da maior parte dos inquiridos.

O carácter associativo da forma como elas se desenvolvem parece ser também um aspecto importante e de salientar. A elevada percentagem de inquiridos que desenvolve actividades de gestão nas associações, das quais são sócios, é reveladora do grau de envolvimento desses indivíduos na vida dessas associações. O facto de 75% desses indivíduos (o que corresponde a 23% do total de inquiridos), pertencerem à direcção da Associação de Estudantes da sua escola parece ser também muito significativo e revelador da forma participativa, dinâmica e interessada como se envolvem na vida da própria escola.

Programa Erasmus – mobilidade de alunos

Os países de acolhimento dos “alunos Erasmus” da ESAV têm sido, até ao momento, a Grécia (92.3% dos alunos) e a Hungria (7.7% dos alunos).

Antes da participação no programa de mobilidade transnacional em estudo, 69.2% dos inquiridos tinham já efectuado algumas viagens a outros países. Quando se considera o universo dos que já tinham viajado, verifica-se que 33.3% dos inquiridos se deslocaram a outro país apenas duas vezes e que 66.7% efectuaram três ou mais viagens a outros países. O país mais visitado é a Espanha (77.8% dos inquiridos já visitaram este país), o que não parece de estranhar, devendo este facto estar relacionado com a proximidade geográfica e até linguística. Os outros destinos indicados referem-se, na sua maioria, a países europeus (França, Suíça, Holanda e Itália), havendo apenas um inquirido que também já visitou Marrocos.

Independentemente de já terem viajado, ou não, antes da participação no programa acima referido, todos os inquiridos atribuem “bastante importância” ou “muita importância” à mobilidade transnacional, destacando-se a categoria dos que atribuem “muita importância” à qual pertencem 53.8% dos inquiridos, de acordo com os dados da Figura 5.7.

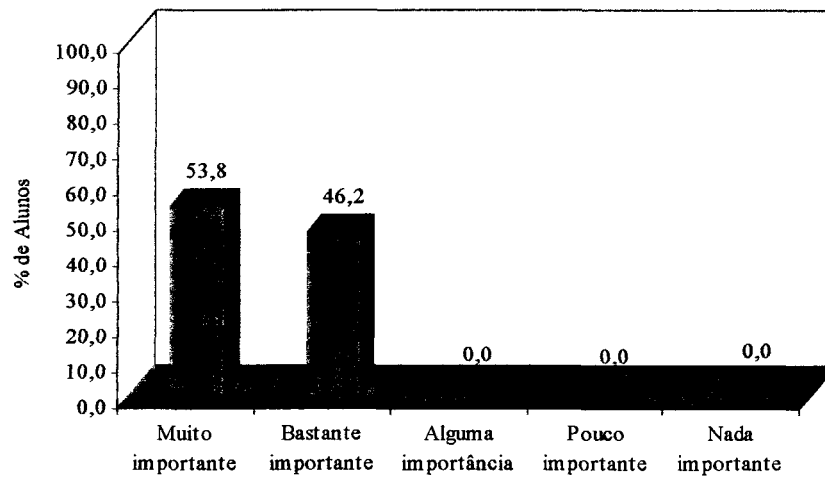


Fig.5.7 – Grau de importância atribuído à mobilidade transnacional

Relativamente às razões que motivaram a inscrição dos alunos no referido programa, os inquiridos responderam a uma questão fechada, tendo à sua disposição oito categorias, das quais deveriam seleccionar quatro, independentemente da sua natureza. Quatro dessas categorias diziam respeito a motivos de ordem científica e técnica (estando relacionadas nomeadamente com a aquisição e aprofundamento de conhecimentos e competências desta natureza) e as outras quatro referiam-se a motivos de ordem pessoal e relacional. Deste modo obtiveram-se os resultados que se apresentam na Figura 5.8.

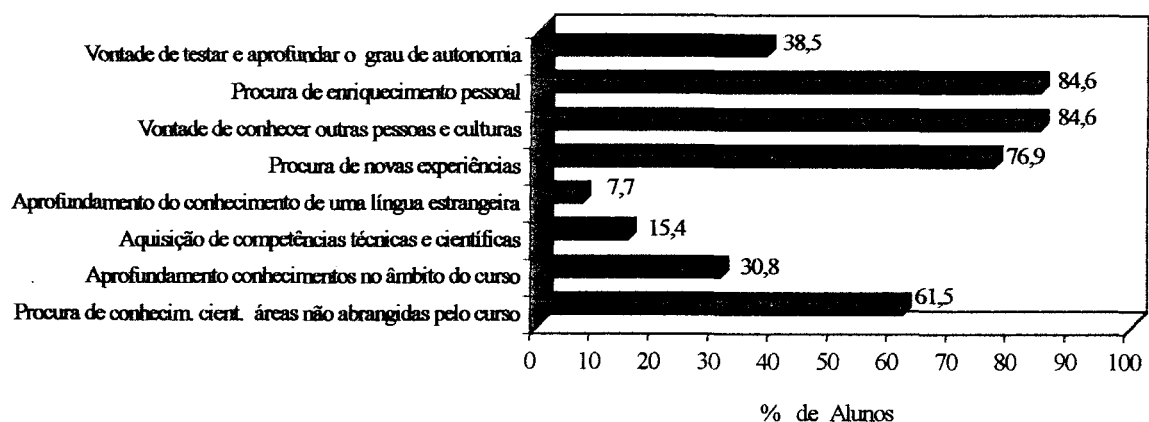


Fig. 5.8 – Razões que motivaram a inscrição no programa de mobilidade transnacional

A análise da figura permite concluir que existe uma tendência nítida da amostra para os motivos de ordem pessoal e relacional. Os motivos que se prendem com a “procura de um enriquecimento pessoal” (84.6%), a “vontade de conhecer outras pessoas e outras culturas” (84.6%) e a “procura de novas experiências” (76.9%), destacam-se de forma clara de todos os outros motivos. As razões que se prendem com a “procura de conhecimentos em áreas científicas não abrangidas pelo curso” foram referidos por 61.5 % dos inquiridos, surgindo em seguida outro motivo de ordem pessoal, “vontade de testar e aprofundar o grau de autonomia” (38.5%). Outros motivos que estiveram na base da inscrição dos inquiridos no referido programa foram: “aprofundamento de conhecimentos no âmbito do curso” (30.8%); “necessidade de aquisição de competências técnicas ou científicas que não possuía” (15.4%) e “necessidade de aprofundar o conhecimento de uma língua estrangeira” (7.7%).

A Figura 5.9 refere-se às expectativas dos inquiridos face à possibilidade que tiveram de efectuar um período de estudos no estrangeiro, no âmbito de um programa deste tipo.

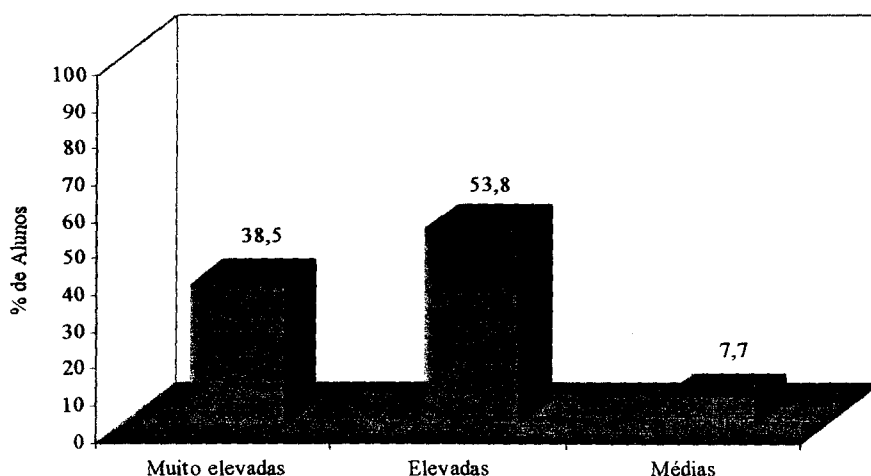


Fig. 5.9 – Expectativas dos inquiridos quanto ao programa de mobilidade transnacional

Como pode ser verificado, de uma forma geral, as expectativas revelaram-se elevadas (53.84%) a muito elevadas (38.46%). Todavia, 7.69% dos inquiridos revelaram expectativas médias.

A Figura 5.10 traduz o grau de satisfação dos alunos relativamente ao programa de mobilidade, face às expectativas criadas à partida, no que

respeita ao desenvolvimento e/ou aquisição de competências técnicas e científicas. Embora este tipo de competências não constituam objecto do presente estudo, considerou-se importante apresentar estes resultados no sentido de se perceber até que ponto os sentimentos dos inquiridos relativamente ao programa de mobilidade estão relacionados com os resultados obtidos no que respeita a este tipo de competências ou às competências de carácter pessoal e relacional, essas sim objecto do presente estudo.

No que respeita a este tipo de competências, a maioria dos inquiridos considera que o programa de mobilidade correspondeu às expectativas (61.5%), sendo que, para 15.4% dos inquiridos o programa excedeu mesmo as expectativas. No entanto, 23.1% dos elementos da amostra consideram que, no que respeita a este tipo de competências, o programa ficou aquém das expectativas (figura 5.10).

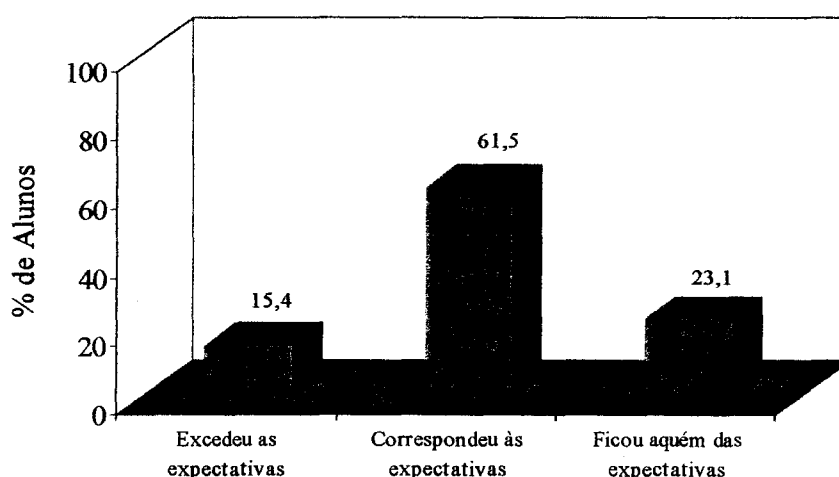


Fig. 5.10 – Avaliação do programa de mobilidade face às expectativas, relativamente ao desenvolvimento de competências técnicas e científicas

Relativamente ao papel do processo de mobilidade no desenvolvimento de competências, 77% dos inquiridos consideram que ele foi essencialmente importante no desenvolvimento de competências de carácter pessoal e relacional, competências transversais, enquanto que 23% consideram que foram as competências científicas que assumiram um papel de destaque no âmbito do processo (Figura 5.11).

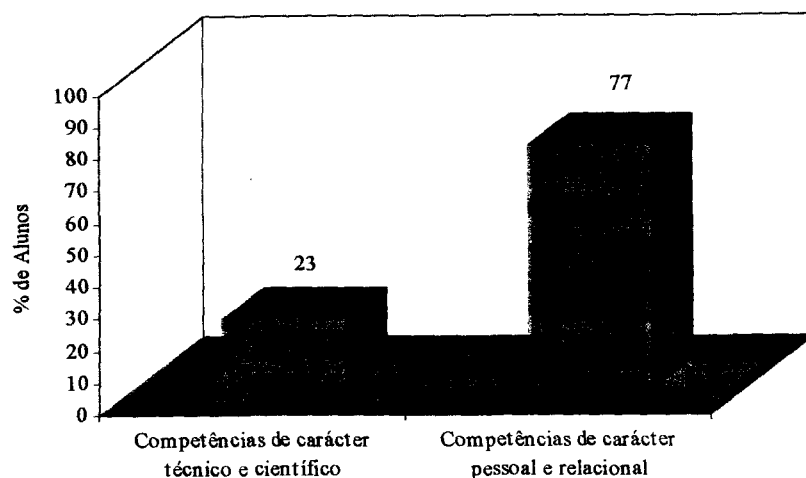


Fig. 5.11 – Principais tipos de competências adquiridas e/ou desenvolvidas durante o processo de mobilidade transnacional

As competências transversais que, de acordo com os inquiridos, estiveram envolvidas em todo o processo, apresentam-se nas Figuras 5.12, 5.13 e 5.14, que se referem, respectivamente, às que, de acordo com as representações dos elementos da amostra:

- foram apenas utilizadas durante o processo (existindo à partida, foram mobilizadas durante o processo de mobilidade) (Fig. 5.12);
- foram desenvolvidas durante esse processo (Fig.5.13) e às que,
- foram adquiridas, ou seja, não as possuíam, pelo menos de forma consciente, e que pensam tê-las adquirido (Fig. 5.14).

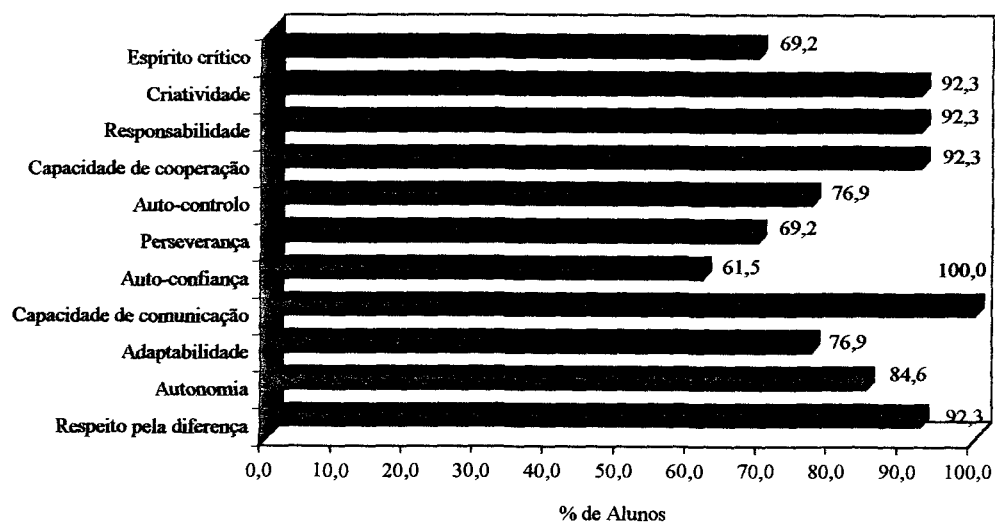


Fig. 5.12 – Competências transversais utilizadas durante o processo de mobilidade

A leitura da Figura 5.12 permite concluir que, de uma forma geral, todas as competências foram utilizadas durante o processo de mobilidade por uma percentagem significativa de alunos. De acordo com as representações dos sujeitos inquiridos, das competências que já possuíam e que foram mobilizadas durante todo o processo de mobilidade transnacional (utilizadas), destacam-se: “capacidade de comunicação” (indicada por 100% dos inquiridos); “respeito pela diferença”, “responsabilidade”, “criatividade” e “capacidade de cooperação” (indicadas por 92,3% dos inquiridos); “autonomia” (84,61%) e “adaptabilidade” e “autocontrolo” (ambas referidas por 76,92% dos inquiridos).

Todas as competências que os inquiridos consideraram ter mobilizado foram, durante o processo, desenvolvidas, aqui no sentido de “aperfeiçoadas”, pelo menos como pode ser verificado por comparação entre a Figura 5.12 (acima) e a Figura 5.13, abaixo apresentada.

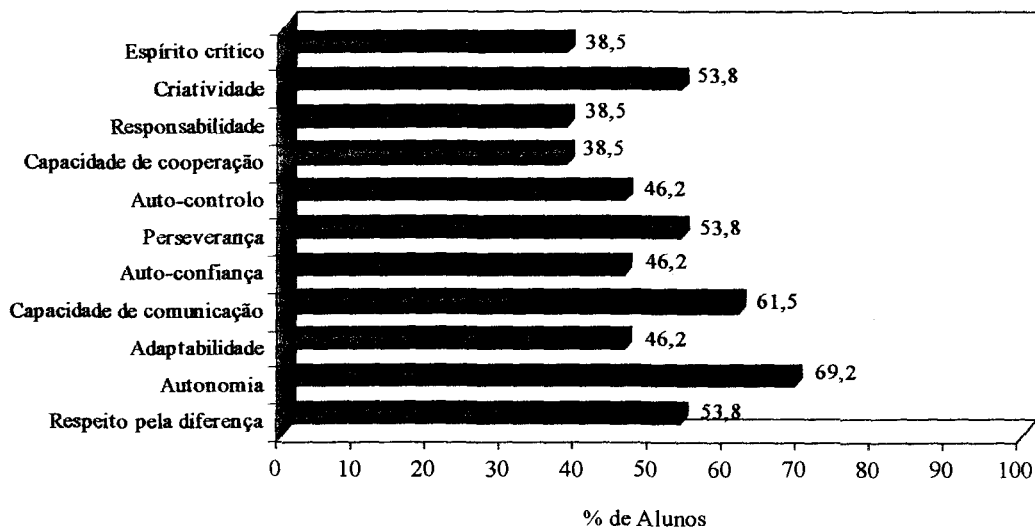


Fig. 5.13 – Competências transversais desenvolvidas durante o processo de mobilidade transnacional

Relativamente às competências desenvolvidas durante o processo, é interessante verificar que algumas das competências referidas por um maior número de inquiridos não coincidem com as mais significativas em termos de mobilização (utilização), ou, pelo menos, não ocupam a mesma posição relativa. Destacam-se, neste caso: “autonomia” (69.25%), “capacidade de comunicação” (61.53%), “respeito pela diferença”, “perseverança” e “responsabilidade” (todas indicadas por 53.84% dos inquiridos) e “adaptabilidade”, “autoconfiança” e “autocontrolo” (cada uma com 46.15% das indicações). Um dos inquiridos refere ainda o facto de ter desenvolvido de forma acentuada a “capacidade de criar relações de amizade”.

Uma parte da amostra considera, contudo, que algumas das competências transversais anteriormente referidas foram mesmo adquiridas durante o processo de mobilidade (Fig.5.14). Consideram que não possuíam essas competências antes de se terem envolvido no referido programa de mobilidade, pelo menos de forma consciente.

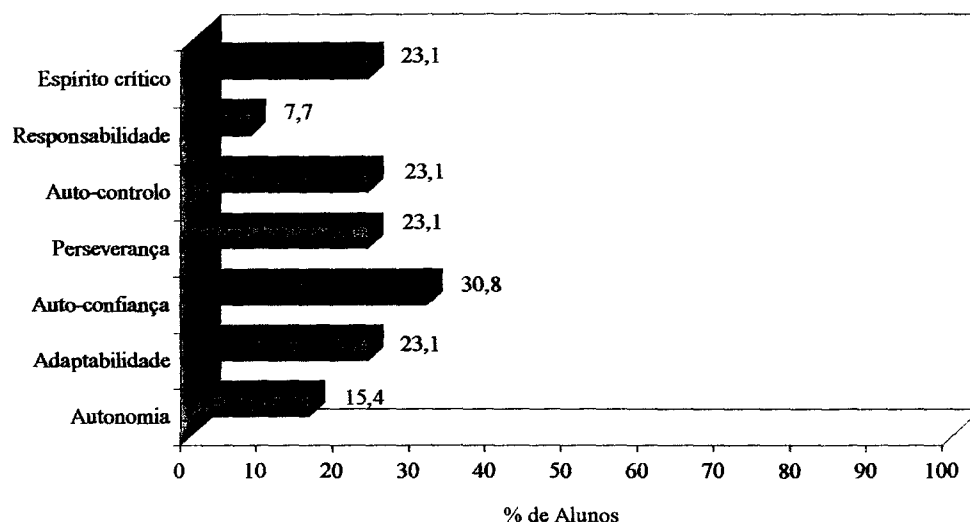


Fig.5.14 – Competências transversais adquiridas durante o processo de mobilidade

Uma percentagem significativa dos elementos da amostra (30.8%) considera ter adquirido “autoconfiança” durante o processo de mobilidade transnacional. “Espírito crítico”, “autocontrolo”, “perseverança” e “adaptabilidade” são indicadas como competências adquiridas por 23.1% dos inquiridos. Em menor percentagem aparecem os indivíduos que consideram ter adquirido “autonomia” (15.4) e “responsabilidade” (7.7%). Outra competência referida por um dos inquiridos como adquirida, embora não conste da Figura 5.14, é a “capacidade de improviso”.

Quando se solicitou aos inquiridos que indicassem três competências transversais que, de forma mais evidente, desenvolveram ou adquiriram durante o processo de mobilidade transnacional, obtiveram-se os resultados apresentados na Figura 5.15.

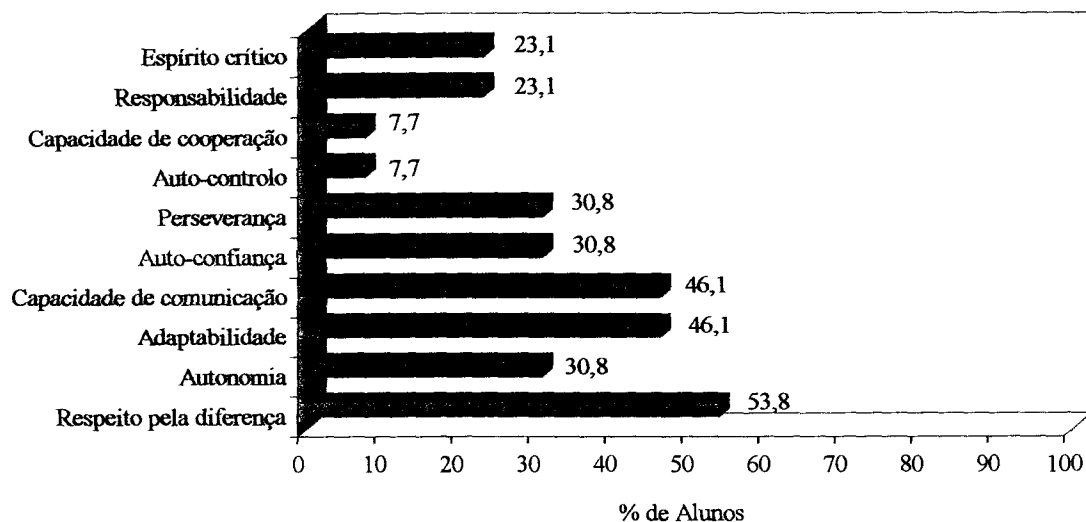


Fig. 5.15 – Competências transversais desenvolvidas ou adquiridas de forma mais evidente durante o processo de mobilidade transnacional

De acordo com esta perspectiva, a competência transversal que, de acordo com um maior número de inquiridos, se desenvolveu ou adquiriu durante o processo de mobilidade transnacional, de forma mais evidente, foi o “respeito pela diferença” (53.8% dos inquiridos). A “capacidade de comunicação” e a “adaptabilidade” surgem em segundo lugar, tendo sido referidas por 46.1% dos inquiridos.

De acordo com os dados apresentados nas Figuras 5.11 a 5.15, ao nível das representações dos sujeitos da amostra, o processo de mobilidade transnacional revelou-se essencialmente importante no que respeita às competências de carácter pessoal e relacional, competências transversais. O facto de as situações envolvidas no processo induzirem a mobilização de um grande número de importantes competências desta natureza parece ser, por si só, revelador dessa importância. Parece certo afirmar que desenvolver uma dada competência implica, desde logo, a possibilidade de mobilizar essa competência e que quanto maior for o número de vezes que se mobiliza essa competência maior será a probabilidade de a desenvolver. O facto de, relativamente a cada uma das competências transversais, existir uma percentagem significativa de inquiridos que consideram tê-la desenvolvido (Fig. 5.13), parece apontar no sentido da confirmação destas considerações.

Salienta-se o facto de algumas das principais competências transversais envolvidas no processo de mobilidade transnacional terem sido consideradas

como adquiridas por muitos dos elementos da amostra (Fig.5.14). Neste caso, ao nível das representações dos sujeitos envolvidos, o processo de mobilidade revelou-se importante ao ponto de permitir a aquisição de competências transversais que, à partida, e pelo menos de forma consciente, os indivíduos não possuíam.

Perante a impossibilidade de apresentar os dados de todos os cruzamentos de variáveis efectuados, a selecção dos cruzamentos a apresentar baseou-se na pertinência dos resultados e na importância de que se revestiam, relativamente às questões de investigação.

O cruzamento das variáveis “habilitações literárias dos pais” e “aquisição de competências transversais”, revelou que a maior parte dos alunos que consideram ter adquirido algumas competências desta natureza durante o processo de mobilidade em que participaram, pertencem à categoria dos alunos cujos pais possuem apenas o “Ensino Básico Primário” (71.4%), sendo que, apenas 28.6% dos alunos pertencem às outras categorias.

Se, quanto à variável “habilitações literárias dos pais”, se considerarem apenas duas categorias, a dos alunos cujos pais possuem apenas o “Ensino Básico Primário” e uma outra, a dos alunos cujo pai e/ou mãe possui(em) “pelo menos o Ensino Básico Preparatório” (resultante de todas as outras categorias representadas na amostra), o cruzamento desta variável com a “aquisição de competências transversais durante o processo de mobilidade transnacional” revela os seguintes resultados:

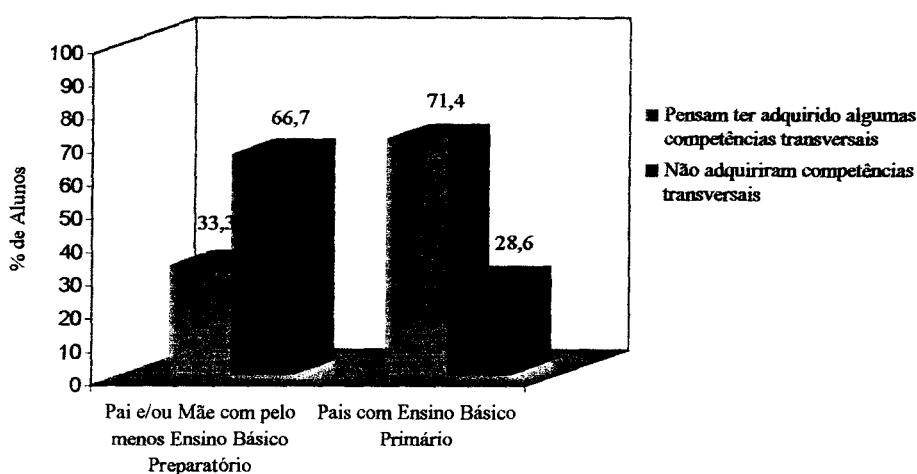


Fig. 5.16 – Habilitações literárias dos pais/aquisição de competências transversais durante o processo de mobilidade

Os dados apresentados na figura revelam que é no universo dos alunos cujos pais possuem apenas o Ensino Básico Primário que a percentagem de alunos que pensam ter adquirido competências transversais é mais significativa (71.4%). Relativamente aos alunos cujo pai e/ou mãe possui(em) pelo menos o Ensino Secundário Incompleto, apenas 33.3% dos alunos pensam tê-las adquirido. De alguma forma, pelo menos a este nível, o processo de mobilidade terá assumido particular importância para estes alunos.

É curioso verificar que, relativamente às variáveis “categoria sócio-profissional dos pais” e “situação na profissão dos pais”, os inquiridos que consideram ter adquirido competências transversais não apresentam qualquer distribuição preferencial, distribuindo-se de forma mais ou menos regular por todas as categorias consideradas.

Relativamente ao desenvolvimento de competências, todos os inquiridos, independentemente das habilitações literárias dos pais, da sua categoria sócio-profissional ou da situação na profissão, pensam ter desenvolvido pelo menos duas das competências transversais que mobilizaram durante o processo de mobilidade transnacional.

A mobilização de competências transversais que já possuíam também não parece estar relacionada com qualquer das variáveis em análise (de acordo com a análise frequencial efectuada), uma vez que todos os inquiridos mobilizaram um grande número de competências dessa natureza.

Poderá, eventualmente, existir alguma relação entre as “Habilitações literárias dos pais” e o “Grau de importância atribuído à mobilidade transnacional”. Do universo dos inquiridos que consideram este tipo de mobilidade muito importante, 71.4% pertencem ao grupo dos alunos cujos pais possuem apenas o “Ensino Básico Primário”. Se, quanto às habilitações literárias dos pais, forem consideradas apenas duas categorias, tal como na figura anterior, os resultados são os seguintes:

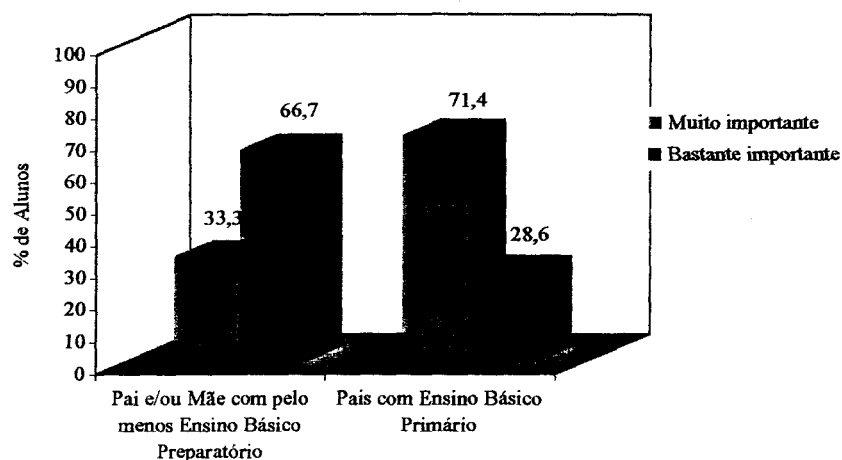


Fig. 5. 17 – Habilitações literárias dos pais/grau de importância atribuído à mobilidade transnacional

Parece ser, de facto, a categoria dos inquiridos cujos pais possuem o Ensino Básico Primário que atribui um maior grau de importância à mobilidade transnacional (71.4% consideram-na muito importante). Coincidentemente, é também a nível desse universo que uma mesma percentagem de inquiridos considera ter adquirido competências transversais durante o processo e que se concentra a maioria dos indivíduos que não tinham, ainda, efectuado viagens ao estrangeiro (77.8%).

Quando foi solicitado aos inquiridos, através de uma questão aberta, que indicassem as principais situações envolvidas no processo de mobilidade, que exigiram, de forma mais significativa, o recurso a competências transversais, as situações apontadas foram muitas e diversas. No entanto, foi possível englobá-las e distribuí-las por cinco “tipos de situações” que se apresentam no Quadro 5.1:

Quadro 5.1 – Tipos de situações envolvidas no processo de mobilidade que exigiram o recurso a competências transversais (dados do inquérito por questionário)

Tipos de situações	% de Alunos
1. relacionadas com o contacto e com a convivência com uma gama variada de pessoas, de diferentes idades, hábitos, costumes e opiniões;	53.8
2. relacionadas com a resolução de problemas imprevistos que, na perspectiva dos inquiridos, surgem sempre no âmbito deste tipo de processos de mobilidade transnacional;	46.2
3. relacionadas com a necessidade de ultrapassar as barreiras linguísticas que normalmente se colocam a quem participa neste tipo de programas, especialmente quando vão para países cuja língua é pouco difundida, como é o caso da Grécia;	38.5
4. relacionadas com a própria duração do período de mobilidade, o que, de acordo com alguns dos inquiridos, acentua muitos dos problemas que este tipo de processos envolve;	23.0
5. relacionadas com o facto de se encontrarem, durante algum tempo, entregues a si próprios, longe das suas referências habituais (pais, amigos, colegas...).	15.4

As situações que se prendem com o contacto e com a convivência com uma vasta gama de pessoas (1), proporcionados por este tipo de programas de mobilidade, foram referidas por 53.8% dos inquiridos; 46.2% indicaram situações que se prendem com a resolução de problemas imprevistos (2) e 38.5% referiram situações relacionadas com barreiras linguísticas (3). Referidas por uma percentagem menos significativa de elementos da amostra aparecem as situações ligadas ao facto de estarem entregues a si próprios (4), apontadas por 23% dos inquiridos, e as que se relacionam com a duração do período de mobilidade (5), indicadas por 15.4% dos elementos da amostra.

Muitas das respostas relacionam vários tipos de situações e outras referem mesmo as competências transversais que os inquiridos pensam ter desenvolvido face a algumas das situações por eles identificadas. Transcrevem-se as mais significativas:

- a) “o contacto com pessoas diferentes que obrigou a ter respeito por opiniões e costumes diferentes e a desenvolver a capacidade de comunicação e a capacidade de adaptação”;

- b) “estar dependente de mim próprio aumentando assim a minha responsabilidade e autoconfiança.”;
- c) “ter que resolver, na hora, muitos problemas imprevistos, evidenciou o quanto adulta estava a ser.”;
- d) “o facto de partilhar uma residência, durante um longo período de tempo, com pessoas diferentes a vários níveis e desconhecidas.”;
- e) “resolver problemas imprevistos que surgem todos os dias neste tipo de programas.”;
- f) “necessidade de cooperar com pessoas de outro país numa língua diferente da nossa.”;
- g) “apresentação de trabalhos científicos numa língua diferente da nossa, que implica uma elevada capacidade de improviso.”
- h) “o facto de nos encontramos num país diferente do nosso, longe de casa e da família, onde poucas pessoas falavam inglês fluentemente, provocou algumas situações de difícil resolução.”;
- i) “algumas situações de desentendimento entre os elementos do meu grupo devido a estarmos muito tempo juntos, levou ao desenvolvimento do meu autocontrolo.”;
- j) “a própria duração do programa. Estivemos muito tempo num país diferente do nosso com tudo o que isso implica.”;
- k) “estar num país com uma língua muito diferente da nossa, entre pessoas com costumes muito diferentes exige uma grande capacidade de adaptação.”.

Como pode verificar-se, muitas das respostas apresentadas referem claramente algumas competências transversais que os inquiridos pensam ter mobilizado e, em alguns casos, desenvolvido, face às diferentes situações. São elas: o respeito pela diferença (“o contacto com pessoas diferentes que obrigou a ter respeito por opiniões e costumes diferentes”); a capacidade de comunicação; a adaptabilidade; a capacidade de cooperação; a responsabilidade; a autoconfiança; a capacidade de improviso e o autocontrolo.

Estas competências, e eventualmente outras, estão, também, implicitamente envolvidas em todas as outras respostas. Se analisarmos, por exemplo, a resposta c), quando a inquirida refere que se sentiu “adulta” pelo facto de ter conseguido resolver os problemas imprevistos surgidos ao longo do processo, o termo “adulta” parece querer englobar um conjunto de competências transversais que a inquirida considera, de alguma forma, serem comuns aos adultos, enquanto pessoas maduras. Na resposta j), quando, a propósito das situações que exigiram, de forma mais significativa, o recurso a competências

transversais, o inquirido refere: “Estivemos muito tempo num país diferente do nosso com tudo o que isso implica.”, parece querer dizer que neste tipo de programas, com uma duração significativa, muitas são as situações com que os indivíduos se deparam que requerem o recurso a muitas dessas competências.

No que respeita aos obstáculos sentidos pelos inquiridos durante o processo de mobilidade, os resultados apresentam-se no Quadro 5.2.

Quadro 5.2 – Principais obstáculos sentidos durante o processo de mobilidade transnacional (dados do inquérito por questionário)

Tipos de obstáculos	% de Alunos
1. obstáculos linguísticos	92.3
2. apoios financeiros insuficientes	77.0
3. obstáculos culturais	53.8
4. obstáculos administrativos, ligados à organização das instituições envolvidas	30.8
5. falta de alojamentos adaptados ou financeiramente acessíveis	15.4

De acordo com os dados do quadro anterior, os obstáculos mais frequentemente apontados, são os linguísticos (referidos por 92.3% dos inquiridos), os apoios financeiros insuficientes (77%), os obstáculos culturais (53.8%) e os obstáculos administrativos ligados à organização das instituições envolvidas (30.8%). A falta de alojamentos adaptados ou financeiramente acessíveis é referida por 15.4% dos inquiridos. Os problemas de alojamento, embora possam estar relacionados com a organização das instituições de acolhimento, muitas vezes nada têm a ver com essas instituições (por exemplo quando não possuem qualquer tipo de alojamento próprio para este tipo de alunos), daí o facto de não terem sido englobadas nos obstáculos administrativos.

Relativamente aos obstáculos administrativos, alguns dos inquiridos apontam problemas concretos, como por exemplo dificuldades relacionadas com o facto de alguns países apresentarem diferentes sistemas de avaliação (7,7% do total da amostra de inquiridos), falta de apoio mais efectivo e regular por parte

de algumas instituições envolvidas (7.7%) e dificuldades que se prendem com as equivalências inter-disciplinas (15.4%).

De uma forma geral, todos os obstáculos identificados dependem, em grande medida, das instituições e dos países envolvidos. Os obstáculos culturais estão, obviamente, muito dependentes dos países envolvidos sendo que, quanto mais acentuadas forem as diferenças culturais (hábitos, costumes, religião) entre os países, mais significativos serão os obstáculos sentidos. No caso dos inquiridos que realizaram um período de estudo na Grécia estes obstáculos parecem ter estado muito presentes. Muitos destes inquiridos referem, por exemplo, problemas de adaptação relativamente ao tipo de alimentação. Os obstáculos linguísticas são, pelo menos, mais acentuados quando a língua do país hospedeiro é uma língua menos difundida (como é o caso da Grécia).

É curioso verificar que muitos desses obstáculos, como por exemplo as barreiras linguísticas e a falta de apoio regular por parte das instituições hospedeiras, são geradores das situações que, na perspectiva dos inquiridos, exigem, de forma mais significativa, o recurso a competências transversais, como por exemplo as que se prendem com a resolução de problemas imprevistos (ver Quadro 5.1).

De certa forma, tudo leva a crer que, pelo menos até um dado limite, são as dificuldades, os problemas imprevistos, que criam as situações que mobilizam, desenvolvem e muitas vezes levam à aquisição de competências transversais. Este facto poderá servir de base a uma profunda reflexão acerca do tipo de organização dos processos de mobilidade. Se, por um lado, a tendência das pessoas envolvidas aponta no sentido da organização rigorosa, sem falhas, de modo a evitar as tais situações imprevistas, por outro, tudo leva a crer que, pelo menos, algumas dessas situações poderão revelar-se importantes, principalmente no que se refere às competências transversais, devendo existir em todo o processo espaço para que estas situações possam surgir.

2. Leitura e interpretação dos dados obtidos por inquérito por entrevista

De acordo com os critérios apresentados no capítulo 4 (ponto 3.1.2.2), para o inquérito por entrevista, foram seleccionados dois elementos do grupo que constituiu a amostra do inquérito por questionário, salvaguardando-se o carácter confidencial e de anonimato das mesmas. Deste modo, aos entrevistados, um rapaz e uma rapariga, foram atribuídos os nomes, António e

Ana, respectivamente. Das respectivas transcrições, que se encontram em anexo (Anexos 3 e 4), foram eliminadas todas as referências que, supostamente, pudessem colocar em causa o anonimato dos entrevistados. A Ana foi entrevistada alguns meses após a sua participação no programa de mobilidade, enquanto que no caso do António tinham já decorrido cerca de três anos após a participação no referido programa.

Tendo como “pano de fundo” os objectivos delineados para o inquérito por entrevista e mantendo a mesma lógica em termos estruturais, foi elaborada a grelha de leitura dos dados. Deste modo, dividiu-se o *corpus* da entrevista em três partes: parte A.- Percurso familiar; parte B- Percursos escolar e social e parte C- Programa SOCRATES capítulo Erasmus – mobilidade de alunos. Definiu-se, para cada uma delas, um conjunto de categorias e de subcategorias de análise. Embora se reconheça que o processo de mobilidade transnacional em que estiveram envolvidos esteja, naturalmente, integrado nos percursos escolar e social dos indivíduos, considerou-se conveniente destacá-lo, tratando-o individualmente, por motivos que se prendem com os objectivos do estudo.

As categorias e subcategorias de análise definidas para cada uma das partes, acima referidas, permitiram a elaboração de uma grelha de leitura, que se apresenta no Quadro 5.3:

Quadro 5.3 – Grelha de leitura dos dados obtidos por inquérito por entrevista

Categorias	Subcategorias
A- Percurso familiar	
1. Posicionamento do sujeito no seio familiar	1.1 Papéis familiares 1.2 Tipo de relações estabelecidas 1.3 Grau de autonomia, grau de responsabilização
2. Contributos da vida familiar para o desenvolvimento pessoal e social	2.1 Valores difundidos 2.2 Desenvolvimento pessoal e social
3. Momentos-chave do percurso familiar	3.1 Identificação 3.2 Importância para o desenvolvimento pessoal e social
4. Principais competências transversais adquiridas e/ou desenvolvidas ao longo do percurso familiar	4.1 Identificação 4.2 Identificação dos principais mecanismos envolvidos na aquisição e/ou desenvolvimento
B – Percursos escolar e social	
1. Razões da escolha do curso que frequenta	1.1 Motivações e expectativas 1.2 Projecto pessoal/projecto profissional
2. Momentos-chave dos percursos escolar e social	2.1 Identificação 2.2 Importância para o desenvolvimento pessoal e social
3. Significado das actividades de ocupação de tempos livres	3.1 Identificação 3.2 Importância para o desenvolvimento pessoal e social
4. Principais competências transversais adquiridas e/ou desenvolvidas ao longo dos percursos escolar e social	4.1 Identificação 4.2 Identificação dos principais mecanismos envolvidos na aquisição e/ou desenvolvimento
C – Programa SÓCRATES/Erasmus – mobilidade de alunos	
1. Relações existentes entre os vários percursos do sujeito e o tipo de posicionamento face à mobilidade transnacional	1.1 Motivações e expectativas que estiveram na base da inscrição no programa de mobilidade 1.2 Importância dos vários percursos do sujeito no desenvolvimento de determinada postura face à mobilidade
2. Papel do processo de mobilidade transnacional no desenvolvimento e/ou aquisição de competências transversais	2.1 Principais competências transversais mobilizadas, desenvolvidas e adquiridas 2.2 Identificação dos principais mecanismos envolvidos na aquisição e/ou desenvolvimento de competências transversais em contexto de mobilidade transnacional
3. Principais tipos de situações envolvidas no processo de mobilidade transnacional que implicaram o recurso a competências transversais	3.1 Identificação e caracterização
4. Principais obstáculos percebidos durante o processo de mobilidade transnacional	4.1 Identificação
5. Avaliação do processo de mobilidade	

Apresentam-se em seguida, para cada uma das entrevistas realizadas e por categorias de análise, os resultados da leitura e interpretação dos dados. Sublinha-se, todavia, o facto de, em alguns casos, existir alguma sobreposição entre categorias, em virtude de se verificarem fortes afinidades entre algumas delas.

Leitura e interpretação dos dados da entrevista nº 1- Ana

A- Percurso familiar

1. Posicionamento do sujeito no seio familiar

Durante a semana, Ana reside em Viseu, cidade onde está localizada a instituição onde se encontra a frequentar o seu curso de licenciatura. Nos períodos em que não tem aulas regressa a casa dos pais, onde residia, na área metropolitana de uma grande cidade portuguesa. A respeito da sua única irmã, poucos anos mais velha, Ana diz: “(...) andávamos sempre... bem, sempre em guerra, mas no fundo gostamos muito uma da outra. Ela ajudou-me muito. Conversamos muito” (p. 254).”

Quanto aos pais, diz: “nunca foram autoritários” (p.252), no entanto considera que ao longo dos anos têm, gradualmente, vindo a assumir uma postura mais aberta e compreensiva. Por questões de disponibilidade de tempo, a mãe parece ter sido sempre a pessoa mais presente. “No fundo sempre fui muito mais ligada à mãe, porque sempre foi a mãe que nos levou à escola (...) “era a mãe que nos educava (...)” (p.252). A intervenção do pai fazia-se sentir essencialmente quando se verificava alguma situação menos rotineira, mais grave. Nesse caso a última palavra era a do pai.

Durante a infância a figura da avó materna esteve, também, sempre muito presente. “(...) estive sempre muito mais ligada à avó materna (...) quando era pequena, quando vinha da escola ou assim, ia sempre para casa da avó materna” (p.252).

Talvez pelo facto de viver num ambiente urbano com o pai e a mãe a trabalhar, desde cedo lhe foi concedido um certo grau de autonomia, que sempre se fez acompanhar de um adequado grau de responsabilização.

A forma como os pais acompanhavam os seus estudos parece reflectir uma aposta, de forma mais ou menos racionalizada, na autonomia e na responsabilização, em termos educativos.

“Há pais que se for preciso, quando os filhos têm boas notas até lhes dão prendas. Eles não. Eu nunca dizia aos meus pais quando tinha testes, nunca dizia as notas. O que interessava era chegar ao fim do ano e ter um bom aproveitamento, no fundo, era do tipo, de período a período é que perguntavam: - então como é que está tudo, tens boas notas? Porque já sabiam de antemão, porque eu tinha essa responsabilidade” (p.252).

Considera que os pais agiam dessa forma porque sabiam que ela não precisava de ajuda, confiavam nela. Se precisasse, seria, obviamente, ajudada.

A intervenção dos pais a nível do seu desenvolvimento pessoal e social foi sempre pautada pela confiança, autonomia e responsabilidade.

“Bem... eu cá faço as minhas coisas como acho melhor. Mesmo em termos de opiniões e tudo. Confiam em nós já desde o liceu, começámos a sair relativamente cedo à noite com colegas e nas férias (...) mais ou menos de quinze em quinze dias eles iam para fora e nós (...) a partir de certa altura ficávamos mesmo sozinhas. Também, nós sempre fomos responsáveis, as coisas correram sempre bem” (p.253).

Os papéis que cada um desempenhava habitualmente foram completamente alterados há cerca de seis anos, quando os pais, por se encontrarem desempregados, decidiram tornar-se proprietários de uma pequena empresa familiar que, devido às suas características, funciona também aos fins-de-semana, feriados e nos períodos de férias. O tempo para a família diminuiu abruptamente: “Ocupa-nos muito tempo mesmo, porque são sete dias por semana (...) e temos que ir alternando. A partir daí nunca mais se fez férias juntos” (p.252).

Também a este nível sobressai o elevado grau de autonomia e de responsabilização que conferem às filhas: “somos nós que dirigimos aquilo tudo, principalmente eu e a minha irmã. Durante a semana são os meus pais que lá trabalham porque eu estou fora e a minha irmã também (...)” (p.252).

Para além das implicações directas que a empresa teve em termos de tempo disponível para a família, tornou-se também mais uma fonte de conflitos entre os seus elementos. “(...) muitas das vezes eu tenho o meu gosto, a minha irmã tem o dela e os meus pais o deles. Há sempre situações de conflito” (p.1).

2. Contributos da vida familiar para o desenvolvimento pessoal e social

Ana considera que a sua família sempre teve, e continua a ter, um papel muito importante na construção da sua identidade pessoal. Atribui-lhe mesmo o papel principal na transmissão de valores.

“Foram certos princípios que se têm dentro da família, são coisas que ficam, que nunca se deixam. No fundo, são os nossos valores. Os principais vêm da família, desde pequeninos...Claro que depois há outros, que são nossos, da personalidade, dos amigos que temos...”. “Mas os da família...”. “(...) são valores que apelam à justiça” (p.5).

A família constitui uma referência fundamental, ela é o seu “porto de abrigo” (p.5). A família “é um suporte muito grande, é fundamental, qualquer coisa, uma pessoa, eu recorro sempre à família. Tenho amigos, claro que tenho bons amigos, mas acima de tudo é a família” (p. 256). A família “está sempre lá”, “os amigos acabam por ter sempre a sua vida” (p. 256). A respeito da família acaba por concluir: “(...) a família para mim é tudo (...)” (p. 257).

A irmã sempre foi a sua companheira. Todo o processo de emancipação face aos pais decorreu na companhia da irmã, as primeiras confidências, os primeiros fins-de-semana sem os pais, as primeiras saídas à noite, a primeira grande viagem sem os pais. Relativamente à contribuição da irmã para o seu desenvolvimento pessoal e social, acaba por concluir: “(...) sem a minha irmã acho que não era o que sou (...)” (p. 254).

3. Momentos-chave do percurso familiar

Todo o seu percurso familiar parece ter decorrido sem grandes sobressaltos. Destacam-se, no entanto, dois momentos que parece poderem constituir momentos significativos ao longo desse percurso.

Um desses momentos corresponde à aquisição da empresa por parte dos pais que, tal como foi já referido, veio a revelar-se, de alguma forma, uma fonte de conflitos familiares, para além de constituir, actualmente, uma das principais

causas da falta de tempo para a família. No entanto, o facto de desempenhar um importante papel ao nível da gestão da empresa parece ter contribuído para o seu desenvolvimento pessoal e social, nomeadamente através do desenvolvimento de algumas competências transversais, nomeadamente a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de comunicação. O facto de os conflitos gerados pela empresa acabarem por ser ultrapassados, pode querer dizer que, de certa maneira, a capacidade de gestão de conflitos de, pelo menos alguns elementos da família, está a ser incrementada.

O outro momento correspondeu à morte da avó numa altura em que se encontrava ausente do país, mais concretamente na Grécia, onde se encontrava a realizar um período de estudos ao abrigo do Programa Erasmus. Sentimentos de dor e de perda irrecuperável misturaram-se com sentimentos de impotência face à situação. Foi um período de profunda reflexão. A este propósito refere:

“Nessas alturas não se pensa em mais nada, só se pensa na família, no que aconteceu e foi muito complicado (...)”. “Depois o tempo foi passando e tive momentos para estar sozinha, que aqui nunca tenho (...)” (p. 264).

4. Principais competências transversais adquiridas ou desenvolvidas ao longo do percurso familiar

Relativamente ao conjunto de competências transversais de que dispõe, Ana pensa que as principais foram adquiridas em contexto familiar, embora tenham sido, e continuem a ser, desenvolvidas em todos os contextos envolvidos na sua vida.

Numa tentativa de se caracterizar a si própria, diz:

“Eu gosto de organizar coisas. Acho que sempre gostei”. “Sou uma pessoa que respeita sempre as outras pessoas, seja quem for. Para mim somos todos iguais. Acho que sou uma pessoa responsável e cá faço as minhas coisas, não preciso que me orientem. Os meus pais não precisam de se preocupar comigo. Cá tenho as minhas ideias” (p.253-254).

Esta “auto-caracterização” revela algumas das principais competências transversais que, de forma consciente, a Ana considera possuir: capacidade de organização, respeito pela diferença, responsabilidade e autonomia. Resta saber até que ponto elas foram adquiridas e/ou desenvolvidas em contexto familiar.

Relativamente à capacidade de organização, tudo leva a crer que, pelo menos parte do seu desenvolvimento, está relacionado com o percurso familiar. O facto de os pais confiarem à Ana a organização de uma das secções da empresa, de que são proprietários, parece confirmar isto mesmo. O facto de, no dia a dia em família, sempre terem praticado a distribuição de tarefas bem delineadas e a atribuição de papéis, poderá, eventualmente, ter contribuído para a sua aquisição.

O respeito pela diferença parece resultar de um conjunto de valores difundidos no seio familiar e que, de acordo com as palavras da Ana, foram assimilados de forma eficaz: “(...) são valores que apelam à justiça. Acho que temos que ter sempre respeito pelo outro. Sempre!” (p. 254). O respeito “pelo outro”, pela diferença, parece ser algo que a Ana muito preza, dado ter sido referido em vários momentos da entrevista.

No que respeita à responsabilidade e à autonomia, de acordo com os resultados apresentados no ponto 1, tudo indica que, pelo menos em parte, a sua aquisição e o seu desenvolvimento se tenham processado em contexto familiar. O grau de autonomia que desde cedo os pais lhe concederam foi desde logo acompanhado do adequado grau de responsabilização. A responsabilidade parece ser uma das competências transversais mais marcantes ao longo de todo o percurso familiar, estando presente, de forma mais ou menos explícita, ao longo de todo o discurso produzido durante a entrevista.

Relativamente aos processos de aquisição e desenvolvimento de algumas destas competências, e aos mecanismos que esses processos envolvem, Ana apresenta algumas ideias muito concretas.

Considera que o respeito pela diferença se desenvolve “Logo desde pequenina” (p. 254). A análise do seu discurso permite concluir que, ao nível das suas representações, que poderão eventualmente reflectir a sua própria experiência a este nível, a aquisição e o desenvolvimento desta competência envolvem mecanismos de difusão de alguns valores, em contexto familiar, que servirão, posteriormente, de suporte a esta competência. Considera, também, que a difusão destes valores implica, muitas vezes, o recurso a mecanismos de correcção de atitudes e comportamentos. “Lá em casa, quando não fazíamos o que os pais diziam tínhamos castigo”. “Castigo no sentido de nos privar de certas coisas” (p. 254-255). Quando diz: “mas é preciso sempre que os pais dêem o exemplo” (p. 254), salienta a importância das atitudes e dos comportamentos dos pais, que, se estiverem de acordo com os valores

verbalmente difundidos, se forem “bons exemplos”, serão objecto de reprodução comportamental por parte dos filhos, contribuindo para uma efectiva assimilação desses valores.

A propósito dos mecanismos que, em seu entender, estão envolvidos nos processos de aquisição e desenvolvimento da autonomia, salienta o respeito pelos papéis de cada um dos elementos da família e a necessidade. No seu caso, a autonomia surgiu em grande parte “da necessidade do dia a dia” (p.255), dado que os pais trabalhavam e ela tinha mesmo que ser autónoma.

A responsabilidade encontra-se, em vários momentos do discurso, associada à autonomia, e, tal como ela, surge da tal “necessidade do dia a dia”. Havendo autonomia, “Tinha que haver responsabilidade, senão... até nos perdíamos” (p.255).

B- Percursos escolar e social

1. Razões da escolha do curso que frequenta

A frequência do ensino superior surge para Ana como um “destino normal”, como a única escolha possível nesta fase do seu percurso. Um diploma de ensino superior representa para ela a possibilidade de um melhor futuro profissional e de uma posição social compatível com as suas aspirações.

“Nos dias de hoje, sabemos que é mais importante para ter uma boa posição de mercado e a vida profissional, realmente se não se tem um curso superior...”. “Era preciso era tirar um curso superior” (p.257).

Esta postura parece ser reveladora de um conjunto de aspirações sociais, da própria Ana e da sua família, cuja concretização passa pelo prolongamento da escolaridade. A sua irmã possui já um diploma de ensino superior.

O facto de ter vindo para uma instituição sediada numa cidade longe da casa dos pais, parece estar relacionado com um sentimento de necessidade de emancipação mais efectiva. “No fundo eu queria sair um bocadinho de casa, daí ter escolhido vir para fora de casa” (p.251).

A conjugação entre essa necessidade de sair de casa e os seus desejos, gostos e características pessoais, levou a que trocasse um curso de Engenharia do Ambiente no qual estava já matriculada, na sua cidade de residência, pelo

curso que hoje frequenta, na ESAV. No entanto, apesar de não estar desiludida com o curso que frequenta, da área da produção animal, considera que quando pensa no curso que realmente gostava de frequentar e que correspondia à sua primeira opção, Veterinária, sente ainda alguma frustração.

2. Momentos-chave dos percursos escolar e social

Ana considera que a fase de entrada para o ensino superior constituiu um dos momentos mais significativos de todo o seu percurso. Foi uma fase repleta de conflitos interiores e de desilusões. Acresce a isto o facto de se ter prolongado no tempo, durou cerca de dois anos e de, durante toda esta fase ter enfrentado simultaneamente problemas sentimentais, mais desilusões. A conjugação de todos estes factores parece ter marcado profundamente o seu desenvolvimento pessoal e social.

O seu grande sonho era, de facto, vir a ser veterinária e ter que aceitar que essa aspiração não passava, de facto, de um sonho, parece ter sido, desde logo, uma fonte de frustração.

No primeiro ano em que se candidatou ao ensino superior, entrou num curso de uma Escola Superior de Educação da sua área de residência.

“ Ainda fui durante dois meses às aulas mas aquilo não tinha nada a ver comigo, o curso que eu queria era da área animal porque era realmente o que eu gostava, que gosto, e então, pronto, abandonei aquele curso e comecei a trabalhar” (p.258).

Durante esse ano trabalhou, por opção, em regime de “part-time”. No ano seguinte fez novamente as específicas, candidatou-se e entrou na quinta opção, no curso que agora frequenta. O facto de querer sair da casa dos pais e do curso ser da área da sua preferência, embora não fosse exactamente o que queria, estiveram na base da opção por este curso e do abandono de um outro em que, entretanto se tinha matriculado, numa universidade privada da sua área de residência. No entanto, esta opção revelou-se difícil. No fundo, também não era este o curso da sua eleição e as comparações com o curso de veterinária eram inevitáveis. Neste momento acha que gosta do curso que frequenta, no entanto, durante os primeiros anos, ainda pensou em tentar novamente o curso de veterinária, mas como não tinha uma média compatível, resolveu desistir.

“Foi mesmo uma frustração. Por vezes fico um pouco mais de pé atrás em relação a certas coisas (...) eu namorava um rapaz e (...) houve uma fase quando nós terminámos, foi exactamente durante esse ano que não entrei (...)”. “foram muitos sentimentos ao mesmo tempo”. “(...) não estava na área de estudo que queria, só pensava nessa pessoa (p.258).

Em termos de desenvolvimento pessoal e social esta parece ter sido uma das fases mais significativas da sua vida. Terá levado mesmo a uma espécie de reestruturação identitária. Neste momento considera-se uma pessoa muito mais cautelosa, menos espontânea e mais desconfiada relativamente às pessoas e à vida, de forma geral. Constata estas diferenças de personalidade com uma pontinha de amargura. Accionou, no fundo, alguns dos seus mecanismos de defesa, cresceu, como acaba por reconhecer.

Aprendeu a ser mais cautelosa, “a não mostrar pelo menos as coisas, o que sentimos, logo no início, porque depois sofremos mais...” (p.259) e tornou-se menos espontânea, “no início às vezes, se calhar, mostrava logo o que sentia e agora... (...) agora, se for preciso, sinto e não mostro. Só quando estou segura” (p.259).

Ao mesmo tempo, pensa ter adquirido e desenvolvido a autoconfiança, o que, considera, lhe trouxe grandes vantagens:

“Como esta fase demorou muito tempo, muita coisa mudou em mim. Porque antes, por exemplo, era mais tímida em relação a umas coisas ou a outras, não as fazia, não me dirigia a esta ou àquela pessoa porque tinha vergonha. Agora já não tenho tanta. Foi de ter pensado muito na minha vida” (p.259).

Tornou-se ao mesmo tempo uma pessoa mais exigente: exigindo das pessoas “sempre mais do que elas dão” (p.260).

3. Significado das actividades de ocupação de tempos livres

Embora os pais não fizessem grande questão, Ana sempre praticou desporto, de acordo com as suas possibilidades. Desde ténis e ginástica desportiva à “aeróbica”, que continua a praticar.

O que a leva a praticar desporto são essencialmente motivações sociais, é a oportunidade de conviver com outras pessoas naquele contexto. Considera

estas e outras actividades de ocupação de tempos livres muito importantes, na medida em que proporcionam o contacto com pessoas que, de outra forma, não teria oportunidade de conhecer.

Gostaria de dedicar mais tempo à sua colecção de conchas (não tem tempo para as organizar), mas não tem sido possível. E sonha, sonha muito.

4. Principais competências transversais adquiridas e/ou desenvolvidas ao longo dos percursos escolar e social

A leitura do ponto 2 (Momentos chave dos percursos escolar e social) permite concluir que a fase de entrada no ensino superior, devido à sua duração e intensidade (conflitos desilusões, frustrações) combinada com os problemas sentimentais que, simultaneamente, teve que enfrentar, constituiu um dos momentos mais significativos dos seus percursos escolar e social. Tudo leva a crer que essa fase teve como consequência uma certa reestruturação identitária.

Frequentar um curso superior, numa cidade diferente, longe da casa dos pais, permitiu-lhe conhecer outras realidades e morar com pessoas diferentes, com hábitos diferentes, durante uma grande parte do tempo. Considera que esse facto lhe permitiu desenvolver ainda mais algumas competências pessoais que já possuía. O próprio contexto escolar, de ensino superior, proporcionou-lhe algumas situações que permitiram o desenvolvimento de competências transversais, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Uma das competências transversais que Ana pensa ter adquirido em consequência da conturbada e longa fase de entrada no ensino superior foi a autoconfiança. Tudo indica que essa fase, em que, como refere, pensou muito na sua vida, operou algumas mudanças significativas a nível da sua personalidade, mudanças essas que lhe permitiram ser mais cautelosa relativamente às situações, não arriscar tanto à partida. Essa nova postura parece, de alguma forma, ter contribuído para incrementar a confiança em si própria.

Ana pensa que os contextos escolar e social que enquadram a frequência do seu curso superior proporcionam a vivência de um conjunto de situações e experiências (conhecer pessoas com características e hábitos diferentes, morar com outras pessoas da sua faixa etária, estabelecimento de novas relações de amizade) que terão contribuído para o desenvolvimento de competências transversais, tais como: autonomia, respeito pela diferença, autocontrolo,

capacidade de iniciativa, capacidade de comunicação e capacidade de cooperação.

Em termos pessoais e sociais, diz ter aprendido a:

“(...) respeitar a diferença, colaborar, porque aqui temos de nos dar uns com os outros, porque sozinhos no fundo não nos sentimos bem e não vamos a lado nenhum”. “(...) morar com outras pessoas completamente diferentes (...) que têm outros hábitos e fazem coisas que realmente a gente não admite, não acha bem, mas que tem que tolerar”(p. 261).

No fundo considera que “está a crescer”, considera-se mais autónoma. Acha que adquiriu mesmo uma competência transversal que não possuía, a capacidade de trabalhar em grupo. “(...) eu nunca gostei de trabalhar em grupo, mas aqui tem mesmo que ser, temos as tarefas repartidas, tanto na escola como em casa” (p. 261).

Relativamente aos mecanismos envolvidos na aquisição e no desenvolvimento deste tipo de competências, depreende-se do discurso da Ana que a necessidade ocupa, na sua opinião, o papel principal, sendo o treino também importante. Está sempre subjacente a lógica de “a necessidade aguça o engenho”. A propósito do desenvolvimento dessas competências refere sempre essa necessidade: “aqui tem mesmo que ser”; “temos de nos dar muito uns com os outros”; “também temos que ter mais iniciativa, se nós não fizermos...” (p. 261).

Resumindo, a leitura do discurso da Ana permite concluir que, ao nível das suas representações, o desenvolvimento deste tipo de competências passa pelo contacto com outras realidades, com situações diversas, de forma a confrontar os indivíduos com a necessidade de as possuir.

C – Programa Erasmus – mobilidade de alunos

1. Relações entre os vários percursos e o tipo de posicionamento face à mobilidade transnacional

Relativamente às viagens que, pensa, poderia ter feito com a família e não fez, o sentimento é de alguma frustração. Considera que sempre foi uma ambição sua, viajar, conhecer pessoas e mundos diferentes (o termo ambição surge sempre que se fala de viagens e da sua importância). Quando a entrevistadora

lhe pergunta directamente se gosta de viajar, responde sem qualquer tipo de hesitação: “Adoro. É uma ambição que tenho” (p.4). Muitas vezes terá dito aos pais:

“você não têm assim essas ambições. Porque é que não aproveitam enquanto podem? Aproveitem e vão para aqui e para ali. Ficam muitas vezes sempre pela mesma coisa, não aproveitam a vida”. “E pronto, em termos de viagens ao estrangeiro só fomos a Espanha (...)”. (p.253).

No fundo sempre considerou que os pais também gostavam de viajar e que, tal como ela, sempre atribuíram muita importância a esse tipo de mobilidade. Só não viajaram mais por uma questão de prioridades em termos financeiros e por falta de ambição.

“(...) a minha mãe tem essa noção, interessa-se imenso por esses assuntos, por exemplo coisas que dão na televisão, programas de viagens. O meu pai também. (...) eles sabem aqueles pormenores todos. Eu ambiciono ir lá e eles já não devem, não ambicionaram isso” (p.255).

Relativamente às prioridades em termos financeiros, Ana refere uma casa de campo que possuem numa aldeia e salienta: “Em vez de viajarem enterravam aqui o dinheiro e não pensavam em ir para muito longe. Mais o meu pai” (p.255).

A “falta de ambição” por parte dos pais, no que se refere à mobilidade geográfica, parece ter aguçado a sua vontade de conhecer outras gentes, outras paragens. O facto de os pais não viajarem mais, apenas por uma questão de prioridades financeiras, parece ser incompreensível para a Ana.

A propósito da importância atribuída à mobilidade transnacional, diz:

“Gosto muito e acho muito importante. O nosso país é assim um bocado pequeno e limitado em muitas coisas, acho que é importante ir para fora e conhecer outras realidades e ver que há diferenças muito grandes em termos culturais” (p.262).

As motivações que terão estado na base da sua inscrição no programa de mobilidade internacional são de natureza essencialmente pessoal e social, no

entanto, considera que em termos do seu futuro profissional esta experiência pode ser importante.

“Claro que isto pode ajudar em termos profissionais, mas no fundo eu fui mais porque queria sair, foi mais pessoal. Em termos técnicos e científicos, lá está, quem foi para fora e passou por um mundo diferente, está no *curriculum* e quer se queira quer não, no futuro acho que é bom” (p.262).

2. Relações entre o processo de mobilidade transnacional e o desenvolvimento de competências transversais

Apesar dos obstáculos com que se deparou durante o programa de mobilidade em que participou, Ana não tem dúvidas acerca da importância desta experiência. “(...) tivemos muitos períodos difíceis, mas depois, mesmo esses períodos foram importantes” (p.266). A participação neste programa correspondeu a um dos momentos mais significativos da sua vida. Esta era, pelo menos, a sensação que tinha no momento em que foi entrevistada.

Esta experiência de mobilidade transnacional revelou-se extremamente rica no que concerne à mobilização e ao desenvolvimento de competências transversais. “No fundo, foi utilizá-las um pouco mais, desenvolvê-las” (p.263). A propósito do papel de algumas destas competências, Ana refere:

“Capacidade de iniciativa sempre tem que se ter, se não, fica-se em casa. A capacidade de iniciativa é no fundo o que faz desenrascar. E também temos que nos adaptar a muitas coisas diferentes que aparecem”. “Vamos para um sítio onde tudo é diferente, é novo” (p.266).

Em termos pessoais pensa que esta experiência a tornou, entre outras coisas, muito mais tolerante, mais consciente e mais compreensiva. “(...) tive de ser muito mais tolerante para certas coisas, muito mais paciente”. “(...) acho que fiquei um pouco mais consciente e até compreensiva, pelo menos nestas coisas” (p.264). Considera-se uma pessoa mais responsável, autónoma e mais confiante em si própria.

Aprendeu, acima de tudo, a relativizar, a distinguir o que de facto é importante, daquilo que não o é verdadeiramente. Depois desta experiência pensa ter desenvolvido a sua capacidade de adaptação, sente que é uma pessoa mais

flexível. “Tivemos de arranjar maneiras de contornar os problemas” (p.266). “Realmente, capacidade de adaptação tive. Nunca imaginei ter tanta”(p.267).

Ao longo da entrevista percebe-se que o respeito pela diferença é uma das competências que considera ter sido mais fortemente desenvolvida durante o processo de mobilidade. Acha que ao longo deste processo de mobilidade transnacional teve a oportunidade de viver novas experiências, novas situações, de “aceitar situações diferentes” (p.270). A propósito de uma situação verdadeiramente diferente que teve oportunidade de presenciar, refere: “Conhecer, ver, ajuda a aceitar as coisas, as diferenças. Pode-se concordar ou não. Não quer dizer que se concorde” (p.270).

A propósito do período que passou na Grécia e do desenvolvimento pessoal associado a esse período, Ana refere um dado curioso: na sua opinião, mais do que em qualquer outra situação, existe nestes casos muito “tempo para nós”, tempo para estar absolutamente sozinha. “O tempo foi passando e tive esses momentos para estar sozinha, que aqui nunca tenho(...) pensava em muitas coisas (...)” (p.264).

Considera que nunca tinha tido aquele tipo de “tempo para estar sozinha”, aquela solidão formativa, com aquela intensidade. Pensa que é algo que está associado ao contexto específico da mobilidade transnacional ao abrigo de programas deste tipo.

“Não, cá nunca era a mesma coisa. É que uma pessoa lá, está um pouco fora de tudo, está fora do seu contexto, porque não tem acesso à informação de cá e como não compreende a informação de lá, não é?... porque é em grego. Isso deixa-nos tempo para tudo, lá o dia é enorme, o dia nunca mais acaba.” (p. 264).

A leitura do discurso produzido durante a entrevista, permite concluir que, na perspectiva da Ana, os mecanismos de desenvolvimento de competências transversais em contexto de mobilidade transnacional estão relacionados com a necessidade de ultrapassar os problemas, alguns dos quais imprevistos, que normalmente surgem neste contexto. É essa necessidade que acciona os tais mecanismos. Os problemas surgem no âmbito de uma grande quantidade de situações, muitas delas completamente novas e inesperadas. No fundo, como ela própria refere, todas as situações que provocam “stress”. “(...) havia sempre situações, muitas situações com que não contávamos, principalmente no início”. “Estas coisas fazem stress” (p.266).

3. Principais tipos de situações envolvidas no processo de mobilidade transnacional que exigiram o recurso a competências transversais

Enfrentar as novas situações que surgiram neste contexto específico de mobilidade transnacional (contornando os problemas que lhes estão associados), parece ter constituído, por si só, um factor mobilização e de desenvolvimento de competências transversais.

De forma geral, as situações que, de acordo com a entrevistada, exigiram o recurso a competências transversais, promovendo o seu desenvolvimento, podem ser agrupadas e distribuídas por quatro tipos de situações, que se apresentam no Quadro 5.4.

Quadro 5.4 – Tipos de situações envolvidas no processo de mobilidade que exigiram o recurso a competências transversais, promovendo o seu desenvolvimento (dados do inquérito por entrevista, nº 1)

Tipos de situações
1. relacionadas com o contacto e com a convivência com uma gama variada de pessoas, de diferentes idades, hábitos, costumes e opiniões;
2. relacionadas com a resolução de problemas imprevistos
3. relacionadas com a necessidade de ultrapassar barreiras linguísticas
4. relacionadas com o facto de se encontrar, durante algum tempo, entregue a si própria, longe das suas referências habituais (pais, amigos, colegas...).

Ao primeiro grupo pertence um vasto conjunto de situações, do qual se destacam as que se prendem com diferenças culturais. O tipo de postura da entrevistada, e das colegas que com ela participaram no programa de mobilidade, face a estas diferenças, foi evoluindo ao longo do tempo e culminou num tipo de atitude que, utilizando as suas palavras, pode ser resumida da seguinte forma: “(...) era um pouco, estás na Grécia, sê grego! Era um pouco o que nós pensávamos. Tínhamos que ter cuidado. Por exemplo, a cozinha grega é muito diferente, eu senti realmente a diferença” (p.267).

De acordo com a entrevistada os problemas imprevistos surgiam todos os dias e foram de tal forma abundantes que lhe é difícil indicar um que seja. Destaca os que considerou mais difíceis de ultrapassar: problemas ligados à suposta falta de organização da instituição onde realizou o período de estudos,

nomeadamente no que se refere à falta de acompanhamento dos “alunos Erasmus” e uma situação imprevista e particularmente difícil, a morte da avó, que, embora nada tenha a ver com o processo de mobilidade em si, surgiu quando ela se encontrava a participar no programa, estando longe de casa e sem possibilidades de regressar.

Ao terceiro grupo pertencem todas as situações inerentes ao facto de a entrevistada ter efectuado um período de estudos num país cuja língua é pouco difundida e onde a maioria das pessoas não fala inglês. Muitas das situações implicaram mesmo o uso de linguagem gestual. Apesar de ter frequentado aulas de grego, Ana considera que essa medida foi insuficiente, dado tratar-se de uma língua difícil onde até o alfabeto é diferente do nosso.

A tudo isto acresce o facto de se encontrar longe das suas habituais referências, sem poder contar com o seu habitual apoio, facto que, de certa forma, pode ampliar o significado dos problemas.

4. Principais obstáculos ao processo de mobilidade transnacional

Alguns dos obstáculos apontados pela entrevistada foram sendo referidos a propósito de outros assuntos nas categorias de análise anteriormente apresentadas. Interessa agora efectuar um apanhado geral desses e de outros obstáculos. Para tal, apresenta-se o Quadro 5.5.

Quadro 5.5 – Principais tipos de obstáculos sentidos durante o processo de mobilidade transnacional (dados do inquérito por entrevista, nº 1)

Tipos de obstáculos
1. obstáculos culturais
2. obstáculos linguísticos
3. período de tempo insuficiente
4. obstáculos administrativos ligados à organização das instituições envolvidas

Pelo facto de existir uma forte relação entre alguns dos obstáculos com que a entrevistadora se deparou durante o processo de mobilidade e as situações que, nesse contexto, implicaram o recurso a competências transversais, os obstáculos culturais e linguísticos foram já suficientemente tratados no ponto

anterior (Ponto 3). O mesmo não aconteceu relativamente aos outros obstáculos.

Por motivos vários, Ana esteve na Grécia apenas três meses. Esse período foi, na sua opinião manifestamente insuficiente. Afinal, o período de adaptação, conhecer bem as pessoas, fazer amigos, enfim..., demorou cerca de dois meses e meio. Quando já estava perfeitamente adaptada, era tempo de regressar. Considera que o período ideal corresponde a seis meses.

Os problemas administrativos, de organização das instituições foram vários, principalmente no que se refere à instituição hospedeira. Os professores não estavam informados acerca da sua presença pelos órgãos responsáveis e isso terá originado um sem número de problemas. Aquando da avaliação terão surgido mais problemas ainda. “Houve essas dificuldades logo no início. Não tínhamos apoio. Mesmo a avaliação foi muito complicada. Ninguém sabia bem o que fazer” (p. 268). Naturalmente sentiu-se um pouco perdida.

Relativamente à sua instituição, a ESAV, pensa que devia ter existido mais informação acerca do país hospedeiro. Quando se trata de um país como a Grécia, com uma cultura tão diferente e específica, devia existir uma sessão de informação, que permitisse que os alunos soubessem, à partida, o que iriam encontrar.

5- Avaliação do processo de mobilidade

Relativamente à aquisição e ao desenvolvimento de competências técnicas e científicas o programa terá ficado aquém das expectativas. “(...) gostaria de ter vindo com um pouquinho mais de aprendizagem em termos científicos. Podia ter sido muito melhor” (p. 269). Considera que a instituição tem grandes potencialidades, nomeadamente em termos de equipamento, e que o problema se situa a nível do tipo de organização adoptado. No entanto, reconhece as vantagens da participação neste tipo de programas no que se refere ao desenvolvimento das competências linguísticas.

Pensa que esta experiência pode vir a revelar-se importante para o seu futuro profissional e aponta dois motivos que sustentam esta sua opinião. Por um lado, em termos curriculares acha que esta experiência constitui uma mais-valia, por outro, acha que esta experiência ao desenvolver algumas das principais competências transversais ajudará, concerteza, a construir um futuro profissional melhor.

A análise do discurso produzido revela, acima de tudo, a grande importância que a entrevistada atribui a esta experiência de mobilidade em termos do seu desenvolvimento pessoal e social. Até os pequenos pormenores são referidos.

Afinal, viajou pela primeira vez de avião, pela primeira vez se deslocou a um outro país sem qualquer elemento da família. “Foi tudo importante! Era uma curiosidade imensa (...) Depois, sair em Atenas também foi importante. Chegar à cidade para onde íamos... aquele primeiro impacto. Tudo!” (p. 268).

Sente que mobilizou e desenvolveu, de forma efectiva, as mais importantes competências transversais que possuía. No Quadro 5.6 apresentam-se todas as competências transversais envolvidas no processo de mobilidade que foram referidas ao longo do texto:

Quadro 5.6 – Competências transversais desenvolvidas durante o processo de mobilidade transnacional (dados do inquérito por entrevista, nº 1)

Competências transversais
1. respeito pela diferença
2. responsabilidade
3. autonomia
4. autocontrolo;
5. capacidade de comunicação
6. adaptabilidade
7. capacidade de iniciativa
8. autoconfiança

A participação neste programa proporcionou-lhe, também, algo que considera muito importante, o tal “tempo para mim”, um tempo de vazio de problemas, vazio dos outros, que lhe permitiu pensar em si própria de uma forma que considera absolutamente nova. Ao mesmo tempo, incrementou a vontade de conhecer novas realidades.

Para terminar, transcreve-se, na íntegra, a resposta dada pela entrevistada quando questionada acerca da importância deste processo de mobilidade transnacional em termos pessoais e relacionais.

“Muito. Mesmo muito. Por ter ido eu acho que a partir de agora, quando faço viagens, sinto imensa vontade de tornar a sair do meu país e de ir para outros locais, para ter mais tempo para mim. Lá está, é um bocado isso, para ter mais tempo para pensar noutras coisas e escrever e outras coisas assim. Sinto-me bem, diferente, não sei... Conheci outras realidades, outras coisas, outras pessoas. Sinto-me bem, pronto... Muita gente nunca saiu daqui, nunca viu nada” (p. 266).

Leitura e interpretação dos dados da entrevista nº2 - António

A - Percorso familiar

1. Posicionamento do sujeito no seio familiar

António nasceu e cresceu num meio tipicamente rural. Os pais são agricultores e ele é o segundo e último filho de um segundo casamento do pai. O outro irmão tem mais 10 anos. Do primeiro casamento o pai tem mais dois filhos, que apresentam diferenças de idade ainda mais acentuadas relativamente à do António. O pai, octogenário, é alguém que impõe respeito: “Não é autoritário, mas sempre tive bastante respeito por ele, bastava a presença dele, não é? Basta a presença dele que há logo muito respeito” (p. 271).

Esse sentimento de respeito existe, também, relativamente aos irmãos. “(...) como sempre convivi com pessoas mais velhas há um respeito muito grande e eu sempre tive esse respeito pelos irmãos mais velhos” (p. 271).

Com a mãe, muito mais nova que o pai, a abertura é maior. É com ela que fala abertamente dos assuntos que o preocupam, excepto dos assuntos mais pessoais, essas conversas são para se ter com os amigos.

“A minha mãe já é mais nova que o meu pai, mais próxima de mim. As brincadeiras, aquelas, já me permite... sei lá, não ser tão obediente, essas coisas das mães. Normalmente dão mais liberdade”(p. 271).

“Sim, falo com a minha mãe, de problemas pessoais e isso, não. Pronto, nunca fui habituado e também não é agora, quando já tenho vinte e tal anos, que vou começar (...)” (p. 271).

Apesar das diferenças de idades existente entre os vários elementos, considera: “Sempre fomos muito unidos” (p.271). No entanto, no que respeita aos irmãos, pensa que apesar de existir um grande respeito entre todos, por motivos que se prendem com o facto de serem mais velhos e de terem as suas vidas, a proximidade não é grande.

O pai sempre o apoiou e incentivou quando teve que tomar decisões importantes:

“Quando eu lancei a primeira ideia, lá em casa, de participar no programa Erasmus, falei que havia um concurso para ir para o

estrangeiro durante um tempo e ele foi logo dos primeiros a apoiar” (p. 271).

Para a mãe, o António é o seu “menino”. Perante a possibilidade de ele se candidatar ao referido programa: “(...) não se pôs contra mas também nunca foi assim... sempre teve aquele receio, como eu ia para longe, sozinho, esse tipo de coisas...” (p. 272).

O facto de o único irmão que vivia com ele ter ido para a tropa, para a Marinha, durante um significativo período de tempo, levou a que algumas tarefas normalmente destinadas ao irmão, tivessem sido transferidas para o António. A propósito deste período, refere: “Foi durante este período que eu me senti mais importante, porque eu era o único que estava em casa, apesar de ser novo, tinha quinze, dezasseis anos” (p. 273). Deste modo, era ele quem ajudava os pais e, a este nível, era-lhe atribuído um enorme grau de responsabilidade:

“(...) os nossos pais trabalhavam na agricultura, não é?... então, por exemplo, era muito novo e já trabalhava com o tractor. E conseguia, e ia com os meus pais, não é?... e eles diziam: -faz isto ou faz aquilo, e incutiam-me essa responsabilidade” (p. 273).

Desde os dezassete, dezoito anos, que tem uma certa autonomia, nomeadamente no que se refere às saídas à noite. Embora, como refere, a liberdade não seja total, é ele quem gere os seus tempos livres, de acordo com o que considera melhor para si próprio. Também a esse nível, os pais sempre se preocuparam em incutir-lhe responsabilidade.

2. Contributos da vida familiar para o desenvolvimento pessoal e social

Muito embora reconheça os contributos de todos os seus percursos na construção das suas identidades pessoal e social, António considera que, no fundo, naquilo que considera verdadeiramente importante, foi a família que mais contribuiu para que seja a pessoa que é hoje. A família ter-lhe-á fornecido as bases que lhe permitiram crescer dentro de determinados parâmetros, que adoptou como seus. A este propósito refere:

“É assim, no convívio familiar, como é que eu vou explicar?... como é uma família simples, eu sempre encarei, tornei-me uma pessoa à imagem da família que tenho. Sou uma pessoa simples, sociável com todas as pessoas que conheço, estou sempre aberto a conhecer pessoas novas e foi esse tipo de coisas” (p. 272).

Considera que foi em contexto familiar que adquiriu os principais valores e princípios que enquadram toda a sua actuação:

“Os meus pais sempre me educaram de uma forma sempre respeitadora. Também entra um bocado a questão da religião, a minha mãe é ligada à religião, quando era mais novo também, esses princípios...” (p. 272).

Com a família pensa ter aprendido a ser uma pessoa responsável e, acima de tudo, a respeitar todas as pessoas que com ele se cruzam: “Cada um, se quiser, pode andar de cabelo cor de rosa, comprido, curto ou rapado, seja o que for... respeito perfeitamente todas as pessoas” (p. 272).

A família constitui a sua principal referência, acompanhando, mesmo que à distância e de forma discreta, todo o seu desenvolvimento. A respeito da importância que a família assume na sua vida, conclui: “(...) acho que a família é extremamente importante. Para mim a família é... totalmente... é tudo o que eu tenho” (p. 274).

3. Momentos-chave do percurso familiar

Quando questionado acerca dos momentos mais significativos do seu percurso familiar, António refere:

“Houve uma altura, quando eu ainda era pequeno, em que o meu pai teve uma doença, esteve muito mal. E como ele já tem uma certa idade, não é?... nessa altura senti que as pessoas me queriam proteger, porque o meu pai entretanto poderia... Agora consigo entender isso, entretanto poderia falecer ou qualquer coisa e houve esse momento em que eu senti que havia ali uma certa tensão, na família” (p. 273).

Acaba por concluir que, em termos pessoais, essa fase não o marcou, até porque, segundo refere, era tão novo, na altura, que não percebia bem o que se estava a passar. No entanto, o facto de ter sido esta a primeira situação por ele apontada como significativa e a carga emocional que deixou transparecer no momento em que a descreveu, apontam no sentido de esta fase ter sido, de alguma forma, importante em termos pessoais. Não foi possível, no entanto, qualquer tipo de confirmação a este respeito.

Do seu percurso familiar destaca o momento em que o irmão, o único que vivia com ele, dez anos mais velho, saiu para cumprir o Serviço Militar:

“(...) mais tarde o meu irmão acabou por ir... como é que eu posso explicar?... foi para a tropa. Na altura em que ele fez a tropa ainda era bastante longo, quase dois anos, penso eu. E... como também, depois, estive na marinha, andou embarcado, estive muito tempo

sem vir a casa. Foi durante esse período que eu me senti mais importante, porque eu era o único que estava em casa (...). Apesar de ser ainda jovem, pediam-me para fazer coisas que normalmente pediam ao meu irmão e eu então...” (p. 273).

Este terá constituído, sem dúvida, um dos momentos mais marcantes do seu percurso familiar. Afinal, se até aí ele acompanhava os pais e o irmão nas actividades agrícolas, cabendo ao irmão um papel de grande responsabilidade, pelo facto de o pai ter uma idade avançada, a partir desse momento, as responsabilidades normalmente atribuídas ao irmão passam a recair sobre o António, com tudo o que isso implicava. Esse momento terá constituído o ponto de partida para uma nova fase da sua vida familiar. Considera que essa nova fase terá contribuído grandemente para que ele seja, hoje, uma pessoa responsável, autónoma, autoconfiante e com de uma autoestima razoável.

A fase que correspondeu à ausência do irmão parece ter sido, também, importante por um outro motivo: durante essa fase, o irmão viajou muito, conheceu muitos países e sempre que regressava a casa, tinha por hábito relatar essas suas experiências. Esses relatos terão aguçado a curiosidade do irmão mais novo relativamente a essas novas realidades: “(...) como ele, na altura, trouxe muitas novidades, sempre falou bem, que gostou bastante de todos os países... como somos mais novos, ficamos com aquilo na mente... e depois, acabamos por ambicionar... também...” (p. 282).

4. Principais competências transversais adquiridas e/ou desenvolvidas ao longo do percurso familiar

Embora considere que as competências de carácter pessoal e relacional, transversais, se desenvolvem ao longo de toda a vida, António não mostra grandes dúvidas quanto às que pensa ter adquirido em contexto familiar: a autonomia, a responsabilidade, a autoconfiança, a autoestima, o respeito pela diferença e a vontade de conhecer pessoas e sítios diferentes.

Considera que a autonomia, a responsabilidade, a autoconfiança e a autoestima estão fortemente relacionadas. Para formar cidadãos responsáveis é preciso antes de mais responsabilizar e isso passa por fornecer um certo grau de autonomia. A educação pela responsabilização, pensa, contribui para formar cidadãos mais confiantes em si próprios.

Reconhece que os pais, de forma mais ou menos consciente, sempre lhe deram, de forma gradual e de acordo com a idade, uma certa autonomia no sentido da responsabilização. Se os pais lhe permitiam alguma “margem de manobra” na gestão de alguns aspectos da sua vida pessoal e familiar, estavam

a responsabilizá-lo e isso poderá ter contribuído para a aquisição e o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima:

“(...) a questão da responsabilidade e da autonomia foi o falar e mesmo... pedirem-me para fazer certas coisas. Se calhar, entendia que se me estavam a dar uma responsabilidade maior do que, se calhar... merecia, estavam a dar-me uma oportunidade para fazer algo mais importante do que eu devia fazer... em termos de idade (...)” (p. 274).

“(...) se me estão a dar responsabilidade aumenta, se calhar, a minha autoconfiança (...)” (p. 273).

Considera que, no seu caso, o processo de responsabilização começou muito cedo e esse processo não terá resultado propriamente de uma opção dos pais, mas antes de uma necessidade premente. O facto de o pai ter uma idade avançada a isso terá obrigado.

Relativamente ao respeito pela diferença, considera que seguiu o exemplo familiar:

“Os meus pais e os meus irmãos sempre falaram para todas as pessoas de forma igual. Nunca mostraram diferença e eu, pronto, segui a mesma lógica” (p. 274).

“Vemos outras raças, outras pessoas. Nunca foi motivo de conversa dizer mal de alguém ou esse tipo de coisas, a gente acaba também por aceitar e ter essa postura” (p. 274).

Os relatos das viagens do irmão serviram para estimular a sua imaginação e criar uma enorme vontade de conhecer outras pessoas e sítios diferentes.

B - Percursos escolar e social

1. Razões da escolha do curso que frequenta

No caso do António, a frequência do ensino superior, surge, não propriamente como o “destino normal”, o único nesta fase do seu percurso, mas antes, como o “melhor destino”, de entre os possíveis. As razões que estiveram na base da sua opção prendem-se com:

“O querer sempre o melhor, não é? Poderia ter optado por ir trabalhar, ir para uma empresa qualquer, levar uma vida mais...

totalmente diferente, mas, se optei por vir para o ensino superior é porque queria... ser alguém, não é?”

Por um motivo ou outro, nenhum dos irmãos frequentou o ensino superior e, talvez por isso, tanto eles como os pais sempre o incentivaram nesse sentido, sempre acharam que era importante ter um curso superior, para poder ter um melhor futuro profissional.

Embora o António tenha ingressado num curso superior por razões que se prendem, essencialmente, com a procura de um melhor futuro profissional, tudo indica que existiram, também, motivações de natureza mais pessoal, que parecem corresponder a aspirações mais ou menos racionalizadas:

“Não é só para dizer, depois, que se é engenheiro ou doutor, ou qualquer coisa, mas... por uma questão de futuro. Para ter um futuro melhor. E... bem!... quanto mais formação, mais oportunidades surgirão em termos pessoais” (p. 274).

2. Momentos-chave dos percursos escolar e social

O facto de ter nascido e crescido numa aldeia, relativamente pequena, e de possuir uma enorme vontade de “conhecer coisas novas”, levaram a que todas as situações que, ao longo dos seus vários percursos, implicaram mudança de ambiente, se tivessem revelado muito importantes. Deste modo, todas as mudanças que o seu percurso escolar implicou, parecem ter constituído momentos-chave desse seu percurso e também, conseqüentemente, do seu percurso social.

Apesar dos problemas reais que, normalmente, essas mudanças implicam, é sempre com algum entusiasmo que fala dos novos ambientes, das novas situações, dos novos problemas que teve que enfrentar. A seu respeito fica a sensação de ser uma pessoa que tenta, sempre, transformar os problemas em desafios, por maiores que sejam e por mais difícil que seja contorná-los.

Relativamente ao percurso escolar, a “professora primária” constituiu, para o António, um marco de referência. As recordações dessa fase da sua vida estão bem vivas e é com imensa ternura que fala da sua professora:

“É o ambiente da aldeia, já morava lá há bastantes anos e dava aulas lá na escola e... era quase... pronto, era... para além do aspecto profissional, era, também, uma pessoa extremamente... culta, falava muito connosco, falava-nos de coisas que nós não conhecíamos. Depois, para o futuro, foi uma pessoa que me marcou bastante” (p. 275).

O entusiasmo que deixa transparecer quando afirma: “falava-nos de coisas que nós não conhecíamos”, indicia que, pelo menos em parte, a génese da tal vontade de “conhecer coisas diferentes”, da curiosidade perante o desconhecido, que caracterizam o António, pode estar relacionada com o papel que a “professora primária” desempenhou na sua vida.

António pensa que a “professora primária” desempenhou um papel muito importante no seu desenvolvimento pessoal e social e que, a sua actuação induzia a que os alunos se tornassem mais autónomos, autoconfiantes e responsáveis.

Outro momento-chave do seu percurso escolar, correspondeu à mudança para o ensino secundário. A nova escola situava-se numa cidade e as solicitações eram cada vez mais e mais diversas. As respostas a essas solicitações iam surgindo e a falta de tempo para estudar reflectia-se nas classificações obtidas. Se até aí o António estava habituado a ser um aluno muito bom, que nunca teve grandes dificuldades a este nível, a partir daí começaram as grandes dúvidas, os receios, o desconfiar das suas verdadeiras capacidades:

“(…) e então havia sempre aquele medo, aquele medo de não conseguir. Quebra assim um bocado a confiança, a confiança que eu tinha em mim mesmo ficou assim um pouco abalada (…)”. “Mas perguntava-me: - porque é que eu agora não consigo? O que é que está a falhar?” (p. 276).

Pensa que conseguiu ultrapassar as dificuldades e que, essa fase, contribuiu para que se apercebesse que, na vida, as coisas não são propriamente fáceis e que é sempre necessário estabelecer prioridades.

O facto de ter conseguido alcançar o seu principal objectivo, ingressar no ensino superior, terá contribuído para o restabelecimento da autoconfiança e da autoestima:

“(…) depois, quando se consegue entrar, não é? As dificuldades já tinham sido ultrapassadas, dá-nos assim uma certa confiança, uma questão de contentamento, até. Ficamos contentes por entrar numa nova fase... e eu acho que consegui. Consegui voltar a adquirir a confiança, apesar de não a ter perdido completamente, acho que aumenta a confiança de uma pessoa” (p. 277).

Ingressar no ensino superior parece ter constituído uma das etapas mais marcantes dos seus percursos escolar e social. Considera-se hoje uma pessoa muito diferente. Afinal, durante o secundário conheceu muitas pessoas, fez muitos amigos mas, eram todos “(...) ali de perto, uns vizinhos da aldeia,

outros das aldeias que a gente já conhecia” (p. 278). Nada de muito novo, portanto.

Frequentar um curso superior ter-lhe-á permitido conhecer pessoas verdadeiramente diferentes, de diferentes classes sociais, com diferentes formas de estar e de pensar:

“Quando entramos no ensino superior é totalmente diferente em termos... em termos sociais. Depois, há de tudo, umas pessoas mais pobres, outras mais ricas e quando chegamos ninguém se apercebe dessas diferenças, somos todos iguais e isso é extremamente importante” (p. 278).

Em termos relacionais esta nova fase da sua vida tem-se revelado de extrema importância:

“No princípio é um bocado confuso, ter que vir para aqui morar, com pessoas que eu não conhecia de lado nenhum, é assim um bocado confuso, ao princípio foi assim um bocado difícil, estamos sempre desconfiados” (p. 278).

“Agora, isso já é natural, ter que conhecer outras pessoas, é muito mais fácil para mim, agora” (p. 278).

É certo que, teoricamente, sempre se considerou respeitador e apreciador das diferenças que existem entre as pessoas, no entanto, pensa ser necessário viver essas diferenças e conseguir, na prática, geri-las da melhor forma.

Nesse sentido, o facto de ser director da secção desportiva da colectividade da sua aldeia, com todo o trabalho associativo e com todas as oportunidades de conhecer pessoas, que isso implica, assume uma enorme importância ao nível do seu percurso social, conforme pode ser verificado em seguida.

3. Significado das actividades de ocupação de tempos livres

António atribui uma grande importância às actividades de ocupação de tempos livres. Considera que esses tempos são os mais propícios para o desenvolvimento de competências de carácter pessoal e relacional.

Para além de, sempre que pode, sair com os amigos, actualmente é director da secção desportiva da colectividade da sua aldeia e jogador de futebol na equipa respectiva. Acha que os cidadãos têm o dever de intervir, de fazer os possíveis para tornar o meio em que vivem mais agradável e que, melhorar a qualidade de vida numa aldeia como a dele, passa muito pelo trabalho

associativo. O facto de, na sua aldeia, existir um grupo de pessoas que pensam desta forma, permitiu que se criasse uma colectividade com uma vertente recreativa, desporto incluído, e outra de apoio social, com infantário e lar de idosos já em funcionamento.

Trabalhar no âmbito das actividades da colectividade permite-lhe viajar, conhecer pessoas novas, outros locais, conviver com árbitros, com jogadores com adeptos, resumindo: “Ao fim de um certo tempo criamos laços de amizade, uma relação mais próxima, com pessoas que, de outra maneira, não podíamos conhecer” (p. 280).

Pensa que a experiência adquirida no exercício das funções de director da secção desportiva poderá, mesmo, constituir uma mais-valia para o seu futuro profissional. O trabalho de equipa ali, “(...) é mesmo a sério... até é bom para sermos mais responsáveis no futuro, na nossa profissão” (p. 280).

4. Principais competências transversais adquiridas e/ou desenvolvidas ao longo dos percursos escolar e social

Quando questionado acerca da importância que atribui ao papel dos percursos escolar e social em todo o seu desenvolvimento, António responde:

“Se calhar, o mais importante foi mesmo as relações com os outros e o conviver com as diferenças. Se não fosse o clube e o curso, eu não conhecia nada. Na minha família são todos mais velhos, tirando a minha mãe. A minha aldeia é pequena... e mesmo no liceu, era praticamente a mesma coisa. Não havia assim nada de novo, não é?” (p. 281).

Se, de facto, foram o curso e o clube que lhe proporcionaram algumas das situações mais significativas destes percursos, também parece certo que outros momentos se revelaram importantes para o seu desenvolvimento, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de competências transversais.

Como foi já referido no ponto 2, António considera que, ao longo do seu percurso escolar, existiram três fases/momentos muito importantes em termos de desenvolvimento de competências transversais:

- Durante o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, “a primária”, parece ter desenvolvido o gosto pelo desconhecido, a autoconfiança, a autonomia e a responsabilidade. Considera que tudo isto só foi possível graças a uma pessoa muito especial: a “professora primária”. Segundo afirma ela era uma pessoa

muito culta, que falava muito com os alunos. Falava-lhes de novos mundos, de novas gentes, enfim... “(...) de coisas que nós não conhecíamos” (p. 275). A forma entusiástica como falava terá despertado a curiosidade de alguns e desenvolvido o interesse pelo desconhecido, de outros, nomeadamente do António.

Considera que a sua actuação contribuiu para que os alunos desenvolvessem algumas competências pessoais como a autonomia, a responsabilidade, a autoconfiança e a autoestima. Como existiam turmas mistas, com classes diferentes, ela:

“(...) incutia nos alunos mais velhos a responsabilidade de ensinar os mais novos. Não só nos trabalhos, obrigava-os mesmo a corrigir os trabalhos dos outros e acho que tudo isso faz com que a gente se torne, assim... sei lá, mais importante, na altura e... mostrava que a gente era capaz, era responsável” (p.275).

De acordo com as representações do António, o facto de a professora confiar nele, de o responsabilizar, de forma gradual, teve como consequência o desenvolvimento destas competências.

- Iniciar o ensino secundário (10º, 11º e 12º anos), implicou a primeira mudança significativa. A escola situava-se numa cidade, a mais próxima de casa, e assistir às aulas, implicava deslocações diárias. O facto de passar grande parte do tempo sem os pais, num ambiente diferente do familiar, permitiu-lhe exercitar e desenvolver a autonomia e a responsabilidade. Durante essa fase, estabeleceu muitas relações de amizade que implicaram processos de identificação com outras pessoas da sua faixa etária. Esses processos poderão, eventualmente, ter mobilizado e desenvolvido um conjunto de competências relacionais, tais como a capacidade de comunicação e as capacidades de escuta, de reformulação e de descentração de si próprio.

Por outro lado, esta fase implicou uma certa dispersão em termos de interesses e objectivos. Quanto mais, e mais diversas, eram as solicitações, menos tempo restava para os estudos e, naturalmente, mais baixas eram as classificações obtidas nas várias disciplinas. Se, até aí, ele sempre tinha conseguido coordenar todos os seus interesses, o que lhe dava motivos para confiar nas suas capacidades, a partir de certa altura perdeu o controlo da situação e deixou de ser o bom aluno que sempre tinha sido.

Esta situação terá provocado uma certa crise, embora sem qualquer tipo de dramatismo, segundo afirma. No entanto, reconhece que, pelo menos as competências relativas à auto-imagem (autoconfiança e autoestima), ficaram

fortemente abaladas. O facto de ter conseguido ultrapassar os obstáculos e de ter, afinal, obtido uma classificação que lhe permitiu ingressar no ensino superior, permitiram o restabelecimento da situação.

Pensa que o desenvolvimento de competências de carácter pessoal e relacional implica conhecer, ver, experimentar e atribui uma grande importância aos obstáculos, às dificuldades, em todo o processo.

- Ingressar no ensino superior, com tudo o que isso implicou, constituiu uma das fases mais marcantes dos seus percursos escolar e social, tendo correspondido ao início de uma nova fase da sua vida. Considera que, neste contexto, conheceu pessoas e ambientes significativamente diferentes.

Atribui grande importância ao facto de partilhar um apartamento com pessoas que nem conhecia mas que entretanto passou a conhecer e a reconhecer como amigos. Pensa que este tipo de experiência é muito importante no desenvolvimento de algumas competências transversais, que refere de forma mais ou menos explícita, nomeadamente: a autonomia, a responsabilidade e o respeito pela diferença, a capacidade de adaptação e a capacidade de cooperação:

“É óptimo, estamos entregues a nós próprios, cozinhamos, às vezes... temos que controlar o dinheiro. É por querer manter esse ambiente que nos damos bem. Cada um tem o seu feitio, mas cá nos vamos entendendo” (p. 278).

“(...) todos temos as nossas tarefas. Temos que colaborar” (p. 282).

“Aí é que a gente vê como são as pessoas, o que elas têm de bom. Depois, aí temos mesmo que ser responsáveis e temos que fazer as coisas sozinhos, temos que controlar a vida” (p. 282).

Considera que o facto de frequentar o ensino superior, pela sua própria dimensão, lhe permitiu, e continua a permitir, viver um leque muito vasto de situações, que envolvem pessoas muito diferentes a vários níveis: estilos, hábitos, mentalidades, ideologias, classes sociais, posições sociais, idades.

O trabalho desenvolvido no âmbito da colectividade onde exerce funções de director da secção desportiva acaba por ter, também, um importante papel a este nível. Permite-lhe conhecer pessoas que de outra forma não conheceria, viver algumas situações específicas e coloca-o perante problemas concretas que não teria noutros contextos. Pensa que a responsabilidade é fortemente incrementada e que, mais do que qualquer outro contexto, este permite-lhe desenvolver, de forma eficaz, a capacidade de trabalhar em grupo:

“É um trabalho de grupo diferente. Cada um sabe exactamente o que fazer, está ali porque quer, ninguém nos obriga. Ali é mesmo a sério... até é bom para sermos mais responsáveis no futuro, na nossa profissão” (p. 280).

A propósito do desempenho das suas funções, enquanto director, diz:

“(...) temos que nos dar com muita gente diferente, temos que saber falar, comunicar, temos que nos impor naturalmente, sem sermos mal educados... disso as pessoas não gostam, e ainda bem” (p. 280).

Na afirmação anterior refere, de forma explícita e implícita, um manancial de competências transversais que, por si só, salienta a importância deste tipo de actividades no que respeita à mobilização e ao desenvolvimento de competências. Quando refere “temos que nos dar com muita gente, temos que saber falar, comunicar, temos que nos impor naturalmente”, no fundo parece querer dizer que é necessário um conjunto de competências transversais que lhe permitam esse tipo de desempenho.

Tudo leva a supor que muitas das competências envolvidas correspondem ao que Aubrun e Orofiamma (1990) designaram por “atitudes”: atitudes relacionais e de comunicação (a capacidade de comunicação, capacidade de escuta, de reformulação, capacidade de expressão oral, capacidade de aceitação de críticas, capacidade de negociação, autocontrolo); capacidades relativas à auto-imagem (autoestima e autoconfiança) e capacidades de adaptação e de mudança.

Seja a propósito da frequência do ensino superior ou das funções por si exercidas na colectividade a que pertence, todo o discurso sugere que, ao nível das suas representações, o António considera que o desenvolvimento de competências transversais passa obrigatoriamente por diferentes vivências e a maior parte do processo desenrola-se no âmbito de situações concretas e reais. Quanto mais diversificadas elas forem, maior será o número de competências envolvidas e mais acentuado o seu desenvolvimento:

“(...) temos que confiar em nós e... e temos que saber estar e falar com todo o tipo de gente. Mas, como é que fazemos isto se não conhecermos gente diferente? Temos que conhecer, que ver como é que essas pessoas falam, como se portam. Temos que nos relacionar com gente diferente” (p. 281).

No fundo, parece poder concluir-se que considera que estas vivências implicam um conjunto de situações e problemas concretos, que, em sua opinião, têm que ser ultrapassados através do recurso a competências

transversais, nomeadamente algumas das que foram anteriormente referidas e que permitem “saber estar e falar com todo o tipo de gente”. No entanto, resolver esses problemas, no caso concreto “o saber estar e falar”, implica, numa primeira fase, um processo de aprendizagem que passa pela mobilização de competências do tipo: capacidade de aceitação da diferença, de escuta, de reformulação, de descentração de si próprio «“(...)como é que fazemos isto(...)? Temos que conhecer, que ver como é que as pessoas falam, se portam”». Para que tudo isto resulte, diz, é necessário que exista autoconfiança.

C - Programa Erasmus - mobilidade de alunos

1. Relações existentes entre os vários percursos e o tipo de posicionamento face à mobilidade transnacional

António parece ser uma pessoa optimista por natureza e, acima de tudo, considera ser alguém que “adora viver”. O entusiasmo com que relata a maioria das experiências vividas ao longo dos seus percursos e o prazer demonstrado pelo facto de ter tido algumas oportunidades de conhecer gente diferente e de viver situações diversas nos vários contextos em que a sua vida se tem desenrolado, parecem traduzir uma vontade imensa de conhecer, de conhecer o mais possível.

Assim sendo, ele assume, com naturalidade, uma postura de total abertura e receptividade face a qualquer processo de mobilidade transnacional. No entanto, ao longo dos seus vários percursos, aprendeu a ser cauteloso e tem por hábito estudar com cuidado as situações, “medir os prós e os contras”, antes de se propor a enfrentar qualquer desafio.

Tal como foi referido a propósito do papel do percurso familiar no desenvolvimento de competências transversais, António considera que o facto de gostar de viajar “(...) já vem um bocado da família. O meu irmão, quando estava na tropa, viajou muito”. Pensa que os relatos das viagens do irmão lhe aguçaram a curiosidade: “Como somos mais novos, ficamos com aquilo na mente... e depois acabamos por ambicionar... também...” (p. 282).

De acordo com o que foi referido relativamente ao papel dos percursos escolar e social no desenvolvimento deste tipo de competências, tudo indica que a “professora primária” contribuiu, também, para criar no António a tal vontade de conhecer, de viajar, que reconhece possuir.

Quando colocou a hipótese de se candidatar a uma bolsa que lhe permitia realizar um período de estudos num país diferente, antes de tomar qualquer decisão, falou com os pais, com as pessoas envolvidas no processo e só depois decidiu candidatar-se.

Os motivos que o levaram a candidatar-se foram essencialmente de natureza pessoal e relacional, no entanto, existia, também uma certa curiosidade relativamente a algumas questões técnicas. Candidatou-se por:

“Achar que seria importante e o quanto seria bom conhecer outras pessoas, com uma cultura completamente diferente, outro país, mesmo ver, nem que fosse só outras paisagens” (p. 282).

“(…) também pensei nisso, em termos profissionais. É lógico que também pensei bastante nesse aspecto, que era a questão do aprender, de conhecer o que lá se faz em termos agrícolas, o que se faz noutro país, tinha muito essa curiosidade” (p. 282-283).

2. Relações entre o processo de mobilidade transnacional e o desenvolvimento de competências transversais

Apesar de já terem decorrido cerca de três anos após o período de mobilidade transnacional, é com grande entusiasmo que fala dessa sua experiência e recorda-se dos mais pequenos pormenores como se de acontecimentos recentes se tratasse.

António acha que para se poder ser um cidadão completo é necessário viver, “conhecer as coisas”. Considera-se, hoje, uma pessoa mais completa e pensa que o programa de mobilidade transnacional em que participou contribuiu muito para isso:

“Agora eu sei falar com todas as pessoas, desde agricultores a professores, a directores... encaro as situações com muito mais facilidade, com mais calma. Confio nas minhas capacidades. Se eu não conhecer as coisas como é que eu sei se estou à altura? Não sei, não é?” (p. 281).

Pensa que, apesar do período de adaptação aos novos ambientes ter sido mais longo e difícil pelo facto de ir sozinho, esse facto se revelou, de alguma forma, vantajoso:

“(…) o ter ido sozinho ou acompanhado é que é diferente. É difícil ir sozinho, mas, por outro lado, até é melhor. Como não conhecemos ninguém, no início é difícil, mas, depois, contamos só connosco e já

sabemos com o que contamos. Temos que nos desenrascar, não é?”
(p.283).

Por meros acasos, a viagem de ida para a cidade da Grécia onde efectuou o período de estudos foi recheada de contratempos e de problemas imprevistos. A título de exemplo: depois de chegar ao aeroporto de Atenas, era suposto apanhar um autocarro com destino à tal cidade, onde era aguardado. No entanto, uma das malas que constituíam a sua bagagem, a mais importante, tinha desaparecido, o que o obrigou a ficar mais um dia numa cidade completamente desconhecida, sem bagagem e sem saber minimamente o que fazer. Para quem nunca tinha, sequer, andado de avião, não deve ter sido fácil.

Essa e outras situações serviram, segundo refere, para aprender a manter a calma em situações realmente difíceis:

“E acho que uma das capacidades que consegui, por exemplo, desenvolver, que eu me recordo, foi conseguir não entrar em pânico. É uma questão de manter a calma, a serenidade, quando acontece assim uma dificuldade maior (...)” (284).

Considera que, no âmbito da mobilidade transnacional, surgem sempre problemas imprevistos, muitos deles difíceis de ultrapassar. Em sua opinião, são as situações mais complicadas, as situações que originam “stress”: “(...) aquelas situações mais complicadas, aquelas em que tinha mesmo que ser (...)” (p. 286), que mobilizam e permitem desenvolver um maior número de competências transversais.

Atribui uma enorme importância ao papel dos problemas imprevistos que, normalmente, surgem em contexto de mobilidade transnacional, no desenvolvimento de competências transversais:

“(...) permite, também, depois, aumentar a nossa autoconfiança. Quando a gente acaba por ultrapassar as dificuldades e elas passam apenas a ser recordações, acabamos por... como é que eu hei-de dizer?... ficar mais confiantes, por sabermos que conseguimos ultrapassar as dificuldades” (p. 284).

“Os problemas aparecem e nós, na hora, temos que decidir o que fazer, temos que ter controlo sobre nós, se não... pode ser mesmo perigoso” (p. 283).

Considera que os todos os esforços desenvolvidos no sentido de ultrapassar os problemas, mobilizam uma série de competências pessoais e relacionais e que essa mobilização induz o desenvolvimento dessas competências. No seu caso,

durante o período de mobilidade, pensa ter mobilizado e desenvolvido, nomeadamente: a responsabilidade «“Como eu estava a ir sozinho para outro país, tinha mesmo que ser responsável (...)” (p. 283)»; a autoconfiança «“A questão de ter aquela autoconfiança que eu já possuía, permitiu-me abordar esta ou aquela pessoa, não ter vergonha de perguntar, de fazer figuras... “ (p. 283)»; a autonomia «“(...) se eu não tivesse já uma certa autonomia, se estivesse muito ligado, se calhar, eu tinha aquele receio e acabava por desistir” (p. 283)» e o autocontrolo «“Os problemas aparecem e nós, na hora, temos que decidir o que fazer, temos que ter controlo sobre nós, se não! (...)” (p. 283)».

A perseverança e a persuasão foram muitas vezes mobilizadas o que, segundo pensa, permitiu o seu desenvolvimento. Por vezes necessitou de informações fundamentais para o sucesso do processo e as pessoas que lhas podiam facultar, por qualquer motivo, não lhas forneciam. A título de exemplo, refere uma situação relacionada com a viagem de avião com destino à Grécia: essa viagem implicou uma escala em Paris, num aeroporto de grandes dimensões, que obrigava a uma mudança de terminal. A certa altura sentiu-se perdido e não conseguia obter informações sobre o seu voo. Valeram-lhe, entre outras competências transversais, o autocontrolo, a capacidade de comunicação a perseverança e a persuasão:

“Mas eu controlei-me, sempre procurei, nunca me aventurei assim... procurava às pessoas ligadas à informação. Às vezes faziam má cara, mas paciência, eu insistia e acabava por saber as coisas” (p. 284).

«Eu nunca me tinha visto naquelas aflições. E consegui ultrapassar tudo, pronto!... Tentava assegurar-me. Como quem diz: “quem tem boca vai a Roma”! Então, se a gente conseguir perguntar... e, entre aspas, “obrigar” as pessoas a responder... conseguimos, não é?» (p. 284).

Outra das competências transversais que pensa ter saído muito reforçada, é o respeito pela diferença. Apesar de considerar que ao longo da sua vida sempre respeitou os outros, reconhece que, naquele contexto, conheceu pessoas completamente diferentes das que já tinha conhecido. Conheceu, por exemplo, pessoas “fanáticas” relativamente a alguns assuntos: “Antes, se calhar, não conseguia dar-me e falar com pessoas assim mas, ali, percebi que é bom conhecer todo o tipo de pessoas” (p. 286).

Destaca mais uma vez (ver ponto 4 da parte B – Percursos escolar e social) a necessidade de saber estar, falar e de se relacionar com todo o tipo de pessoas. Considera que este contexto, mais do que qualquer outro, induz a mobilização

e potencia o desenvolvimento de competências pessoais e relacionais, as tais que permitem saber estar e falar. Tal como foi referido no ponto anteriormente indicado, tudo leva a supor que, pelo menos algumas dessas competências se incluem na categoria “Atitudes”, definida por Aubrun e Orofiamma (1990), (ver ponto 2.2 do capítulo 2), que engloba as atitudes relacionais e de comunicação (capacidade de comunicação, capacidade de escuta, capacidade de negociação, autocontrolo, etc.); as capacidades relativas à auto-imagem (autoestima e autoconfiança) e as capacidades de adaptação e de mudança.

Considera que algumas das situações vividas neste contexto, contribuíram, claramente para o reforço da autoestima. Só o facto de ser o único estrangeiro que durante aquele período frequentou aquela instituição, criou uma grande curiosidade por parte dos colegas gregos, originando situações caricatas, em que ele se sentiu apreciado, importante.

A leitura dos pontos anteriores parece indicar que o António já possuía muitas destas capacidades, tendo-as adquirido e desenvolvido ao longo dos seus percursos familiar, escolar e social. As situações e os problemas envolvidos neste processo de mobilidade transnacional parece terem servido para mobilizar e desenvolver essas competências. No fundo, parece poder concluir-se que, segundo o António, estas competências se desenvolveram porque foram mobilizadas e que elas foram mobilizadas porque, neste contexto, ele se deparou com inúmeras situações que induziram a sua mobilização e consequentemente o seu desenvolvimento. Considera, ainda, que, quanto mais difíceis forem as situações, mais acentuado parece ser o desenvolvimento desse tipo de competências.

3. Principais tipos de situações envolvidas no processo de mobilidade transnacional que implicaram o recurso a competências transversais

António considera que, no seu caso, as situações que, em contexto de mobilidade transnacional, promoveram a mobilização e o desenvolvimento de competências transversais, foram todas aquelas que, de alguma forma, ele considerou importantes. Podem ser “situações más” ou “podem ser boas” (p. 286), têm é que corresponder a “(...) alguma coisa importante para nós” (p. 286).

As várias situações que, de acordo com o António, exigiram a mobilização e promoveram o desenvolvimento de competências transversais podem ser agrupadas e distribuídas por quatro tipos principais (Quadro 5. 7):

Quadro 5.7 – Tipos de situações envolvidas no processo de mobilidade que exigiram o recurso a competências transversais, promovendo o seu desenvolvimento (dados do inquérito por entrevista, nº 2)

Tipo de situações

1. relacionadas com a resolução de problemas imprevistos
 2. relacionadas com o contacto e com a convivência com uma gama variada de pessoas, de diferentes idades, hábitos, costumes e opiniões
 3. relacionadas com a necessidade de ultrapassar barreiras linguísticas
 4. relacionadas com o facto de se encontrar, durante algum tempo, entregue a si próprio, longe das suas referências habituais (pais, amigos, colegas...)
-

As situações relacionadas com a resolução de problemas imprevistos são as que, ao longo do discurso, mais vezes são referidas como potencialmente mobilizadoras de competências transversais. De alguma forma, o António acaba, sempre, por relacionar estas situações com o desenvolvimento desse tipo de competências.

Relativamente a uma situação concreta em que teve que enfrentar uma série de problemas imprevistos, diz:

“As dificuldades... bem... não se está à espera, eu acho que nos permitem... como é que eu hei-de dizer? Permitem desenvolver algumas das capacidades que a gente já tem e outras, até, aparecem de novo. Por exemplo, a capacidade de não entrar em pânico. Nunca tinha surgido uma situação tão aflitiva, não é? E mesmo assim consegui manter a calma” (pp. 285).

No que respeita aos problemas imprevistos, aos contratemplos, que teve que ultrapassar, acaba por concluir: «Aquilo custa sempre, mas depois até é bom que existam porque, obrigam-nos a decidir as coisas na hora, a “desenrascar”, não é?» (p.283).

As situações que mais apreciou parecem ter sido as relacionadas com o contacto e com a convivência com uma gama muito variada de pessoas, algumas muito diferentes das que já tinha conhecido. Este facto não parece ser de estranhar se tivermos em conta que as principais motivações que estiveram na base da sua participação no programa eram desta natureza.

Tudo indica que estas situações foram as que, de forma mais efectiva e mais intensa, permitiram a mobilização e o desenvolvimento de competências

transversais, principalmente as de natureza relacional. Durante aquele período fez muitos amigos e soube, até, conviver com algumas pessoas que, à partida nada tinham em comum com ele:

“A propósito de respeitar as diferenças, eu lá consegui ser amigo, mesmo dos mais radicais, e respeitava essas diferenças. Aí, eu penso que desenvolvi essa capacidade, nunca fui de contrariar muito, afinal o país era deles, eles lá sabiam” (p. 285).

Considerando o facto de se encontrar num país com uma língua difícil e onde a maioria das pessoas não falava inglês, muitas foram as situações em que teve que enfrentar e ultrapassar barreiras linguísticas. A sua capacidade de comunicação foi muitas vezes “posta à prova” e para ultrapassar os obstáculos recorreu, por vezes, a formas de comunicação não verbal.

Sempre que, directa ou indirectamente, refere o facto de estar entregue a si próprio, sem as habituais referências, fica a sensação de que ele achou esse facto positivo. No fundo, sugere que esse facto dificulta o processo de mobilidade, mas parece considerar que, se assim não fosse, o processo não se teria revelado tão importante no que diz respeito ao desenvolvimento de competências transversais:

“É difícil ir sozinho mas, por outro lado, até é melhor. Como não conhecemos ninguém, no início é difícil, mas, depois, contamos só connosco e já sabemos com o que contamos. Temos que nos desenrascar, não é?” (p. 283).

O facto de estar completamente entregue a si próprio: “(...) não foi uma dificuldade, permitia-me pensar em mim, por exemplo” (p. 286).

4. Principais obstáculos ao processo de mobilidade transnacional

Muitos dos obstáculos com que o António se deparou durante o processo de mobilidade estão fortemente relacionados com algumas das situações que, em seu entender, implicaram o desenvolvimento de competências transversais. Tal facto não parece ser de estranhar dado que, essas situações são, na sua maioria, situações que geram dificuldades que têm que ser ultrapassadas, implicando o recurso a esse tipo de competências.

Os obstáculos que foram sendo referidos no decurso da entrevista agruparam-se em três tipos, que se apresentam no Quadro 5.8.

Quadro 5.8 – Principais tipos de obstáculos sentidos durante o processo de mobilidade transnacional (dados do inquérito por entrevista, nº 2)

Tipos de obstáculos
1. obstáculos linguísticos
2. obstáculos administrativos ligados à organização da instituição hospedeira
3. obstáculos culturais

Considera que os obstáculos linguísticos foram os mais difíceis de ultrapassar. No entanto, considera que eles atingiram proporções por vezes muito complicadas porque o país em que se encontrava era a Grécia, cuja língua, para além de ser difícil, é pouco difundida: “A língua é logo uma barreira à partida, o grego é assim um bocado...” (p. 288).

O facto de, no âmbito de algumas disciplinas, ter sido obrigado a elaborar trabalhos em inglês, tendo à sua disposição uma biblioteca com poucos livros nessa língua, constituiu uma tarefa difícil. No que se refere a todas as outras situações em que se lhe colocaram barreiras desta natureza, conclui: “A língua era uma barreira enorme” (p. 288).

Relativamente aos problemas de natureza administrativa com que se deparou, pensa que esse tipo de problemas se restringiu à instituição hospedeira:

“Também os professores não estavam preparados, eu é que cheguei lá e apercebi-me que para alguns aquilo era novidade. Outros já estavam completamente integrados, já tinham o plano de estudos (...) eu acho que o problema era mesmo deles. Eles são assim... Quando eu tive... no meu caso, da parte da nossa escola tive sempre o apoio necessário. A questão era lá deles” (p. 288).

Os obstáculos culturais parecem ter sido os que mais facilmente foram ultrapassados:

“Há sempre a questão da diferença... até no aspecto religioso (...) Depois é a questão do fanatismo que as pessoas têm no pelo país deles, lá é que é tudo bom, lá é que é... Foi o princípio da civilização. Eram pessoas totalmente diferentes” (p. 285).

Essas diferenças que no início constituíram obstáculos transformaram-se gradualmente em desafios:

“Mas eu sempre respeito as opiniões, as pessoas, desde que não prejudiquem os outros. Acho que foi bom isso, foi um dos aspectos que eu consegui. Antes, se calhar, não conseguia dar-me e falar com pessoas assim mas, ali, percebi que é bom conhecer todo o tipo de pessoas” (p. 285).

Os problemas relacionados com diferenças em termos da alimentação foram de todos os obstáculos culturais os mais difíceis de ultrapassar: “A comida, quer dizer, era totalmente diferente, mas eu consegui... (...) Durante aqueles meses emagreci bastante, mas não é que... Não passei fome” (p. 289).

5. Avaliação do processo de mobilidade

Em termos de desenvolvimento pessoal e social a participação de António no programa parece ter-se revelado muito importante. Cerca de três anos após essa participação, é com entusiasmo que recorda as situações vividas e, durante a entrevista, foram várias as vezes que referiu o facto de achar que esta experiência o ajudou a crescer: “Eu acho que foi muito importante e gostei bastante de lá estar. Permitiu-me... pronto... no fundo, já disse, cresci muito” (p. 289).

Em termos técnicos considerou a experiência interessante, nomeadamente, diz: “Tive hipóteses de ver como é que eles faziam, como eram os terrenos, algumas questões técnicas” (p. 289). Relativamente a uma área específica, do seu interesse, refere: “Isso permitiu-me ter outra visão, principalmente nessa área” (p. 289).

Relativamente às competências linguísticas essa experiência foi, naturalmente, importante. Pensa que este tipo de programas contribui fortemente para que os participantes desenvolvam este tipo de competências: “É claro que para falar bem outra língua, também é uma questão de treino e isso nós temos” (p. 290).

No entanto, destaca, de forma muito evidente, o importante papel daquela experiência de mobilidade no seu desenvolvimento pessoal: “A parte pessoal para mim foi mais... Foi mesmo muito importante” (p. 289).

A leitura e a interpretação do discurso do António permitiu a identificação das principais competências transversais que, de forma mais ou menos racionalizada, ele pensa terem estado envolvidas e terem sido desenvolvidas no processo de mobilidade (Quadro 5.9).

Quadro 5.9 – Competências transversais desenvolvidas durante o processo de mobilidade (dados do inquérito por entrevista, nº 2)

Competências transversais	
1. autonomia	8. capacidade de iniciativa
2. responsabilidade	9. capacidade de escuta
3. autoconfiança	10. capacidade de negociação
4. autocontrolo	11. perseverança
5. respeito pela diferença	12. Persuasão
6. capacidade de comunicação	13. autoestima
7. adaptabilidade	

Considera que todo o período de mobilidade, incluindo as viagens, foi importante para o desenvolvimento de competências de carácter pessoal e relacional e que, durante a fase inicial do período de estudos, quando ainda não conhecia praticamente ninguém, teve muitos momentos de solidão que, embora difíceis, se revelaram muito importantes:

“Foi aquela solidão, ao princípio. (...) permitia-me pensar em mim, por exemplo. Eu acabava... à tarde, quando não tinha o que fazer, pegava numa mochila, numa toalha... a praia ficava extremamente perto e caminhava, ia sozinho, conseguia... como é que eu hei-de explicar? (...) Pensava muito nas minhas coisas. Eu até nem era muito disso, mas...” (p. 286-287).

Pensa que os momentos que passou sozinho, naquele contexto, foram muito especiais. Naquele tipo de solidão: “(...) as coisas são mais profundas. É um bocado diferente” (p. 17). “Temos muito mais tempo para pensar em nós próprios” (p. 287).

No seu país nunca tinha tido esse “tempo para pensar em si próprio”, pelo menos com aquela intensidade. Cá, “quando tenho um tempo morto, se calhar não estou mesmo sozinho, há sempre a televisão, não é? Ali não, não havia nada...” (p. 287). Pensa que esses momentos foram muito importantes: “(...) isso permite... crescer. Pronto, acho que foi extremamente importante” (p. 287).

Relativamente ao seu futuro profissional, pensa que esta experiência pode constituir uma mais-valia: “Quando precisar de concorrer a um emprego, claro

que isso vai ser importante. Tenho no *curriculum* que estive noutra país, durante meses, a estudar, não é?” (p. 289-290).

Para além do desenvolvimento das competências linguísticas, que considera muito importante, pensa que muitas das competências transversais que desenvolveu são, também, competências profissionais e que, assim sendo, no que respeita ao seu futuro profissional esta experiência será, certamente, importante.

Esta experiência serviu, também, para incrementar a sua, já grande, vontade de conhecer outros países: “Depois disto, já viajei por outro país e conheci outras pessoas” (p. 285). “Depois de irmos a primeira vez, apetece sempre mais” (p. 285).

Quando questionado acerca da importância que esta experiência teve na sua vida, responde:

“Em termos gerais fez-me crescer bastante e eu acho que isso vai ter, já está a ter, os seus efeitos. Não é por nada, mas eu acho que estou mesmo mais maduro” (p. 290).

“Tudo isto permite que eu seja uma pessoa diferente. Agora se eu não tivesse ido, se eu não tivesse passado pela experiência, se calhar não estava assim... tão maduro. Falo mais facilmente com qualquer pessoa, sinto-me melhor, pronto!” (p. 290).

3. Leitura e interpretação dos dados obtidos por observação

De acordo com o referido no capítulo 4 (ponto 3.1.1), a observação efectuada ao longo do processo investigativo, foi uma observação directa, participante e prolongada no tempo.

Numa primeira fase, a observação directa do fenómeno não foi intencional, tendo-se concretizado apenas pelo facto de a investigadora se encontrar numa posição privilegiada face aos elementos da futura amostra. O facto de, como foi já várias vezes referido, a investigadora ter sido professora desses elementos e exercer funções de coordenadora do programa de mobilidade em que estiveram envolvidos, possibilitou um contacto directo e prolongado com os sujeitos, que permitiu a obtenção de informações sobre comportamentos, discursos e acontecimentos observáveis.

A investigadora assumiu-se, neste caso, como “testemunha privilegiada”. Estas testemunhas, de acordo com Quivy et al. (1992), são “(...) pessoas que,

pela sua posição, pela sua acção ou pelas suas responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema” (p.69).

Essa posição privilegiada possibilitou, antes de mais, observar de forma participante esses sujeitos antes e depois do processo de mobilidade transnacional e, de forma gradual, constatar algumas “transformações” que, pelo menos em alguns desses sujeitos, se operaram de forma bastante perceptível e observar ao mesmo tempo a constatação dessas “transformações” por parte de outras testemunhas privilegiadas.

Deste modo, foi possível uma efectiva tomada de consciência relativamente à pertinência do problema em estudo bem como dissipar as dúvidas que restavam relativamente à definição da unidade de análise.

Embora não tenha sido encarada desde logo como técnica formal de recolha de informação a adoptar pelo presente estudo, ela revelou-se muito importante em vários momentos. A informação obtida foi sendo registada sobre a forma de notas escritas relativas aos comportamentos dos elementos da amostra, antes e depois da sua participação no programa de mobilidade transnacional (Programa SOCRATES, Capítulo Erasmus). Obtiveram-se, por esta via, informações sobre cada um dos elementos, sendo que, existem mais informações relativas a alguns elementos cujas atitudes e comportamentos mais facilmente se prestaram a este tipo de observação.

Os dados assim recolhidos constituem um corpo de informação “fragmentada”, dispersa em termos de forma e no tempo, mas que se considerou tão importante que se decidiu encarar, não como marginal, mas como informação efectiva, passível de ser utilizada e tratada.

Por não se tratar de uma recolha de informação estruturada *a priori*, optou-se por, em termos concretos e objectivos, utilizar os resultados apenas para efeitos de triangulação dos dados obtidos a partir das outras técnicas de recolha. Em termos mais difusos, no entanto, a informação recolhida por esta via esteve presente ao longo de todo o percurso heurístico que o estudo envolveu, tendo contribuído, nomeadamente, para a definição dos objectivos do estudo e para a elaboração dos inquéritos por questionário e por entrevista, embora de forma informal.

Relativamente ao tratamento da informação, pode dizer-se que se procedeu à sua sistematização, *a posteriori*, tendo-se em seguida efectuado uma análise de conteúdo, embora essa análise se tenha revestido de algumas particularidades relacionadas com as próprias características da informação recolhida.

Tendo em conta o tipo e a quantidade de informação de que se dispunha à partida e os objectivos gerais do estudo, definiram-se as categorias e as subcategorias de análise. A sua definição foi efectuada de forma a que, no seu conjunto, elas pudessem englobar os dados mais significativos, recolhidos por esta via. Os dados a que se referem as categorias e subcategorias foram obtidos durante os primeiros meses após o período de mobilidade, por contraponto com os dados existentes sobre cada um dos elementos da amostra relativamente ao período anterior à sua participação no programa de mobilidade. Recorda-se mais uma vez o facto da investigadora ter sido professora de todos esses elementos durante o período anterior à sua participação no referido programa e de ter exercido funções de coordenadora desse programa, o que lhe permitiu conhecer, previamente, cada um deles.

No Quadro 5.10, apresenta-se a grelha de leitura desses dados:

Quadro 5.10 - Grelha de leitura dos dados obtidos por observação.

Categorias	Subcategorias
1. Diferenças comportamentais observadas	1.1. Características da personalidade 1.2. Competências de carácter pessoal e relacional
2. Avaliação do programa de mobilidade (pelos próprios – verbalização)	2.1. Avaliação geral 2.2. Competências de carácter pessoal e relacional 2.3. Obstáculos ao processo de mobilidade

Os dados mais significativos foram registados, por categoria de análise e por elemento da amostra (aluno), numa grelha elaborada para o efeito, que se encontra em anexo (Anexo 5). De forma a tornar a grelha de registo o menos extensa possível, os dados relativos à subcategoria 1.1 (Avaliação geral do programa de mobilidade) registaram-se no espaço destinado à categoria 1 (Avaliação do programa de mobilidade). Por motivos que se prendem com a garantia do anonimato dos sujeitos observados, os seus nomes foram eliminados da grelha de registo, tendo sido substituídos por um código (a cada um foi atribuído um número, de 1 a 13) e os dados são apresentados como se todos eles fossem do género masculino.

1. Diferenças comportamentais observadas

Como foi referido anteriormente, a observação directa do fenómeno não foi, numa primeira fase, intencional. O facto de a investigadora se encontrar numa posição privilegiada face aos elementos da amostra, permitiu observar, de forma participante, esses sujeitos antes e depois do processo de mobilidade e constatar que, alguns desses elementos, apresentavam acentuadas diferenças comportamentais após a participação no programa. Em alguns casos essas diferenças foram percebidas, também, por parte de outras testemunhas privilegiadas, nomeadamente por alguns professores mais atentos.

Como pode ser verificado através da leitura dos dados apresentados em anexo (Anexo 5), relativamente a uma larga maioria dos elementos da amostra, verificaram-se diferenças comportamentais após a participação no programa de mobilidade transnacional (69.2%). Essas mudanças, mais ou menos acentuadas, foram distribuídas por quatro categorias. Deste modo, registaram-se diferenças comportamentais “muito acentuadas” em 38.5% dos elementos da amostra; “acentuadas”, em 7.7% desses elementos; “ligeiras, mas perceptíveis”, em 15.4% e “ligeiras, quase imperceptíveis”, em 7.7% dos elementos.

Relativamente a 30.8% dos elementos da amostra, não se verificou qualquer mudança comportamental passível de ser observada sem recurso ao diálogo.

Salienta-se, ainda, o seguinte facto: de uma forma geral, os alunos em que o processo de mobilidade operou mudanças comportamentais mais nítidas, são alunos que, ou nunca tinham viajado, ou apenas o fizeram na companhia de familiares e ao país mais próximo, a Espanha.

1.1. Características da personalidade

Nesta subcategoria incluíram-se as características da personalidade que, embora envolvam directa ou indirectamente competências de carácter pessoal e relacional, não se podem reduzir, de forma global, a essas competências, ou a um número aceitável de competências dessa natureza.

De forma geral, relativamente aos elementos da amostra cujos comportamentos mudaram de forma acentuada ou muito acentuada após a participação no programa de mobilidade transnacional, as mudanças operadas parecem ser positivas e, de forma geral, traduzem-se por um conjunto de atitudes que demarcam um melhor posicionamento dos sujeitos no seio da comunidade escolar. Deste modo, destacam-se as diferenças comportamentais

mais significativas que foi possível constatar relativamente a alguns dos sujeitos (ver anexo 5):

- Mais extrovertido, simpático e afável (aluno 1)
- Mais extrovertido, solícito e autoconfiante (aluno 3)
- Mais extrovertido e seguro de si. Aparentemente mais satisfeito consigo próprio e mais comunicativo (aluno 5)
- Nitidamente mais simpático e conversador. Mais seguro de si (aluno 12)

Os alunos cujas diferenças comportamentais observadas pertencem à categoria “ligeiras, mas perceptíveis” são, em regra, alunos tímidos, cuja timidez parece, contudo, menos acentuada:

- Embora ainda mantenha uma certa timidez, ela parece ser menos acentuada (aluno 2)
- Aparentemente menos tímido e mais seguro de si (aluno 7)

O aluno cujas diferenças comportamentais são “ligeiras, quase imperceptíveis”, (aluno 8), é um aluno que “sempre foi simpático, extrovertido e comunicativo”, sendo essas diferenças, naturalmente mínimas e quase imperceptíveis. No entanto, uma observação mais atenta, permitiu constatar que, relativamente ao período anterior à sua participação no programa, ele “parece mais seguro de si, mais solícito e mais atento”.

Relativamente a 30.8% dos elementos da amostra não foi verificada qualquer diferença em termos comportamentais por parte da investigadora nem de qualquer outra testemunha privilegiada.

1.2. Competências de carácter pessoal e relacional

A leitura e interpretação dos dados relativos à subcategoria 1.1 (Características da personalidade) permitiu a identificação de um conjunto de competências transversais que parecem ter sido desenvolvidas durante o processo de mobilidade, o que, de alguma forma, se traduziu em diferenças comportamentais observáveis. No Quadro 5. 11 apresentam-se essas competências:

Quadro 5.11 – Principais competências transversais aparentemente desenvolvidas durante o processo de mobilidade transnacional (dados obtidos por observação)

Competências transversais
1. autoconfiança
2. solicitude
3. autoestima
4. capacidade de expressão oral
5. capacidade de comunicação
6. capacidade de escuta

Considerando o conjunto dos alunos cujos comportamentos sofreram algum tipo de mudança após o período de mobilidade (69.2% do total da amostra), a autoconfiança corresponde à competência transversal desenvolvida, aparentemente, por um maior número desses alunos (88.9%), seguida da capacidade de comunicação (66.7%) e da solicitude, que parece ter sido desenvolvida por 33% desses sujeitos. Tudo indica que alguns dos elementos em que se verificaram diferenças comportamentais desenvolveram a solicitude (22.2%), a capacidade de escuta (11.1%) e a capacidade de expressão oral (11.1%).

2. Avaliação do programa de mobilidade

Com a presente categoria pretende-se conhecer a avaliação feita pelos elementos da amostra relativamente ao processo de mobilidade na sua globalidade e, concretamente, conhecer as suas representações no que concerne ao papel do programa de mobilidade no desenvolvimento de competências transversais e identificar os principais obstáculos que se colocaram ao longo de todo o processo. Para tal, dividiu-se em três subcategorias, de acordo com o Quadro 5.10, anteriormente apresentado.

Os dados incluídos nesta categoria foram obtidos a partir dos diálogos estabelecidos, após o período de mobilidade, entre os vários elementos da amostra e a investigadora, enquanto coordenadora do programa que permitiu a mobilidade transnacional desses elementos.

Tal como foi referido anteriormente (ponto 3.1.1 do capítulo 4), no presente trabalho de investigação a observação efectuada foi do tipo participante e continuada, o que pressupõe interacção entre observador e observados, ao longo do tempo, através de conversas e de algumas participações discretas e informais (Costa, 1986).

2.1. Avaliação geral do programa de mobilidade

A observação participante e continuada, ao permitir a interacção entre a observadora e os observados, tornou possível uma melhor compreensão da importância atribuída, pelos sujeitos envolvidos, ao processo de mobilidade. Foi possível, por exemplo, verificar que o processo de mobilidade foi importante, mesmo para os sujeitos em que, aparentemente, não operou qualquer tipo de mudança comportamental. Afinal, todos eles estiveram, pela primeira vez, longe da família e dos amigos durante um período significativo de tempo.

Assim, de uma forma ou de outra, a experiência revelou-se importante para todos os elementos da amostra. Se, relativamente ao desenvolvimento pessoal todos estão de acordo em considerar a experiência muito positiva (100%), no que respeita aos aspectos técnicos e científicos, e à importância relativa destes aspectos face aos aspectos pessoais, as opiniões dividem-se. Enquanto que para uns, o programa se revelou interessante a todos os níveis (“aprendi muito, a todos os níveis”, aluno 13), para outros, ele foi muito importante em termos pessoais tendo ficado muito aquém das expectativas em termos de aquisição e desenvolvimento de competências técnicas e científicas e para outros, ainda, foi essencialmente importante a nível da aquisição e do desenvolvimento destas últimas competências.

De acordo com os dados, cerca de 77% dos elementos da amostra considera que a experiência foi mais importante em termos pessoais; cerca de 15.3% afirma que ela se revelou mais importante em termos técnicos e científicos, embora considere que em termos pessoais ela também foi muito importante, e 7.7 % considera que ela foi igualmente importante em termos pessoais e em termos técnicos e científicos.

Tudo leva a crer o tipo de avaliação efectuada no que respeita à aquisição e ao desenvolvimento de competências técnicas e científicas esteja fortemente condicionada pelo tipo de instituição hospedeira. Talvez não seja uma coincidência o facto de todos indivíduos que fizeram uma avaliação positiva do programa no que respeita às competências técnicas e científicas não terem mencionado qualquer tipo de obstáculo administrativo, nomeadamente em relação à instituição hospedeira. Tudo leva, também, a crer que os obstáculos

administrativos sentidos por uma grande percentagem dos sujeitos envolvidos, que serão analisados na subcategoria 2.2- “Obstáculos sentidos durante o processo de mobilidade”, sejam sintomáticos relativamente a algumas questões técnicas e científicas.

De qualquer forma, em termos pessoais, todos consideraram a experiência importante e enriquecedora. Destacam-se algumas afirmações dos sujeitos envolvidos, registadas ao longo do processo de observação:

- “Apesar das dificuldades todas, gostei muito, mas mais em termos pessoais” (aluno 7);
- “Foi uma experiência óptima” (aluno 1);
- “Em termos técnicos, não aprendi assim nada de muito novo. Em termos pessoais, foi muito bom. Estive muito tempo com pessoas muito diferentes e consegui. Às vezes pensava que não, mas lá consegui” (aluno 6);
- “Aprendi muito, a todos os níveis. A nível pessoal estes programas são mesmo importantes” (aluno 13);
- “Pessoalmente cresci muito, sem dúvida! Apetecia-me ir outra vez” (aluno 10);
- “Gostei mesmo muito, acho que estou mais maduro” (aluno 8).

Um dos alunos refere mesmo o facto do programa lhe ter dado a oportunidade de conhecer novas realidades: “Foi muito bom, acho que cresci. É preciso ver as coisas para saber como elas são. Mesmo assim ainda não vi nada” (aluno 3). Outro dos alunos reconhece que a experiência de mobilidade foi muito importante para si e considera que “Todas as pessoas deviam ter uma oportunidade destas” (aluno 12).

É curioso verificar que, os alunos que de forma mais veemente destacam a importância do programa em termos pessoais, pertencem ao grupo dos alunos que nunca tinham viajado, ou apenas se tinham deslocado a Espanha, acompanhados por familiares.

2.2. Competências de carácter pessoal e relacional

Quando, de forma discreta e informal, a observadora questionou os vários elementos da amostra acerca do papel assumido pelo processo de mobilidade no desenvolvimento de competências de carácter pessoal e relacional, transversais, as respostas foram as mais diversas e vão desde a resposta do tipo: “sei lá, acho que estou bem melhor” (aluno 2) até à tentativa de indicar, concretamente, as competências transversais que, de acordo com os sujeitos, foram de facto sujeitas a processos de desenvolvimento.

De qualquer modo, são as respostas mais evasivas que se revelam mais conclusivas a este respeito. Alguns destes alunos consideram mesmo que desenvolveram todas as competências transversais. A título de exemplo apresentam-se algumas dessas respostas:

- “Acho que estou melhor em todos os aspectos pessoais” (aluno 6);
- “Acho que nestas coisas se desenvolve tudo em termos pessoais” (aluno 7).

Algumas das respostas, sendo mais específicas, não referem propriamente as competências transversais que, de acordo com as representações dos sujeitos em causa, foram desenvolvidas durante o processo. Referem, no entanto, a forma como esses sujeitos sentiram esse desenvolvimento, as suas consequências em termos pessoais. Um destes alunos afirma: “Confio mais em mim próprio e gosto mais de mim. Sou mais responsável”, “agora sou capaz de estar e falar com todo o tipo de gente” (aluno 3).

Existem, também, respostas que referem especificamente as competências que os sujeitos em causa pensam ter desenvolvido. O aluno 1, por exemplo, pensa ter desenvolvido várias competências transversais, nomeadamente, a capacidade de comunicação, a autonomia, a responsabilidade e o respeito pela diferença.

No Quadro 5.12, apresentam-se apenas as competências transversais referidas, de forma explícita, pelos sujeitos observados como tendo sido desenvolvidas ao longo do processo de mobilidade. Não se referem as que, de forma implícita, parecem estar envolvidas nos discursos produzidos, por se considerar que esse tipo de análise só faria sentido se a observação, enquanto técnica de recolha de dados, tivesse assumido um carácter mais intensivo e se a recolha de informação tivesse sido estruturada à partida e tivesse decorrido de forma sistemática. Como foi anteriormente referido, esse não foi o caso a observação efectuada no presente trabalho de investigação.

Quadro 5.12 – Principais competências transversais referidas pelos sujeitos observados como tendo sido desenvolvidas durante o processo de mobilidade transnacional

Competências transversais

1. autoconfiança
 2. respeito pela diferença
 3. autonomia
 4. adaptabilidade
 5. capacidade de comunicação
 6. responsabilidade
 7. autoestima
-

O aluno 12, para além de considerar ter desenvolvido algumas das competências acima apresentadas, pensa ter adquirido a autoconfiança e o autocontrolo.

2.3. Obstáculos ao processo de mobilidade

Sem excepção, todos os elementos da amostra enfrentaram alguns obstáculos durante o processo de mobilidade e, de forma geral, todos sentiram os efeitos desses obstáculos de forma intensa, acabando por concluir que a experiência que viveram poderia ter sido muito mais gratificante e frutífera, se eles não tivessem existido, ou se tivessem sido menos pronunciados.

Existem, no entanto duas excepções. Um dos alunos parece ter encarado esses obstáculos de forma mais positiva e conclui: “Não é bem obstáculos, é mais dificuldades, mas, depois tudo se resolveu” (aluno 3). Outro dos alunos refere, apenas, o facto de considerar o apoio financeiro insuficiente: “Nenhum. A não ser a bolsa, que não chegava para tudo” (aluno 5).

Os obstáculos apontados pelos vários elementos da amostra são inúmeros e podem ser agrupados em cinco diferentes tipos, que se apresentam no Quadro 5.13, juntamente com as percentagens de alunos que os referiram.:

Quadro 5.13 – Principais tipos de obstáculos sentidos durante o processo de mobilidade transnacional (dados obtidos através da observação)

Tipos de obstáculos	% de Alunos
1. obstáculos linguísticos	92.3
2. apoios financeiros insuficientes	84.6
3. obstáculos culturais	61.5
4. obstáculos administrativos	30.8
5. falta de alojamentos adaptados ou financeiramente acessíveis	15.4

De acordo com os dados do quadro, os obstáculos mais frequentemente apontados são os linguísticos, referidos por 92.3% dos elementos da amostra, os apoios financeiros insuficientes (84.6%) e os obstáculos culturais (61.5%). Os obstáculos administrativos foram referidos por 30.8% dos sujeitos e os problemas relacionados com o alojamento foram sentidos por 15.4% dos sujeitos.

Os obstáculos linguísticos foram sentidos pela quase totalidade dos elementos parecem estar relacionados com o facto de no país de acolhimento desses alunos a maioria da população não falar inglês, o que terá tornado todo o processo de integração na comunidade de acolhimento mais difícil.

Relativamente aos apoios financeiros, uma significativa parte da amostra considera que são insuficientes, nomeadamente para fazer face às despesas relativas a um alojamento condigno.

Os obstáculos culturais apontados com maior frequência são os que se prendem com as diferenças alimentares e com as diferenças de “mentalidades”. Todos os elementos da amostra que apontaram este tipo de obstáculos efectuaram o período de estudos na Grécia.

De acordo com os dados obtidos, os obstáculos administrativos estão, na sua maioria, relacionados com o tipo de organização da instituição de acolhimento, que, segundo referem os sujeitos envolvidos não estão preparadas para receber este tipo de alunos. Um dos alunos considera que a instituição a que pertence o deveria ter informado de forma mais eficaz acerca das diferenças culturais existentes entre o seu país e o país de acolhimento. A este nível, um outro aluno apontou alguns problemas relacionados com o

processo de equivalências entre as disciplinas do curso que frequenta e as que realizou ao abrigo do programa de mobilidade.

Relativamente ao alojamento, 15.4% dos alunos envolvidos considera não ter tido as condições consideradas razoáveis no que respeita ao conforto e à privacidade.

A maioria desses obstáculos parece estar relacionada, em grande medida, com os países e as instituições de acolhimento. Os obstáculos culturais parecem estar estritamente relacionados com os países de acolhimento, sendo mais fortemente sentidos pelos alunos, quanto maiores as diferenças culturais entre esses países e o país de origem dos alunos. Este parece ser o caso da Grécia. Relativamente aos obstáculos linguísticos, considerando o facto de todos os alunos envolvidos falarem fluentemente inglês, os obstáculos parecem surgir com maior intensidade nos países cuja língua é pouco difundida e onde a maioria da população não fala inglês. Os obstáculos administrativos prendem-se, obviamente com problemas a nível da organização das instituições e no caso concreto dos alunos que os referiram, com a instituição de acolhimento.

É interessante verificar que, por maiores que tenham sido os obstáculos, mesmo os alunos que os sentiram mais intensamente, classificam a experiência como tendo sido positiva. Alguns dos alunos, revelam, mesmo, alguma frustração pelo facto de terem existido alguns obstáculos que, nitidamente, parecem ter impedido que a experiência de mobilidade tivesse decorrido da melhor forma mas, mesmo assim, pensam que a experiência foi muito positiva. Destacam-se algumas afirmações a este respeito:

- “As dificuldades foram muitas, aquele país é complicado. Mas gostei muito, então em termos pessoais... foi muito importante” (aluno 11);
- A experiência foi muito positiva, só foi pena eles serem tão complicados” (aluno 2);
- “Apesar de tudo, gostei muito” (aluno 4).

4. Síntese do trabalho empírico – triangulação dos resultados

Apresentados que foram os resultados da leitura e interpretação dos dados recolhidos através das diferentes técnicas de recolha, inquérito por questionário, inquérito por entrevista e observação participante e continuada, interessa agora realizar uma síntese final, que englobe e relacione esses resultados, permitindo que se proceda à sua triangulação:

Tal como foi referido no capítulo 4 (ponto 4- Validade e fiabilidade do estudo), a intenção de assegurar a validade e a fiabilidade dos resultados esteve presente ao longo de todo o trabalho de pesquisa, sendo que, todos os aspectos metodológicos do presente estudo foram tratados nesse sentido. A triangulação dos resultados será realizada em função das questões e dos objectivos gerais da investigação.

A diferente natureza das técnicas de recolha de dados implicou, naturalmente, diferenças quanto aos objectivos delineados para cada uma delas. No entanto, muitos dos seus objectivos são comuns e todos eles se complementam, no sentido de responder às questões de investigação e de tornar possível a concretização dos objectivos gerais do estudo.

Assim, apresentam-se e comparam-se os dados obtidos a partir das diferentes técnicas de recolha, destacando os aspectos comuns, complementares, convergentes e divergentes, resultantes dessa comparação.

Pelo facto de os resultados apontarem no sentido da existência de uma certa sequência de fases, no âmbito das relações entre o processo de mobilidade transnacional e o desenvolvimento de competências transversais, optou-se por, na presente fase do trabalho, apresentar, em primeiro lugar, os resultados obtidos relativamente às situações que envolveram o recurso a competências transversais, em segundo, os relativos aos obstáculos, em terceiro, os que se referem às competências transversais mobilizadas, e por último, os resultados relativos às relações entre mobilidade transnacional e desenvolvimento deste tipo de competências.

1. Principais situações envolvidas no processo de mobilidade transnacional que exigiram a mobilização de competências transversais

No que respeita às situações que, de acordo com as representações dos sujeitos da amostra, exigiram o recurso a competências transversais, os dados foram obtidos a partir dos inquéritos por questionário e por entrevista.

Os principais tipos de situações identificados através destas duas técnicas são, na sua maioria, coincidentes e passam a apresentar-se:

1-relacionadas com a resolução de problemas imprevistos;

2- relacionadas com o contacto e com a convivência com uma gama variada de pessoas, de diferentes idades, hábitos, costumes e opiniões;

3- relacionadas com a necessidade de ultrapassar barreiras linguísticas;

4- relacionadas com o facto de os sujeitos se encontrarem, durante algum tempo, entregues a si próprios, longe das suas referências habituais (pais, amigos, colegas...);

Existe um tipo de situações que, embora tenha sido identificado através do inquérito por questionário, tendo sido referido por 23% da amostra, não foi identificado por nenhum dos sujeitos entrevistados, correspondendo às situações:

5- relacionadas com a própria duração do período de mobilidade, o que, de acordo com alguns dos inquiridos, acentua muitos dos problemas que este tipo de processos envolvem;

Os dados obtidos a partir das duas técnicas anteriormente referidas, são de algum modo divergentes quanto à importância relativa que atribuem às situações correspondentes aos tipos 1 e 2. De acordo com os dados do inquérito por questionário, as situações englobadas no tipo 1 são apontadas por uma maior percentagem de inquiridos (53.8%), o que parece indicar serem estas as situações mais importantes no que respeita à mobilização de competências. Por outro lado, os dados dos dois inquéritos por entrevista são claros quanto à posição de destaque que os entrevistados atribuem ao tipo 2 (resolução de problemas imprevistos) na mobilização de competências transversais.

Esta divergência quanto à importância relativa destes dois tipos de situações pode, no entanto, ser apenas aparente, dado que, no questionário, apenas foi solicitado aos inquiridos que identificassem situações e não que manifestassem a sua opinião quanto à importância das diferentes situações. Pelo contrário, no que respeita às entrevistas foi possível conhecer a opinião dos entrevistados a esse respeito.

Relativamente aos tipos 3 e 4, as posições dos inquiridos através de questionário e dos entrevistados convergem no mesmo sentido: todos

consideram que as situações englobadas no tipo 3 desempenham, a este nível, um papel mais significativo do que as do tipo 4.

2. Obstáculos ao processo de mobilidade

A partir dos resultados obtidos através das várias técnicas de recolha, foi possível identificar um grande número de obstáculos que se colocaram aos indivíduos durante o processo de mobilidade transnacional, que foram sentidos de forma mais ou menos intensa, de acordo com vários factores, nomeadamente com as características pessoais dos indivíduos. Esses obstáculos foram agrupados e distribuídos por cinco diferentes categorias, “tipos de obstáculos”, que se apresentam no Quadro III. 14:

Quadro III. 14 – Principais tipos de obstáculos sentidos durante o processo de mobilidade transnacional (resultados dos inquéritos por questionário e por entrevista e da observação)

Tipos de obstáculos
1. obstáculos linguísticos
2. apoios financeiros insuficientes
3. obstáculos culturais
4. obstáculos administrativos, ligados à organização das instituições envolvidas
5. falta de alojamentos adaptados ou financeiramente acessíveis

3. Competências transversais mobilizadas durante o processo de mobilidade transnacional

De acordo com os dados obtidos através do inquérito por questionário, existe um conjunto significativo de competências transversais que os inquiridos pensam ter “utilizado” (mobilizado) durante o processo de mobilidade transnacional.

A análise dos discursos produzidos durante as duas entrevistas realizadas, permite concluir que os sujeitos entrevistados consideram ter mobilizado um conjunto de competências transversais, o que terá permitido o sucesso da experiência. Neste caso foi mesmo possível conhecer as competências que eles consideram fundamentais para esse sucesso. Do conjunto de competências que se podem designar de “competências para a mobilidade”, os

entrevistados destacam a autoconfiança, a autonomia, a capacidade de comunicação, a capacidade de iniciativa e a responsabilidade

Quando se procede à comparação dos resultados obtidos através dos inquéritos por questionário e por entrevista, verifica-se que existe um conjunto de competências, em ambos os casos identificadas, pelos sujeitos, como tendo sido mobilizadas durante o processo de mobilidade transnacional em que estiveram envolvidos: autonomia; respeito pela diferença; responsabilidade; autocontrolo; capacidade de comunicação; adaptabilidade e autoconfiança.

Nas duas entrevistas é, ainda, apontada a capacidade de iniciativa, como tendo sido mobilizada. A perseverança foi referida na entrevista nº 2 e por cerca de 70% dos elementos da amostra do questionário. Outras competências foram ainda identificadas a partir de uma só técnica de recolha e vêm complementar os dados até agora apresentados: a persuasão, a autoestima e a capacidade de negociação (entrevista nº 2); a criatividade e o espírito crítico (inquérito por questionário).

4. Relações entre o processo de mobilidade transnacional e o desenvolvimento de competências transversais

Os resultados obtidos a partir das diferentes técnicas de recolha apontam no sentido de existir um número muito significativo de competências transversais que, de acordo com as representações dos sujeitos da amostra, foram desenvolvidas durante o processo de mobilidade transnacional.

Através da observação participante e continuada dos elementos da amostra, foi possível percepcionar o desenvolvimento de algumas dessas competências: autoconfiança; autoestima; capacidade de expressão oral; capacidade de comunicação e capacidade de escuta.

A triangulação dos dados obtidos a partir das várias técnicas de recolha, inquérito por questionário e por entrevista e observação, permite verificar que existem resultados comuns, possibilitando a identificação de um conjunto de competências transversais que foram, em todos os casos, consideradas, pelos sujeitos, como competências desenvolvidas, e que se apresentam no Quadro III. 15:

Quadro III. 15 – Competências transversais desenvolvidas durante o processo de mobilidade transnacional (resultados comuns a todas as técnicas de recolha, inquéritos por questionário e por entrevista e observação)

Competências transversais

1. respeito pela diferença
 2. responsabilidade
 3. autonomia
 4. capacidade de comunicação
 5. adaptabilidade
 6. autoconfiança
-

Para além destas competências, uma outra, o autocontrolo, foi referida nas duas entrevistas e no inquérito por questionário. De acordo com os dados obtidos através de inquérito por questionário, todas estas competências correspondem a competências que os inquiridos pensam ter desenvolvido de forma evidente.

Relativamente às competências transversais desenvolvidas, quando se consideram todos os resultados do trabalho empírico, nomeadamente os dados obtidos através da observação e as competências que implicitamente estão envolvidas nos discursos das entrevistas, o número de competências supostamente desenvolvidas pelos sujeitos, durante o processo de mobilidade, revela-se muito significativo. No Quadro III. 16, apresentam-se todas essas competências:

Quadro III. 16 – Competências transversais desenvolvidas durante o processo de mobilidade (resultados dos inquéritos por questionário, por entrevista, nº 1 e nº 2, e por observação)

Competências transversais	
1. autonomia	10. capacidade de iniciativa
2. responsabilidade	11. capacidade de escuta
3. autoconfiança	12. capacidade de negociação
4. autocontrolo	13. perseverança
5. respeito pela diferença	14. persuasão
6. capacidade de comunicação	15. capacidade de expressão oral
7. adaptabilidade	16. capacidade de cooperação
..8. autoestima	17. criatividade
..9. espírito crítico	

De acordo com os resultados obtidos a partir do inquérito por questionário, existe um número significativo de competências transversais que os sujeitos consideraram ter adquirido durante ao processo de mobilidade transnacional: espírito crítico (23.1% dos inquiridos); responsabilidade (7.7%); autocontrolo (23.1%); perseverança (23.1%); autoconfiança (30.8%); adaptabilidade (23.1%) e autonomia (15.4%).

O facto do número de competências consideradas como adquiridas e da percentagem de sujeitos que as consideraram como tal, serem muito significativos, suscitou, desde logo, muitas dúvidas. Através da observação não foi possível dissipar estas dúvidas, no entanto, através dos inquéritos por entrevista obtiveram-se alguns resultados a este respeito. Tudo indica que existe alguma confusão em torno das noções, adquirida e desenvolvida, e que de facto os indivíduos pensam ter desenvolvido, e não adquirido, essas competências.

No que respeita aos mecanismos de desenvolvimento de competências transversais em contexto de mobilidade transnacional, os resultados dos inquéritos por entrevista permitem retirar algumas conclusões e os do inquérito por questionário fornecem algumas pistas que apontam no mesmo sentido.

De uma forma geral e de acordo com esses resultados, em contexto de mobilidade transnacional, os mecanismos de desenvolvimento de competências transversais parecem estar relacionados com as situações com que os indivíduos se deparam e, especialmente, com a necessidade de ultrapassar os problemas, alguns dos quais imprevistos, que normalmente surgem neste contexto. Parece ser essa necessidade que acciona os tais mecanismos.

Conclusão

No presente capítulo apresentaram-se os resultados obtidos a partir das várias técnicas de recolha, inquérito por questionário, inquérito por entrevista, e observação, que no caso concreto, foi do tipo participante e continuada.

Tal como foi referido, numa primeira fase, a observação directa do fenómeno não foi intencional, tendo-se concretizado apenas pelo facto de a investigadora se encontrar numa posição privilegiada face aos elementos da amostra. Por não se tratar de uma recolha de informação estruturada *a priori*, optou-se por utilizar os resultados obtidos apenas para efeitos de triangulação.

De acordo com os vários resultados, a participação no programa de mobilidade transnacional revelou-se muito importante para os indivíduos em causa, principalmente no que se refere à mobilização e, de acordo com esses indivíduos, ao conseqüente desenvolvimento de competências transversais. De forma geral, especialmente de acordo com os dados das entrevistas e da observação, o processo de mobilidade transnacional parece ter constituído um momento-chave nas vidas desses indivíduos.

Quando se consideram todos os resultados das várias técnicas de recolha, verifica-se que são referidas dezassete competências transversais, como tendo sido desenvolvidas, o que parece ser muito significativo. Os resultados da triangulação dos dados recolhidos a partir das várias técnicas, incluindo a observação, revelam um conjunto de competências transversais, em todos os casos consideradas como tendo sido desenvolvidas pelos sujeitos: respeito pela diferença; responsabilidade; autonomia; capacidade de comunicação; adaptabilidade e autoconfiança.

Os resultados apresentados revelaram, também, um conjunto de situações, que se distribuíram por cinco tipos, e um conjunto de obstáculos, distribuídos, também, por cinco tipos principais, que, de acordo com as representações dos sujeitos da amostra, estão intimamente relacionados com a mobilização e o conseqüente desenvolvimento de competências transversais.

TERCEIRA PARTE

CONCLUSÕES GERAIS

Introdução

Na terceira parte do presente estudo apresentam-se as principais conclusões da investigação realizada, tendo em conta a investigação a nível teórico e empírico. Apresenta-se, em primeiro lugar, uma síntese dos resultados relativos às questões e objectivos principais do estudo que se organizou-se em torno de cinco pontos que, no seu conjunto, procuram responder a essas questões e a esses objectivos. São eles:

1. Percursos familiares, escolares e sociais/atitude face à mobilidade transnacional;
2. Situações envolvidas no processo de mobilidade transnacional que exigiram a mobilização de competências transversais;
3. Obstáculos ao processo de mobilidade transnacional
4. Competências mobilizadas durante o processo de mobilidade transnacional;
5. Mobilidade transnacional/desenvolvimento de competências transversais.

Apresentam-se, também, as limitações do processo de investigação e algumas pistas para estudos futuros. Na conclusão final do estudo, apresentam-se as principais conclusões do trabalho de investigação, apresentando-se, também as principais conclusões relativas a objectivos que visavam o enquadramento da problemática em estudo.

1. Percursos familiares, escolares e sociais/atitude face à mobilidade transnacional

O conhecimento, mesmo que relativamente superficial, dos vários percursos dos indivíduos da amostra, possibilitou um melhor enquadramento dos resultados relativos ao objectivo principal do estudo. Os resultados que se referem a esses percursos, apontam no sentido da existência de algumas relações entre esses percursos e a atitude global, desses indivíduos, face à mobilidade transnacional.

De acordo com os resultados obtidos a partir das várias técnicas de recolha, todos os elementos da amostra, que serviu de base ao trabalho empírico, atribuem uma importância muito significativa à mobilidade transnacional e, relativamente ao programa de mobilidade em que participaram, as expectativas eram elevadas ou muito elevadas.

De uma forma geral, de acordo com os resultados do inquérito por questionário, a importância atribuída à mobilidade transnacional é mais acentuada relativamente aos indivíduos cujos pais apresentam baixas habilitações literárias, apenas o actual Primeiro Ciclo do Ensino Básico. É, também, nesta categoria, que se concentra a maioria dos indivíduos que não tinham efectuado qualquer tipo de viagem ao estrangeiro, antes da participação no programa de mobilidade transnacional. Tudo indica que estes dois factos possam estar relacionados. Se assim for, este tipo de programas pode assumir uma particular importância para os indivíduos com menores hipóteses de acesso à mobilidade transnacional por outras vias.

De acordo com estes resultados, os principais motivos que estiveram na base da inscrição no programa de mobilidade transnacional foram, essencialmente, de ordem pessoal e relacional, existindo, também, naturalmente, motivos de ordem técnica e científica. Os motivos de ordem pessoal e relacional prendem-se, nomeadamente, com a “vontade de conhecer outras pessoas e outras culturas”; “a procura de enriquecimento pessoal” e a “procura de novas experiências”. Os resultados obtidos através das outras técnicas de recolha, apontam no mesmo sentido

O inquérito por entrevista revelou-se muito importante na explicitação das opiniões, representações, expectativas, aspirações e atitudes dos indivíduos face à experiência de mobilidade transnacional. Para os indivíduos entrevistados, viajar, conhecer outros mundos e outras paragens, correspondia mesmo a uma ambição e, desde logo, as expectativas face à participação no presente programa de mobilidade de estudantes, eram muito elevadas.

No caso dos entrevistados, o sentido atribuído às viagens, ao contacto com outras realidades e, de modo geral, a atitude de total abertura e receptividade face à mobilidade transnacional, parecem estar relacionados, pelo menos em parte, com os seus percursos familiares, pessoais e escolares.

De alguma forma, esses percursos poderão ter contribuído para a tomada de consciência, por parte desses indivíduos, de que o mundo é muito vasto e que o facto de se limitarem apenas aos seus habituais ambientes, constitui uma grande limitação em termos de desenvolvimento pessoal e social.

No que respeita aos contributos do percurso familiar, um dos entrevistados (entrevista nº 2), considera que a enorme vontade de conhecer outros mundos, que sempre o caracterizou, se deve em grande medida ao facto de um dos seus irmãos mais velhos ter tido a oportunidade de conhecer outros países e de ter por hábito relatar, com entusiasmo, as experiências vividas. Deste modo, desde muito cedo, ele pode ouvir esses relatos, saber da existência de outras culturas, de outros mundos, muito diferentes do único que ele conhecia, a sua aldeia. Segundo refere, conhecer outros países tornou-se, assim, de forma gradual, uma ambição.

No caso da entrevistada (entrevista nº 1), os pais sempre reconheceram a importância das experiências de mobilidade transnacional no desenvolvimento dos indivíduos, no entanto, por questões de prioridades, que a entrevistada não percebia, nunca foram a outro país que não a Espanha. Neste aspecto, considera que os pais tinham “falta de ambição” e que a postura assumida pelos pais, lhe aguçou a vontade de conhecer outras gentes, outras paragens.

Os resultados da análise dos discursos produzidos durante as entrevistas revelam, em ambos os casos, uma forte possibilidade de existirem algumas relações entre os percursos escolares dos sujeitos e o desenvolvimento daquilo que ambos consideram como “vontade de conhecer”. Num dos casos, a “professora primária” parece ter prestado um contributo inestimável. A própria abertura que revelava face ao conhecimento de “outros mundos”, poderá ter contribuído para incrementar, ao nível dos alunos, a tal “vontade de conhecer”.

Por outro lado, tudo indica que, em ambos os casos, foi ao longo dos percursos escolares que os sujeitos foram contactando com novas realidades, conhecendo outras pessoas, o que parece ter contribuído para uma tomada de consciência dos seus posicionamentos enquanto actores sociais. De forma resumida e de acordo com a análise dos discursos das entrevistas, fica a ideia de que, quanto mais os sujeitos conheciam, melhor percebiam que muito mais havia para conhecer.

Ao mesmo tempo, os dados obtidos a partir do inquérito por questionário, revelam que a grande maioria dos elementos da amostra desenvolvem actividades de ocupação de tempos livres (85%), na sua maioria actividades associativas, sendo que, a mesma percentagem de elementos da amostra, frequentou formação adicional, extra-curso.

De acordo com estes dados e com os resultados dos inquéritos por entrevista, tudo leva a crer que estas actividades, nomeadamente as actividades de ocupação de tempos livres, não surgem completamente por acaso nas vidas

destes indivíduos, e que, de forma mais ou menos racionalizada, eles consideram estas actividades importantes no seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Os dados obtidos por inquérito por entrevista e por observação apontam no sentido de os sujeitos atribuírem uma importância significativa à experiência vivida, em todo o seu desenvolvimento. A aposta na participação num programa de mobilidade deste tipo, parece surgir, precisamente, neste sentido.

De acordo com estes resultados, tudo indica que, ao nível das representações dos sujeitos em causa, a educação informal (Pain, 1990, 1991; Costa, 1996) ou, considerando o papel assumido pelos indivíduos na sua própria formação, e de acordo, nomeadamente, com Pineau (1991) e Canário (1994), a eco-formação, que abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo, assume uma importância significativa no processo global de desenvolvimento desses sujeitos.

2. Situações envolvidas no processo de mobilidade transnacional, que exigiram a mobilização de competências transversais

Os resultados do trabalho empírico do presente estudo, revelam que, de acordo com as representações dos sujeitos da amostra, o processo de mobilidade transnacional implicou a mobilização de muitos dos seus recursos, nomeadamente no que se refere às competências transversais.

No que se refere a este tipo de competências, tudo indica que foram mobilizadas no sentido de permitir, aos indivíduos, fazer face a um conjunto de situações envolvidas no processo de mobilidade, muitas das quais parecem corresponder ao que Pain (1990) considera “situações potencialmente educativas” ou “situações significativas”.

Segundo este autor, estas, correspondem a situações cuja acção se desenvolve fora dos contextos tradicionais de ensino-aprendizagem, e os seus “efeitos educativos”, podem traduzir-se em algumas mudanças nos próprios comportamentos dos sujeitos envolvidos, nas suas formas de estar e de pensar.

A análise dos resultados do inquérito por entrevista, permite inferir acerca do significado atribuído, pelos sujeitos, a algumas dessas situações. De acordo com as suas representações, o processo de mobilidade transnacional envolveu um conjunto de acções, no âmbito de situações significativas, que se traduziram num tipo de aprendizagem, que parece poder incluir-se no que Pain (1991) designa de “efeitos educativos” deste tipo de situações. No caso de um dos entrevistados, tudo indica que esses efeitos têm perdurado.

Decorridos três anos, após a sua participação no referido programa de mobilidade, continua a considerar que algumas das situações vividas naquele contexto, contribuíram para que seja, hoje, uma pessoa diferente da que seria se não tivesse vivido aquela experiência de mobilidade.

Tendo em conta o grande número de situações, apontadas pelos elementos da amostra, e a sua diversidade, considerou-se conveniente agrupá-las e distribuí-las pelo que, no presente estudo, se designa de “tipos de situações”. Deste modo, foi possível identificar cinco diferentes tipos, que, no seu conjunto, englobam todas as situações apontadas pelos sujeitos:

1. relacionadas com a resolução de problemas imprevistos que, na perspectiva dos inquiridos, surgem no âmbito deste tipo de processos de mobilidade transnacional;
2. relacionadas com o contacto e com a convivência com uma gama variada de pessoas, de diferentes idades, hábitos, costumes e opiniões;
3. relacionadas com a necessidade de ultrapassar as barreiras linguísticas que normalmente se colocam a quem participa neste tipo de programas, especialmente quando vão para países cuja língua é pouco difundida, como é o caso da Grécia;
4. relacionadas com a própria duração do período de mobilidade, o que, de acordo com alguns dos inquiridos, acentua muitos dos problemas que este tipo de processos envolve;
5. relacionadas com o facto de se encontrarem, durante algum tempo, entregues a si próprios, longe das suas referências habituais (pais, amigos, colegas...).

Os tipos de situações referidos pelos números 2, 3, 4 e 5, englobam todas as situações que, de acordo com o conjunto de resultados obtidos a partir das várias técnicas de recolha, são comuns aos contextos de mobilidade transnacional, e que, de alguma forma, esses elementos esperavam encontrar. O tipo 1, engloba todas as situações que, embora de acordo com a sua natureza possam pertencer aos outros tipos, constituíram situações imprevistas, o que lhes conferiu um significado diferente durante o processo.

Muitas destas situações revestem-se de alguma especificidade, estando relacionadas, directamente, com os contextos de mobilidade transnacional. Algumas das situações identificadas, passam pelo que Gérard (1997) refere como “maîtriser l'inconu” (p.13). De acordo com alguns autores (Benarrosh,

1999; Gérard, 1997; Kristensen, 1999), existem fortes relações entre as situações relacionadas com o “enfrentar o desconhecido”, a resolução de problemas imprevistos, e o desenvolvimento de competências transversais.

Segundo Kristensen (1999), as situações em que, de uma forma geral, os indivíduos são obrigados a contar com os seus próprios recursos, estão, também, relacionadas com esse desenvolvimento.

3. Obstáculos ao processo de mobilidade transnacional

Tal como para as situações que, no contexto de mobilidade transnacional a que o presente estudo se refere, exigiram a mobilização de competências transversais, também os muitos e diversos obstáculos apontados pelos sujeitos, foram distribuídos por grupos, aqui designados de “tipos de obstáculos”, e que são:

1. obstáculos culturais;
2. obstáculos linguísticos;
3. período de tempo insuficiente;
4. obstáculos administrativos, ligados à organização das instituições envolvidas;
5. falta de alojamentos adaptados ou financeiramente acessíveis.

De uma forma geral, todos os obstáculos identificados dependem, em grande medida, das instituições e dos países envolvidos. Os obstáculos culturais estão, obviamente, muito dependentes dos países envolvidos sendo que, quanto mais acentuadas forem as diferenças culturais (hábitos, costumes, religião) entre os países, mais significativos serão os obstáculos sentidos. No caso dos inquiridos que realizaram um período de estudo na Grécia estes obstáculos parecem ter estado muito presentes. Muitos destes inquiridos referem, por exemplo, problemas de adaptação relativamente ao tipo de alimentação. Os obstáculos linguísticas são, pelo menos, mais acentuados quando a língua do país hospedeiro é uma língua menos difundida, como é o caso da Grécia.

Os principais problemas relacionados com a falta de apoio das instituições estão, na sua maioria, relacionados com algumas instituições hospedeiras, com a suposta falta de preparação dessas instituições para receber “alunos Erasmus”, e com as diferenças verificadas a nível dos sistemas de avaliação, que dificultam, nomeadamente, os processos de equivalências interdisciplinas.

De acordo com o que foi referido no Capítulo 3, relativamente às equivalências inter-disciplinas e a muitos outros problemas associados às diferenças dos sistemas de avaliação, tudo leva a crer que, com o Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS) (Comissão Europeia, 1997), e, eventualmente, com o estabelecimento de um sistema de transferência de créditos mais alargado, que corresponde a um dos objectivos expressos na Declaração de Bolonha (Declaração Conjunta dos Ministros da Educação – Bolonha, 1999, 2001), estes obstáculos venham a ser ultrapassados.

Muitos dos obstáculos identificados, coincidem com situações que, de acordo com os sujeitos, foram responsáveis pela mobilização de competências transversais. No entanto, cada um dos tipos de obstáculos identificados, engloba as situações em que as dificuldades foram acentuadas, de tal modo, que os sujeitos consideram ter havido prejuízo para o processo, na sua globalidade, conferindo-lhes um significado negativo no âmbito do processo.

Todavia, os resultados obtidos a partir das várias técnicas de recolha, apontam no sentido de estes obstáculos, as situações particularmente difíceis, terem correspondido às que, de forma mais evidente, contribuíram para a mobilização mais efectiva de competências transversais. Estes resultados, remetem para as conclusões de alguns estudos relativos à influência das dificuldades nos processos de mobilização e desenvolvimento de competências transversais (Benarrosh, 1999; Clot, 1995; Schwartz, 1992 e Zarifian (1995). De acordo com as conclusões destes estudos, existem fortes relações entre as dificuldades e a mobilização e o desenvolvimento deste tipo de competências.

4. Competências transversais mobilizadas durante o processo de mobilidade

As competências mobilizadas correspondem às que os indivíduos consideram ter adquirido ao longo dos seus percursos e que foram mobilizadas no sentido do sucesso da experiência de mobilidade. No fundo, constituíam, à partida, uma parte integrante dos seus recursos, de todo o seu capital de competências, e foram mobilizadas, pelos sujeitos, no sentido de lhes permitir fazer face às a todas as situações envolvidas no processo de mobilidade, nomeadamente as que se prendem com os obstáculos referidos no ponto anterior.

Relativamente às competências transversais mobilizadas, os dados foram recolhidos através dos inquéritos por questionário e por entrevista. Os resultados da triangulação dos resultados obtidos, revelam que existe um conjunto comum de competências deste tipo, identificadas e referidas, pelos

sujeitos: respeito pela diferença; responsabilidade; autonomia; autocontrole; capacidade de comunicação; adaptabilidade e autoconfiança.

Quando se consideram, individualmente, os resultados obtidos pelas duas diferentes técnicas, para além destas, os sujeitos apontam outras competências transversais como tendo sido mobilizadas, nomeadamente: capacidade de iniciativa; perseverança; persuasão; autoestima; capacidade de negociação; criatividade e espírito crítico.

A análise dos discursos produzidos durante as duas entrevistas realizadas, permite concluir que os sujeitos associam o sucesso da experiência à mobilização de algumas destas competências. Neste caso, foi mesmo possível conhecer as competências que os entrevistados consideram fundamentais para esse sucesso. Do conjunto de competências que, tendo por base a importância que os sujeitos lhe atribuíram durante o processo, se arrisca designar de “competências para a mobilidade”, os sujeitos destacam: a autoconfiança, a autonomia, a capacidade de comunicação, a capacidade de iniciativa e a responsabilidade.

5. Mobilidade transnacional/desenvolvimento de competências transversais

Os resultados obtidos a partir das várias técnicas de recolha, apontam no sentido de existirem fortes relações entre o processo de mobilidade transnacional em que os elementos da amostra estiveram envolvidos e o desenvolvimento de competências transversais. De acordo com estes resultados, os elementos da amostra consideram que o processo de mobilidade em que estiveram envolvidos, se revelou particularmente importante a este nível.

De acordo com os resultados obtidos a partir dos inquéritos por questionário e por entrevista, a maioria dos indivíduos considera ter desenvolvido todas as competências mobilizadas, no âmbito das situações envolvidas no processo de mobilidade transnacional.

A triangulação dos dados obtidos a partir das várias técnicas de recolha, inquéritos por questionário e por entrevista e observação, permite verificar que existem resultados comuns, possibilitando a identificação de um conjunto de competências transversais que foram, em todos os casos, consideradas, pelos sujeitos, como tendo sido desenvolvidas. São elas: respeito pela diferença; responsabilidade; autonomia; capacidade de comunicação; adaptabilidade e autoconfiança.

O facto de todos os resultados obtidos a partir das várias técnicas de recolha convergirem em torno destas competências parece ser muito significativo quanto à sua importância. Curioso é o facto de estas competências, corresponderem às que os dois indivíduos entrevistados apontam como tendo desempenhado um papel fundamental em todo o processo de mobilidade. Todas elas pertencem ao conjunto de competências que esses indivíduos destacam como sendo as que se revelaram mais importantes em todo o processo. Para além destas, a esse grupo pertence, também, a capacidade de iniciativa. O autocontrolo foi referido nas duas entrevistas e no inquérito por questionário.

De acordo com os dados dos inquéritos por entrevista, ao nível das representações dos sujeitos inquiridos, todas estas competências se desenvolveram de forma muito acentuada. O respeito pela diferença, por exemplo, corresponde a uma das competências que os sujeitos pensam ter desenvolvido de forma mais evidente: “Conhecer, ver, ajuda a aceitar as coisas, as diferenças” (Ana, p. 270). A adaptabilidade foi outra das competências fortemente desenvolvidas: “Tivemos de arranjar maneiras de contornar os problemas” “Realmente, capacidade de adaptação tive. Nunca imaginei ter tanta” (Ana p. 267).

Através da observação participante e continuada dos elementos da amostra, e por comparação entre o período anterior à participação desses elementos e o período posterior a essa participação, foi, ainda, possível, relativamente a alguns sujeitos, perceber algumas mudanças comportamentais, que parecem traduzir o desenvolvimento de algumas competências transversais. No caso concreto, as mudanças verificaram-se ao nível das seguintes competências: autoconfiança; capacidade de expressão oral; capacidade de comunicação e capacidade de escuta. Tudo indica que essas mudanças comportamentais e o suposto desenvolvimento de algumas competências transversais, que parecem traduzir, estejam relacionados com o processo de mobilidade transnacional em que os sujeitos estiveram envolvidos.

Kristensen (1999), considera que a mobilidade transnacional proporciona aos indivíduos ambientes muito particulares que favorecem o desenvolvimento de competências transversais. Os resultados do presente estudo parecem apontar nesse sentido.

Relativamente à forma como as competências transversais se desenvolvem em contexto de mobilidade transnacional, a análise dos discursos produzidos durante as entrevistas fornece dados muito concretos, e as pistas fornecidas pelos resultados do inquérito por questionário apontam no mesmo sentido.

De uma forma geral, e de acordo com esses resultados, os mecanismos de desenvolvimento de competências transversais em contexto de mobilidade transnacional, estão relacionados com as situações envolvidas nesse contexto. Segundo a maioria dos sujeitos da amostra, essas situações são tão numerosas, diversificadas e por vezes imprevistas, que exigem a mobilização de um grande número de competências transversais.

De acordo com os resultados da análise dos discursos produzidos durante as duas entrevistas realizadas, com algumas pistas fornecidas pelo inquérito por questionário, nomeadamente ao nível das respostas às questões abertas, e com os dados da observação, tudo indica que o desenvolvimento de competências transversais passa, obrigatoriamente, por diferentes vivências e que, a maior parte do processo se desenrola no âmbito de situações concretas e reais.

Relativamente às representações dos sujeitos da amostra quanto às relações entre a mobilidade transnacional e o desenvolvimento de competências transversais, a lógica subjacente parece ser a seguinte: a experiência de mobilidade transnacional que viveram, implicou um conjunto de situações e problemas concretos, que eles tiveram que enfrentar, a maioria das vezes contando apenas com os seus próprios recursos. Enfrentar essas situações e ultrapassar os obstáculos implicou a mobilização de muitas das competências transversais que possuíam, o que terá levado ao seu desenvolvimento.

De acordo com os resultados obtidos a partir das várias técnicas de recolha, muitas das situações envolvidas no processo de mobilidade prendem-se em grande parte com o “enfrentar o desconhecido”, e com tudo o que isso implica. No fundo trata-se de “maîtriser l’inconu”, como refere Gérard (1997, p.13)

No fundo, relativamente a algumas das competências, e de acordo com alguns dos elementos da amostra, os processos de desenvolvimento parecem envolver uma espécie de treino. Quanto mais se utiliza, mais se desenvolve. Todavia, esse treino, parece implicar que os indivíduos sejam confrontados com situações e problemas reais e que quanto mais diversificados e estimulantes eles forem, maior será a sua influência no desenvolvimento deste tipo de competências.

O papel dessas situações no desenvolvimento de competências transversais, no contexto específico da mobilidade transnacional, parece passar, pelo menos em parte, pelo carácter obrigatório que elas imprimem à mobilização de competências transversais.

Em determinadas situações que, por vezes, surgem em contexto de mobilidade transnacional, os cidadãos têm, obrigatoriamente, que mobilizar algumas das suas competências transversais. A título de exemplo, destacam-se as palavras de um dos entrevistados relativamente à responsabilidade: “Como eu estava a ir sozinho para outro país, tinha mesmo que ser responsável (...)” (António, p. 283). Ou seja, não tinha, de facto, outra alternativa, era mesmo necessário que o fosse. O mesmo parece passar-se relativamente a muitas outras competências transversais, como a autonomia, o autocontrolo e a perseverança, entre muitas outras.

Esse carácter obrigatório da mobilização de competências transversais, em contexto de mobilidade, que parece estar intimamente relacionado com o facto de os sujeitos contarem, apenas, com os seus próprios recursos, parece constituir, por si só, um factor de desenvolvimento dessas competências.

Kristensen (1999), referido no Capítulo 2 do presente trabalho, destaca o facto de, em contexto de mobilidade, os sujeitos contarem, apenas, com os seus recursos, e pensa que esse facto constitui um dos factores de desenvolvimento de competências transversais.

De acordo com um dos entrevistados, as situações que, no seu caso, promoveram a mobilização e o desenvolvimento de competências foram todas aquelas que ele, de alguma forma, considerou importantes. Podem ser “boas” ou “más”, têm é que corresponder a algo importante.

Os dados obtidos por inquérito por questionário e por entrevista, revelam, ainda, que alguns dos sujeitos consideram ter adquirido competências transversais durante o processo de mobilidade. Quanto a este aspecto, os resultados não se mostraram conclusivos, no entanto, através dos inquéritos por entrevista obtiveram-se alguns resultados a este respeito.

Em determinados momentos, os entrevistados referem expressamente a autoconfiança como tendo sido adquirida durante o processo e um deles refere, também, o autocontrolo. Todavia, noutros momentos do discurso, acabam por concluir que essas competências foram adquiridas noutros contextos e foram desenvolvidas ao longo do processo de mobilidade, o que revela alguma dificuldade dos sujeitos em situar a génese destas, e possivelmente de outras, competências ao longo dos vários percursos que constituem as suas vidas.

Salienta-se, no entanto, o facto de um dos entrevistados (entrevista nº 2) considerar ter adquirido a capacidade de relativizar os problemas, de distinguir o que é importante do que é acessório. A forma como esse facto é

referido, aponta no sentido de já ter existido algum tipo de reflexão pessoal a este propósito, e a afirmação que faz a este respeito parece corresponder a algo que já foi interiorizado e racionalizado.

De acordo com os dados obtidos a partir das várias técnicas de recolha, os problemas, as dificuldades parecem influenciar, de forma particular, o desenvolvimento de competências transversais. Devido à pertinência que revelaram, destacam-se os resultados obtidos a esse respeito.

Relações entre as dificuldades, e o desenvolvimento de competências transversais

No Capítulo 2, do presente estudo, foram referidos alguns autores, (Benarrosh, 1999; Clot, 1995; Schwartz, 1992; Zarifian, 1995), que desenvolveram estudos, cujos resultados apontam no sentido da existência de fortes relações entre as dificuldades, as situações difíceis com que os indivíduos se deparam ao longo da vida e o desenvolvimento de competências transversais. Curiosamente, os resultados do trabalho empírico do presente estudo, apontam precisamente nesse sentido.

De acordo com os resultados obtidos a partir dos inquéritos por entrevista e por observação, os problemas imprevistos, os obstáculos, no fundo, as dificuldades, assumem, ao nível das representações dos sujeitos da amostra, um papel de suma importância no desenvolvimento de competências transversais.

De acordo com esses dados, os principais mecanismos de desenvolvimento de competências transversais, em contexto de mobilidade transnacional, estão relacionados com a necessidade de ultrapassar problemas, alguns dos quais imprevistos, que normalmente surgem neste contexto. De acordo com as representações dos sujeitos da amostra, é a necessidade que acciona os tais mecanismos: “Os problemas aparecem e nós, na hora, temos que decidir o que fazer, temos que ter controlo sobre nós, se não... pode mesmo ser perigoso” (António, p. 283).

Os problemas surgem no âmbito das muitas e diversas situações, envolvidas nos processos de mobilidade transnacional, muitas delas completamente novas e inesperadas. Mais do que quaisquer outras situações, são as que envolvem dificuldades, problemas, que implicam a mobilização e o desenvolvimento acentuado das competências transversais.

Segundo os dados das duas entrevistas realizadas, as competências transversais desenvolvem-se, de forma mais intensa, no âmbito das situações

“stressantes”. “(...) aquelas situações mais complicadas, aquelas em que tinha mesmo que ser (...)” (António, p.286); “(...) havia sempre situações, muitas situações com que não contávamos (...)” “estas coisas fazem stress” (Ana, p. 266). Tudo leva a supor, que, até um certo limite, quanto maiores as dificuldades, mais acentuado será esse desenvolvimento e mais competências transversais estarão envolvidas.

Para um dos entrevistados, as dificuldades, os problemas, revelaram-se, também, importantes, de uma outra forma: o facto de ter sido capaz de ultrapassar os vários problemas que, neste contexto, surgiram, permitiu o desenvolvimento da autoconfiança:

“Quando a gente acaba por ultrapassar as dificuldades e elas passam a ser recordações, acabamos por (...) ficar mais confiantes, por sabermos que conseguimos ultrapassar as dificuldades” (António, p. 284).

Mobilidade transnacional, “tempo para estar verdadeiramente sozinho”

Um aspecto curioso que ressalta da análise dos discursos das entrevistas, corresponde ao facto dos dois entrevistados terem referido que a experiência de mobilidade transnacional lhes proporcionou um “tempo para estarem verdadeiramente sozinhos”, a que um deles se refere como “um tempo para mim”.

Ambos consideram que esses momentos de solidão estão relacionados especificamente com os contextos de mobilidade transnacional e que se revelaram substancialmente diferentes dos momentos de solidão que até aí tinham vivido. Este facto é justificado, pelos dois, pela ausência das suas habituais referências, os seus familiares, amigos, colegas, as notícias do seu país, os ambientes conhecidos.

Consideram que esses momentos foram difíceis, mas que se revelaram muito importantes, na medida em que lhes permitiram exercícios de reflexão profunda sobre si próprios e sobre as suas relações com os outros. Pensam que esses momentos foram importantes para o seu amadurecimento.

Em resumo, de acordo com os resultados obtidos, a experiência de mobilidade transnacional em que os elementos da amostra estiveram envolvidos parece ter correspondido ao que Gaston Pineau (1991) designou de “experiência significativa”. De acordo com a teoria tripolar da educação que este autor apresenta, considerando o papel que os indivíduos assumem na sua própria educação, parece poder dizer-se que os contextos de mobilidade transnacional

pertencem, pelo menos em parte, ao domínio da eco-formação, e que, as aprendizagens que proporcionam podem, dependendo dos indivíduos envolvidos, contribuir para a sua auto-formação.

6- Limitações do processo de investigação

As principais limitações do presente processo de investigação, prendem-se, essencialmente, com alguns aspectos metodológicos, nomeadamente com a estratégia de investigação adoptada, com o facto de se ter trabalhado ao nível das representações dos sujeitos e com alguns aspectos relacionados com a recolha de dados.

- Relativamente à estratégia de investigação, a opção pelo estudo de caso de abordagem holística, e portanto, de natureza essencialmente qualitativa, reveste-se, à partida, de alguns condicionalismos e limitações, próprios desta estratégia de investigação. O facto de este tipo de estudo não possibilitar a realização de generalizações foi reconhecido e aceite, desde logo, por se considerar que os resultados de um estudo desta natureza, em que se pretende compreender um fenómeno complexo e actual, ao nível das representações dos sujeitos, não são susceptíveis de generalizações. Deste modo, o estudo foi conduzido no sentido da obtenção de dados consistentes, que possam constituir hipóteses de trabalho, perfeitamente contextualizadas, e que possam ser transferidas para outras situações e utilizadas noutros trabalhos de investigação.

- Um estudo de caso desta natureza levanta, normalmente, questões que se prendem com a validade e com a fiabilidade dos resultados, especialmente quando envolve técnicas de recolha e de tratamento dos dados susceptíveis de diferentes interpretações, como é o caso dos inquéritos por entrevista e da análise de conteúdo.

A questão da validade depende acima de tudo dos objectivos do estudo e atravessa todas as etapas do trabalho empírico. No caso concreto, no sentido de assegurar a validade do estudo, tentou-se que a amostra fosse, de facto, representativa e que as técnicas de recolha de dados fossem, justificadamente, as mais adequadas. No que respeita à análise de conteúdo, pretendeu-se que as categorias de análise fossem rigorosas, não se revestindo de ambiguidade. A questão da fiabilidade do estudo, passa obrigatoriamente pela fidelidade dos resultados, que depende do codificador e do instrumento de codificação de que dispõe. Relativamente ao codificador, o grau de fidelidade pode ser procurado ao nível dos planos intra-codificador e inter-codificador. Relativamente aos problemas de fidelidade, trabalhou-se a nível do instrumento de codificação e do plano intra-codificador. Não foi possível, no

entanto, trabalhar o plano inter-codificador, o que se assume como limitação do estudo.

- O facto de os resultados do presente trabalho se situarem ao nível das representações dos sujeitos sobre o fenómeno em estudo, com a carga de subjectividade que isso representa, pode constituir, à partida, uma limitação do processo de investigação. No caso concreto, o recurso a diferentes técnicas de recolha, nomeadamente a uma técnica de natureza quantitativa, possibilitou permitir a triangulação dos resultados, o que parece ter contribuído para a diminuição dos efeitos dessa subjectividade.

- O facto de só ter sido possível entrevistar dois dos sujeitos da amostra que serviu de base ao inquérito por entrevista, constitui uma limitação à triangulação dos resultados. No entanto, o acréscimo de volume de informação que o recurso à observação implicou, tornou impossível a intenção inicial de entrevistar quatro sujeitos, o que teria sido vantajoso em termos de triangulação dos resultados, contribuindo para reforçar a validade externa dos resultados do estudo.

- A observação directa do fenómeno em estudo, não foi, numa primeira fase, intencional e concretizou-se, apenas, porque a investigadora se encontrava numa posição privilegiada face à amostra, o que lhe permitiu assumir-se como “testemunha privilegiada”. Deste modo, a recolha de informação não foi, numa primeira fase, sistemática, o que, para além de ter dificultado o processo de tratamento dos dados, constitui uma limitação do processo de investigação. Todavia, este facto foi devidamente justificado, e os resultados assim obtidos foram encarados como mais um contributo.

7- Pistas para trabalhos futuros

A intenção de enquadrar a problemática em estudo, no sentido de melhor a compreender, implicou que se abordassem problemáticas complementares, relacionadas com os processos de desenvolvimento de competências transversais, e que, também ao nível dessas problemáticas, tivessem surgido questões que se pensa poderem constituir pistas para investigações futuras. Assim, apresentam-se as principais questões e pistas para estudos futuros, que surgiram relativamente à problemática em estudo, relações entre mobilidade transnacional, e, também, algumas das questões e pistas que se consideram pertinentes e complementares relativamente a essa problemática.

- Os resultados do presente estudo revelam a existência de fortes relações entre os processo de mobilidade transnacional e o desenvolvimento de competências transversais. Os elementos da amostra eram estudantes do

ensino superior que, ao abrigo de um programa comunitário, realizaram um período de estudos num outro país da União Europeia. A maioria desses alunos considera que a participação no programa se revelou especialmente importante a nível das competências do foro pessoal e relacional, no entanto, foram apenas as competências de carácter técnico e científico que foram avaliadas e reconhecidas como adquiridas. A constatação deste facto levanta várias questões que se prendem com uma dualidade difícil de entender.

Por um lado, reconhece-se que este tipo de competências, do foro pessoal e relacional, aqui designadas de competências transversais, assumem uma importância crucial na sociedade actual, por outro, essas competências e o seu desenvolvimento não é formalmente reconhecido. Cai-se, deste modo, na questão da inexistência de sistemas de reconhecimento dos adquiridos, facto que, no caso específico da mobilidade transnacional no âmbito de programas deste tipo, que envolvem instituições de ensino, se revela de difícil compreensão. Urge trabalhar no sentido da possibilidade de estes adquiridos, ligadas a contextos informais em termos educativos, serem reconhecidos, avaliados e validados.

- Os resultados do trabalho empírico do presente trabalho de investigação vão de encontro a alguns dos resultados da investigação teórica. Ambos apontam no sentido da existência de uma forte relação entre a mobilidade transnacional e o desenvolvimento de competências transversais. Deste modo, parece fazer sentido equacionar o papel que a mobilidade transnacional pode vir a assumir em termos de educação e de formação:

- pode ser assumida como processo pedagógico? Como se pode operacionalizar o conceito de “pedagogia da mobilidade” que Kristensen (1999) refere?
- deve ser encarada apenas como um instrumento de desenvolvimento de competências, nomeadamente de competências transversais, que os sistemas de ensino e formação, por vezes, têm à sua disposição?
- deve ser integrada nos programas educativos e de formação, como conteúdo desses programas?

- A convergência de resultados entre investigação empírica e teórica, em torno das relações entre as dificuldades com que os indivíduos se deparam neste tipo de programas de mobilidade transnacional e o desenvolvimento de competências transversais, parece indicar ser esta uma problemática ainda em aberto para futuros estudos. Os estudos que existem, tendo alguns sido referidos no capítulo 2, referem-se essencialmente às dificuldades envolvidas

em contexto de trabalho e às relações entre estas e o desenvolvimento deste tipo de competências.

- Como foi anteriormente referido, os resultados revelam que, as dificuldades, os problemas imprevistos, parecem estar muito relacionados com o desenvolvimento de competências transversais. Este facto poderá servir de base a uma reflexão acerca do tipo de organização deste tipo de programas de mobilidade. A tendência das pessoas envolvidas, aponta no sentido da organização rigorosa, sem falhas, de modo a evitar os tais problemas imprevistos, no entanto, em termos de organização de programas de mobilidade deveria existir espaço para que estas situações e problemas possam surgir. Os esforços para evitar que surjam problemas imprevistos e dificuldades podem, a partir de um certo nível, revelar-se contraproducentes. Talvez faça sentido tentar perceber, a este nível, quais são os limites razoáveis.

- No presente estudo, apresentaram-se alguns “tipos de situações” que exigiram a mobilização de competências transversais por parte dos sujeitos e os “tipos de obstáculos” identificados. A definição destes tipos surgiu pelo facto do número e da diversidade das situações e dos obstáculos identificados serem muito significativos, o que obrigou a agrupá-los e distribuí-los por tipos, de forma a poderem ser trabalhados. Apresentam-se tipos e não tipologias por se considerar que a definição de tipologias exige um trabalho complexo, sistemático e moroso, que não se enquadrava nos objectivos da investigação. Contudo, parece fazer sentido o desenvolvimento de futuros trabalhos sobre estas problemáticas.

- Algumas das questões que se levantaram aquando da abordagem de problemáticas complementares à do presente estudo, prendem-se, por exemplo, com as relações entre os vários percursos dos indivíduos e o desenvolvimento de competências transversais.

Um dos aspectos que ressaltou da análise do discurso de uma das entrevistas efectuadas, foi a questão das relações entre as actividades de ocupação de tempos livres e o desenvolvimento deste tipo de competências. Tudo indica que existem, ainda muitas questões em aberto.

De acordo com os resultados do estudo, tudo indica que os percursos escolares estão fortemente relacionados com o desenvolvimento de competências transversais, especialmente as do foro relacional. Explorar esta problemática, em todas as suas vertentes, a todos os níveis, parece fazer todo o sentido. Relacionar esta problemática com o conceito de “educação ao longo da vida”, parece constituir um importante desafio.

Conclusão

O presente trabalho de investigação desenvolveu-se a partir de uma questão inicial: qual é a influência da mobilidade transnacional no desenvolvimento de competências transversais? De acordo com o seu objectivo principal, pretende-se contribuir para o estudo das relações entre a mobilidade transnacional e o desenvolvimento de competências transversais.

A pertinência do tema em estudo, relações entre mobilidade transnacional e desenvolvimento de competências transversais, assenta, nomeadamente, na importância que a aquisição e o desenvolvimento deste tipo de competências, por parte dos indivíduos, assumem no actual contexto socio-económico. Enfrentar os desafios que se colocam aos indivíduos, parece passar pela aquisição e pelo desenvolvimento destas competências.

Pretendeu-se, com o presente trabalho de investigação, abordar o tema em estudo de forma compreensiva e na perspectiva das representações dos sujeitos. Nesse sentido, foram analisados alguns aspectos dos percursos dos indivíduos que constituíram a amostra que serviu de base ao trabalho empírico, o que permitiu o enquadramento e uma melhor compreensão do fenómeno em estudo.

Os resultados obtidos apontam no sentido da existência de fortes relações entre os vários percursos dos indivíduos e o desenvolvimento do seu capital de competências transversais. Nesse desenvolvimento, os momentos-chave, as situações que Pineau (1991) designa de “situações significativas”, parecem assumir particular importância.

Tudo indica que, ao longo dos vários percursos dos indivíduos, muitas das competências transversais foram desenvolvidas em contextos informais, ligados às actividades do dia-a-dia, à vida social, familiar, às actividades de ocupação de tempos livres. Estes resultados remetem para os conceitos de “educação informal” (Canário, 1994; Costa, 1996; Pain, 1990, 1991; Pineau, 1991), de “eco-formação” e de “auto-formação” (Courtois, 1995; Pineau, 1990, 1991). Todos estes conceitos se relacionam com os contextos da vida do indivíduo que não têm como objectivo primeiro educar, e todos eles envolvem aprendizagens não organizadas e com carácter permanente, relacionadas com contextos informais em termos educativos.

Estes percursos parecem estar relacionados, também, com o desenvolvimento de uma determinada postura, por parte desses indivíduos, face à mobilidade transnacional. Os resultados do estudo confirmam o que a inscrição num

programa de mobilidade transnacional, só por si, parece indiciar. Os indivíduos da amostra atribuem uma importância elevada a muito elevada, à mobilidade transnacional.

Os resultados obtidos a partir dos inquéritos por entrevista, apontam no sentido de, pelo menos no caso dos indivíduos entrevistados, a atitude de abertura face à mobilidade transnacional, e a “vontade de conhecer” que os caracteriza, estarem relacionadas com os seus percursos familiares e escolares, nomeadamente com pessoas significativas ou momentos-chave envolvidos nesses percursos.

De acordo com os dados do inquérito por questionário, o programa de mobilidade transnacional em que estiveram envolvidos, parece ter-se revelado especialmente importante para os indivíduos cujos pais possuem apenas o correspondente ao actual Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Os resultados obtidos a partir das várias técnicas de recolha, inquéritos por questionário e entrevista e observação participante e continuada, convergem a alguns níveis, nomeadamente no que se refere a um aspecto que parece ser muito importante: a experiência de mobilidade parece ter-se traduzido no que Gastou Pineau (1991) designa de “experiência significativa” e que, tanto Pineau, como muitos dos autores que se dedicam ao estudo dos processos de desenvolvimento de competências transversais associam a esse desenvolvimento.

O presente trabalho de investigação possibilitou a identificação de cinco grupos de situações, “tipos de situações”, identificadas pelos sujeitos como tendo exigido a mobilização de muitas e diversas competências transversais. Foi possível, também, identificar cinco diferentes tipos de obstáculos, que de acordo com os sujeitos, se colocaram ao processo de mobilidade.

As experiências vividas no âmbito das situações com que se foram deparando ao longo do processo de mobilidade, revelaram-se muito estimulantes, pela própria diversidade e pela diferença que a maioria delas apresentava face às situações que já tinham vivido noutros contextos.

Os obstáculos e muitas das situações que exigiram a mobilização de competências transversais, nomeadamente as relacionadas com problemas imprevistos, traduziram-se na prática em dificuldades, que, na maioria das vezes, tiveram que enfrentar contando apenas com os seus recursos.

Os resultados obtidos a partir das várias técnicas de recolha, apontam no sentido dos últimos factos mencionados estarem muito relacionados e estarem

relacionados com o desenvolvimento de competências transversais durante o processo de mobilidade.

De acordo com as representações dos sujeitos, as situações envolvidas no processo de mobilidade em que estiveram envolvidos eram tantas e tão estimulantes, que implicavam uma constante mobilização das suas competências transversais. Essa mobilização, naquele contexto específico, tinha um carácter quase obrigatório. No fundo, o ambiente não era o deles, eles é que tinham que se adaptar. O facto de contarem apenas com os seus recursos acentuava o carácter de obrigatoriedade da mobilização dos recursos de cada um.

Kristensen (1999) e Livian (1999), destacam o papel da mobilização dos recursos no âmbito de situações específicas, muitas vezes significativas, no desenvolvimento de competências, nomeadamente transversais por parte dos indivíduos. Livian (1999), refere: “L’individu construit ses compétences dans les situations particulières en mobilisant ses ressources” (p. 385).

Considerando os resultados de todas as técnicas de recolha de dados, o número de competências que os indivíduos consideram ter mobilizado é muito significativo, havendo, no entanto, algumas que foram identificadas a partir de todas as técnicas: respeito pela diferença, responsabilidade, autonomia, autocontrolo, capacidade de comunicação, adaptabilidade e autoconfiança.

De uma forma geral, uma grande parte dos sujeitos da amostra, pensa ter desenvolvido todas as competências que foram mobilizadas. O facto de terem mobilizado essas competências, de forma quase permanente, promoveu o seu desenvolvimento. De acordo com os dados dos inquéritos por entrevista, isto só foi possível porque o contexto era muito especial, particularmente estimulante nesse aspecto.

A este respeito, os resultados apontam no sentido das situações particularmente difíceis, nomeadamente algumas das que se prenderam com problemas imprevistos, terem assumido uma importância acrescida no desenvolvimento deste tipo de competências. Os entrevistados referem mesmo as situações de *stress*, “aquelas em que tinha mesmo que ser”, como tendo sido as que promoveram um desenvolvimento mais evidente de competências transversais.

No caso desta experiência, tudo indica que houve aprendizagens significativas, que de acordo com os resultados de uma das entrevistas, parecem perdurar. Também aqui, tal como foi referido relativamente aos vários percursos dos indivíduos, os resultados remetem para os conceitos de

“educação informal”, “co-formação” e “auto-formação”. Tudo indica que a mobilidade transnacional envolve muitas “situações potencialmente educativas”.

Relativamente às competências que os elementos da amostra consideram ter desenvolvido durante o processo, salientam-se as que foram identificadas a partir de todas as técnicas de recolha de dados, e que a triangulação dos resultados revelou como sendo comuns a todas elas: respeito pela diferença, responsabilidade, autonomia, capacidade de comunicação, adaptabilidade e autoconfiança. Estas competências e a capacidade de iniciativa, correspondem às que os indivíduos entrevistados consideram as mais importantes nos processos de mobilidade e que foram desenvolvidas de forma mais evidente.

Com excepção do autocontrolo, estas competências correspondem às que foram identificadas como mobilizadas a partir de todas as técnicas de recolha, o que parece indicar que de facto, ao nível das representações dos sujeitos a mobilização promove o desenvolvimento.

Um aspecto que convém destacar corresponde ao facto dos dois indivíduos entrevistados terem referido que, naquele contexto específico, de mobilidade transnacional, terem tido “tempo para estarem verdadeiramente sozinhos”. Um deles refere a existência de um “tempo para mim”. Ambos consideram que os momentos de solidão que experimentaram naquele contexto, foram diferentes de todos os outros que já tinham vivido e que lhes proporcionaram momentos de profunda reflexão, que terá contribuído para um efectivo amadurecimento.

BIBLIOGRAFIA

Albarello, L. et al., 1997, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Edições Gradiva, Col. Trajectos, Lisboa.

Almeida, J.F.; Pinto, J.M., 1986, *Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais*, in Silva, A. S., Pinto, J. M., (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*, Edições Afrontamento, Col. Biblioteca das Ciências do Homem, Porto.

Alves, M., 1997, *A Inserção na Vida Activa de Jovens Diplomados do Ensino Superior - Contributo para o Estudo das Relações entre Percursos Educativos, Formativos e Profissionais e Processos de Construção de Identidades Sociais e Profissionais*, Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação/Educação e Desenvolvimento, FCT/UNL.

Ambrósio, T., 1991, *Da Tecnologia Social à Investigação Educativa*, in Stoer, S. (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - Uma Abordagem Pluridisciplinar*, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, Porto.

Ambrósio, T. (coord.), 1994, *L'Orientation Professionnelle pour la Mobilité des Jeunes en Formation*, Document de Travail de la Conférence Européenne: Le Nouveau Rôle de l'Orientation Professionnell dans le Cadre du Marché Unique, Rome.

Ambrósio, T., Alves, M. G., Pires, A L. O., 1996, *Emprego e Formação: Dois Percursos Paralelos?*, in *Formação e Inovação*, 2, pp. 23-28.

Amour, G. d', 1991, *L'Évaluation des Compétences Génériques a la Comission de Formation Professionnelle de la Région du Québec; in Reconnaître les Acquis - Démarches d'exploration personnalisée*; La Mesonance, Ed. Universitaires, UNMFREO, Paris.

Anderson, W. T., 1999, *The two globalisations: notes on a confused dialogue*, in *FUTURES*, Vol. 31, 9/10, pp. 898-903.

Aubrey, B., 1998, *L'Universe des Compétences*, in *Personnel*, ANDCP, 391, 23-25.

Aubrun, S. ; Orofiamma, R., 1990, *Les competences de 3e Dimension, ouverture professionnelle?*, Conservatoire National des arts et Metiers, Centre de Formation de Formateurs, Paris.

Barata, J. P., 1992, Sociedade da informação, sociedade de educação, in revista *Colóquio, Educação e Sociedade*, nº1, pp. 29-40.

Barbier, G. ; Heijden, B. Van der, 1999, La Compétence, sa Nature et son Développement, in *Education Permanente*, 140 (3) Deuxième Partie, pp. 117-137.

Bardin, L., 1993, *L'Analyse de Contenu*, PUF, Paris.

Beaujolin, F., 1999, Former en Transformant, Transformer en Formant, in *Education Permanente*, 140 (3) Parte I, pp. 83-93.

Benarrosh, Y., 1999, La notion de Transfert de Compétence à l'épreuve de l'observation, in *Travail et Emploi*, 78(1), pp. 53-65.

Bertrand, Yves, 1991, *Teorias Contemporâneas da Educação*, colecção Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa.

Boal, M. E., 1998, A Participação Portuguesa em Programas Comunitários de Cooperação Internacional, in *Millenium*, 11, pp. 81-93.

Bogdan, R., Biklen, S., 1994, *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto Editora, Col. Ciências, Porto.

Bouclet, M. ; Huguet, P., 1999, Agir Simultanément sur les Compétences et sur l'Organization du Travail: un Nouveau Défi pour les Formateurs, in *Education Permanente*, 140 (3) Deuxième Partie, pp. 7-22.

Bourgault, G., 1991, La formation expérientielle des adultes: perspectives nord-américaines et expériences Québécoises, in *La Formation Expérientielle des Adultes*, La Documentation Francaise, Paris.

Canário, R., 1994, ECO: Um Processo Estratégico de Mudança, in Espiney, R. de; Canário, R. (orgs.), *Uma Escola em Mudança com a Comunidade, Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e Reflexões*, Instituto de Inovação Educacional, Ciências da Educação, Lisboa.

Casanova, D., 1991, La reconnaissance des compétences génériques; in *Reconnaitre les Acquis - démarches d'exploration personnalisée*, La Mesonance, Ed. Universitaires, UNMFREO, Paris.

Cleveland, H., 1999, The Global Century, *in FUTURES*, Vol. 31, 9/10, pp. 887-895.

Clot, Y., 1995, Le Travail sans l'Homme? Pour une Psychologie des Milieux de Travail et de Vie, La Découverte.

Coleman, J.S.; Husén, T., 1985, (OCDE), *Tornar-se adulto numa sociedade em mutação*, Edições Afrontamento, Col. Biblioteca das Ciências do Homem, Porto.

Comissão das Comunidades Europeias, 1997, Por uma Europa do Conhecimento, SPOCE, Luxemburgo.

Comissão Europeia, 1995, *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender - rumo à Sociedade Cognitiva*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Luxemburgo.

Comissão Europeia, 1996, *Educação, formação, investigação: os obstáculos à mobilidade transnacional- Livro Verde*, Boletim da U.E., SPOCE, Luxemburgo

Comissão Europeia, 1997, SOCRATES – Guia do candidato 1998, SPOCE, Luxemburgo.

Commission des Communautés Européennes, 1997, Agenda 2000. 1. Pour une Union plus fort et large, Office des Publications Officielles des Communautés Européennes, Luxembourg.

Commission of European Communities, 1993, Growth, Competitiveness, Employment. The challengers and ways forward into the 21 st. century, White Paper, Brussels.

Costa, A. F., 1986, A Pesquisa de Terreno em Sociologia, in A. S., Pinto, J. M., (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*, Edições Afrontamento, Col. Biblioteca das Ciências do Homem, Porto.

Cottenie, P., 2001, Novas Tarefas para Politécnicos e *Colleges* da Flandres, *in Millenium*, 21, pp. 135-147.

Courtois, B., 1995, L'expérience formatrice: entre auto et écoformation, *in Éducation Permanente*, nº112.

Cresson, E., 1997, Prefácio, *in* Comissão Europeia, 1997, SOCRATES – Guia do candidato 1998, SPOCE, Luxemburgo.

- Darvogne, C.; Noye, D., (1994), Développer les Mobilités, in *ANDCP-PERSONNEL*, 350, pp. 58-64.
- Declaração Conjunta dos Ministros da Educação – Bolonha, 1999, (2001), in *Millenium*, 21, pp. 154-156.
- Dietrich, A., 1999, Compétence et Perfomence: Entre Concepts et Pratiques de Gestion, in *Education Permanente*, 140 (3) Première Partie, pp. 19-33.
- Dinya, L., 2001, Cooperação em (e entre) Educação e Vida Comercial, in *Millenium*, 21, pp. 127-134.
- Dominicé, P., 1991, La Formation Expérientielle : un Concept Importé pour Penser la Formation, in *La Formation Expérientielle des Adultes*, La Documentation Française, Paris.
- Dominicé, P. et al., 1998, *Les Origines Biographiques de la Compétence d'Apprendre*, Université de Genève, Chaiers de la Section des Sciences de l'Education, 87, Genève.
- Duarte, A. A., 1998, Trabalho e Lazer: A Emergência de um Novo Paradigma, in *Dirigir*, 50, pp. 3-8.
- Dugué, E.; Maillebouis, M., 1994, De la Qualification à la Compétence : Sens et Dangers d'un Glissement Sémantique, in *Education Permanente*, 118.
- Dugué, E., 1999, La Logique de la Compétence : le Retour du Passé, in *Education Permanente*, 140 (3) Première Partie, pp. 7-18.
- Durand, D., 1992, *A Sistémica*, Ed. Dinalivro, Lisboa.
- Ferreira, J. A., 1997, A Mobilidade Transnacional e a Construção Europeia: Desafios à Educação e à Formação (excerto de intervenção), in *Info Leonardo da Vinci* (Série II), 2/3.
- Ferreira, J. V., 1997, A Fronteira do Espanto, in *Dirigir*, 51, pp. 34-37.
- Ferreira, V., 1986, O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos, in A. S. Silva, J. M. Pinto, (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*, Edições Afrontamento, Col. Biblioteca das Ciências do Homem, Porto.
- Galvão, M. E., 1998, Dimensão Europeia da Educação: Realidade ou Utopia?, in *Millenium*, 11, pp. 34-42.

Gérard, F., 1997, A Mobilidade Transnacional e a Construção Europeia: Desafios à Educação e à Formação (excerto de intervenção), in *Info Leonardo da Vinci* (Série II), 2/3.

Geremek, B., 1996, Coesão, Solidariedade e Exclusão, in *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Edições ASA, Lisboa.

Ghiglione, R. e Matalon, B., 1992, *O Inquérito - Teoria e Prática*, Ed. Celta, Oeiras.

Gilbert, P. e Parlier, M., 1992, «La compétence: "du mot-valise" au concept opératoire», in *Actualité de la formation Permanente*-nº 116.

Gomes, J., 1999, Contributos Para Uma Cartografia das Competências Transversais: Construção do Real ou Mito?, Instituto para a Inovação na Formação, Lisboa.

Grootings, P. (Ed.), 1988, *Work and Learning*, European Centre for Work and Society, Presses Interuniversitaires Européennes, Maastricht.

Hager, P.; Gonczi, A., 1996, *Professions and competencies*, in *Boundaries of adult learning*, edited by Edwards, Hanson and Raggat, The Open University, London.

Haug, G., 2001, O Sector *Colleges*/Politécnicos nos Cenários Post-Bolonha, in *Millenium*, 21, pp. 91-98.

Heijden, B.; Barbier, G., 1999, La Compétence, sa Nature et son Développement, Une Approche Anglo-Saxonne, in *Education Permanente*, 141, Deuxième Partie, pp. 117-137.

Hill, M.; M., Hill, A., 2000, *Investigação por Questionário*, Ed. Sílabo, Lda, Lisboa.

Husén, T., 1988, *Research Paradigms in Education*, in *Educational Research, Methodology and Measurement*. An International Handbook, University of Melbourne, Victória, Pergemon Press Australia, pp. 17-20.

Imaginário, L., Validação de competências Profissionais. Compreender e debater a problemática, in *SOCIEDADE E TRABALHO*, 7, pp. 103-113.

Josso, C., 1993, Peut-on séparer la recherche de la formation et la formation de la recherche en éducation des adultes?, in Baudovin, J. M., e Josso, C., ed.,

Penser la formation, Contributions épistémologiques de l'éducation des adultes, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Genève.

Keeves, J. P., 1988, *Social theory and Educational Research*, in *Educational Research, Methodology and Measurement*. An International Handbook, University of Melbourn, Victória, Pergemon Press Australia, pp. 20-27.

Koch, P., 1999, *Entreprise qualifiante et entreprise apprenante: Concepts et Théories Sous-jacentes*, in *Education Permanente*, 140 (3) Première Partie, pp. 61-81.

Kristensen, S., 1999, *A Mobilidade Enquanto Processo de Aprendizagem*, in *Formação Profissional*, 16, pp. 27-32.

Kuhn, T., 1992, *A estrutura das Revoluções Científicas*, 3ª Ed., Editora Perspectiva, Col. Debates, São Paulo.

Lakatos, E., Marconi, M. A., 1990, *Técnicas de Pesquisa*, Ed. Atlas, São Paulo.

Lakatos, E., Marconi, M. A., 1992, *Metodologia do Trabalho científico*, Ed. Atlas, São Paulo.

Landsheere, G., 1988, *History of Educational Research*, in *Educational Research, Methodology and Measurement*. An International Handbook, University of Melbourn, Victória, Pergemon Press, Australia. pp. 9-16.

Le Boterf, G., 1994, *De la Compétence*, Ed. d'Organizations, Paris.

Le Boterf, G., 1997, 1997, *Pour une Gestion Exigeante des Compétences*, in *PERSONNEL – ANDCP*, 135, pp. 7-13.

Le Boterf, G., 1998, *De la Compétence à la Navigation Professionnelle*, Ed. d'Organizations, Paris.

Le Boterf, G., 1999, *Pour une Gestion Exigeante des Compétences*, in *PERSONNEL*, 385, (pp. 7-13).

Lee, J., 1989, *Ireland 1912-1985: Politics and society*, Cambridge University Press, Cambridge.

Lehner, F., 1991, *Antropocentric Production Systems- The european response to advanced manufacturing and globalisation*, Comissão das Comunidades Europeias, Programa FAST, Bruxelas.

- Leplat, J., 1991, "Compétence et ergonomie", in: Amalberti, R.; Montmollin, M. de; Theureau, J. (dir. publ.) *Modèles en analyse du travail*.
- Leplat, J., 1995, "À propos des compétences incorporées", in *Éducation permanente*, n° 123, pp. 101-114.
- Lesourne, J., 1988, *Éducation et société, les défis de l'an 2000*, Ed. La Découverte, Le Monde, Paris.
- Lessard-Hébert, M., et al., 1994, *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*, Instituto Piaget, Col. Epistemologia e Sociedade, Lisboa.
- Livian, Y-F., , M., 1997, Pour une Gestion Exigeante des Compétences, in *PERSONNEL – ANDCP*, 135, pp. 7-13.
- Livian, Y-F., , M., 1999, Pour une Gestion Exigeante des Compétences, in *PERSONNEL* 385, pp. 7-13.
- Lyon, David, 1988, *A Sociedade da Informação*, Oeiras, Celta Editora.
- Madelin, P. ; Thierry, D., 1992, Organisations qualifiantes: quelle définition et quelles méthodes d'avaluation?, in *Education Permanente*, n°112.
- Mandon, N., 1990, *Gestion Prévisionnelle des Compétences – la Méthode ETED*, Collection des Études, CEREQ, Paris.
- Meen, D.E.; Keough, M., 1992, Creating the learning organisation, in *The Mckinsey Quarferly*, 1, Brussels.
- Mendonça, D., 1996, *Formação em competências-chave: alternativa à Exclusão social dos BNE*, Dissertação Apresentada para Obtenção do Grau de Mestre em Políticas e Gestão de Recursos Humanos, ISCTE, Lisboa
- Meneses, M. T., 1996, *Formação Experiencial e Desenvolvimento de Competências*, Dissertação Apresentada para Obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação/Educação e Desenvolvimento, FCT/UNL.
- Merriam, S. B., 1991, *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, Oxford.
- Missão para a Sociedade da Informação, 1997, Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal, M.C.T. (<http://www.missao-si.mct.pt>)
- Missão para a Sociedade da Informação, 2000, Contributo para o Livro Branco de I&D, M.C.T. (<http://www.missao-si.mct.pt>).

Monod, J. et al, 1991, Mesa redonda de industriais europeus, Reshaping Europe, Bruxelles.

Montmollin, M. de, 1986, *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*, Peter Lang, Berne.

Morin, Edgar, 1984, *Sociologia- A sociologia do microssocial ao macropianetário*, Publicações Europa América, Biblioteca Universitária, Lisboa.

Nadeau, J. G., 1989, Un Modèle Praxéologique de Formation Expérencielle, in *Éducation Permanente*, n° 100/101.

Nanita, P. M., 1997, A Grande Ironia do nosso Tempo, in *Dirigir*, 52, pp. 13-15.

Nyhan, B., 1991, *Developing People's Ability to Learn: A European Perspective on Self-Learning Competency an Technological change*, EUROTECNET study, European Interuniversity Press, Brussels.

Odman, P. J., 1988, Hermeneutics, in *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook*, University of Melbourn, Victória, Australia, Pergemon Press, pp. 63-70.

Pain, A., 1990, *Education Informelle - les Effects Formateurs dans le Quotidien*, Ed. L'Harmattan, Paris.

Pain, A., 1991, Éducation Informelle: les mots...et la chose (réponses à un praticien), in *La Formation Expérientielle des Adultes*, La Documentation Française, Paris.

Parlier, M., 1997, Pour une Gestion Exigeante des Compétences, in *PERSONNEL - ANDCP*, 135, pp. 7-13.

Parlier, M., 1999, Pour une Gestion Exigeante des Compétences, in *PERSONNEL* 385, pp. 7-13.

Perrenoud, P., 1999, Gestion de l'Imprévu, Analyse de l'Action et Construction de Compétences, in *Education Permanente*, 140 (3) Première Partie, pp. 123-144.

Pineau, G., 1989, La Formation Permanente : Vie d'un Mythe, in *Education Permanente*, 98.

Pineau, G., 1991, Formation Expérientielle et Théorie Tripolaire de la Formation, in *La Formation Expérientielle des Adultes*, La Documentation Francaise, Paris.

Pineau, G., 1995, Vers un Paradigme de Recherche-Formation en Réseau. in *Estado Actual da Investigação em Formação*, Actas do Colóquio (Maio de 1994), Ed. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto.

Pires, A. L., 1995, Desenvolvimento Pessoal e Profissional-Estudo dos Contextos e Processos de Formação das novas Competências Profissionais, Tese de Mestrado em Ciências de Educação, FCT/UNL, Monte de Caparica.

Pires, A. L., 1999, A Aprendizagem Experiencial dos Adultos, in *FORMAR*, 31, pp. 27-33.

Proença, J., 1997, A Mobilidade Transnacional e a Construção Europeia: Desafios à Educação e à Formação (excerto de intervenção), in *Info Leonardo da Vinci* (Série II), 2/3.

Quivy, R. e Campenhoudt, L., 1992, *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Ed. Gradiva, Lisboa.

Ramos, L., 1999, *Orientação não Formal: Estudo de Caso sobre uma Modalidade de Orientação para Jovens em Risco de Exclusão*, Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação/Educação e Desenvolvimento, FCT/UNL.

Rey, B., 1998, *Les Compétences Transversales en Questions*, ESF, Paris.

Rocard, M., 1996, *Les Moyens D`en Sortir*, Editions du Seuil, Paris.

Roche, J., La Dialectique Qualification-Compétence : Etat de la Question, in *Education Permanente*, 140 (3) Deuxième Partie, pp. 39-53.

Rodrigues, M. J., 1997, A Mobilidade Transnacional e a Construção Europeia: Desafios à Educação e Formação, In *Info Leonardo da Vinci* (Série II), 2/3.

Rogers, C., 1970, *Le développement de la personne* (Trad. de On Becoming a Person), Dunod, Paris.

Rogers, C., 1984, *Liberté pour apprendre?* Reedição, (Trad. de Freedom to Learn, 1969), Dunod, Paris.

Rosa, M. J., 1997, A Mobilidade Transnacional e a Construção Europeia: Desafios à Educação e à Formação (excerto de intervenção), in *Info Leonardo da Vinci* (Série II), 2/3.

Samurçay, R. ; Pastré, P., 1995, La conceptualization des situations de travail dans la formation des compétences, in *Education Permanente*, nº 123/1995-2.

Santos, B. de S., 1987, *Um Discurso sobre as Ciências*, Edições Afrontamento, Porto.

Santos, B. de S., 1989, *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*, Edições Afrontamento, Porto.

Santos, B. de S., 1994, *Pela Mão de Alice- O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, Porto.

Schwartz, 1992, *Travail et Philosophie – convocations mutuelles*, Octares Ed., Toulouse.

Senge, P., 1992, *The Fifth Discipline: The art and practice of the Learning Organisation*, Century Business, London.

Silva, A. S., Pinto, J. M., 1986, *Metodologia das Ciências Sociais*, Edições Afrontamento, Biblioteca das Ciências do Homem, Porto.

Stenhouse, L., 1988, Case Study Methods, in *Educational Research, Methodology and Measurement*, an International Handbook, University of Melbourn, Pergemon Press, Vitória, Australia.

Sthal, T.; et al., 1993, *A Organização Qualificante- Uma Visão Para o Desenvolvimento Dos Recursos Humanos*, Comissão da Comunidade Europeia-Task Force Recursos Humanos, Educação, Formação, Juventude/EUROTECNET, NADU-EUROTECNET-Portugal, Caldas da Rainha.

Sulzer, E., 1999, Objectiver les Compétences d'Interaction – Critique Sociale du Savoir-être, in *Education Permanente*, 140 (3) Première Partie, pp. 51-59.

Turkal, L., 1998, Approche Biographique de la Dynamique de Construction des Compétences, in *Cahiers de La Section des Sciences de l'Education*, Université de Geneve, 87, pp. 25-60.

UNESCO, 1996, *Educação - um tesouro a descobrir, Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Ed. ASA, Lisboa.

Vala, J., 1986, A Análise de conteúdo, in Silva, A. S., Pinto, J. M., (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Edições Afrontamento, Col. Biblioteca das Ciências do Homem, Porto.

Valente, A. C., 1999, Empregos em Emergência e Crescimento e Competências Estratégicas: Comparação Sectorial, in *Sociedade e Trabalho*, 5, 49-59.

Weill-Fassina, A. et al. (dir. publ.), 1993, *Representations pour l'action*, Octares Ed., Toulouse.

Yin, R.K., 1984, *Case Study Research. Design and Methods*, Sage Publications, Col. Applied Social Research Methods Series, U.K.

Zarifian, P., 1992, Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organization qualifiante, in *Éducation Permanente*, n°112, Paris.

Zarifian, P., 1994, Compétences et Organizations Qualifiante en Milieu Industriel, in Minet, F. et al., *La Compétence, Mhythe, Construction ou réalité*, L'Harmattan, Paris.

Zarifian, P., 1995, Organização qualificante e modelos de competência:que razões? Que aprendizagens? (CEDEFOP), in *Formação Profissional*, n°5.

Zarifian, P., 1999, *Objectif Compétence. Pour une Nouvelle Logique*, Ed. Liasions, Paris.

Zolingen, S.J. van, et al, 1997, Towards broad, initial vocational education and training: a method for the formulation of key qualifications and core problems, paper presented on the "Key Qualifications- Multi-level seminar", CEDEFOP, Amsterdam.

ANEXOS

ANEXO 1

Inquérito por questionário

PARTE I- CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E FAMILIAR

1- Ano de Nascimento: _____

2- Sexo:

Feminino (1)
Masculino (2)

3- Naturalidade:

País _____
Distrito _____
Concelho _____

4- Residência actual:

Em tempo de aulas (indicar o concelho): _____

Durante os outros períodos de tempo

Distrito: _____

Concelho: _____

5- Habilitações Escolares dos pais:

	PAI	MÃE
Ensino Superior	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
Ensino Médio	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
Ensino Secundário completo	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)
Ensino Secundário incompleto	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)
Ensino Básico Preparatório completo	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)
Ensino Básico Preparatório incompleto	<input type="checkbox"/> (6)	<input type="checkbox"/> (6)
Ensino Básico Primário completo	<input type="checkbox"/> (7)	<input type="checkbox"/> (7)
Ensino Básico Primário incompleto	<input type="checkbox"/> (8)	<input type="checkbox"/> (8)
Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/> (9)	<input type="checkbox"/> (9)

6- Profissão principal dos pais (indicar a actual ou a última no caso de não exercerem uma profissão ou de já terem falecido)

Pai _____

Mãe _____

7- Situação na profissão principal dos pais (indicar a actual ou a última no caso de não exercerem uma profissão ou já terem falecido.):

	PAI	MÃE
Patrão	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
Trabalhador por conta própria	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
Trabalhador por conta d'outrem	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)
Trabalhador em empreendimento familiar	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)
T. em empreendimento fam. não remunerado	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)
Outra situação	<input type="checkbox"/> (6)	<input type="checkbox"/> (6)
Qual ?		

8- Categoria sócio-profissional dos pais (indicar a actual ou a última no caso de não exercerem uma profissão ou de já terem falecido):

	PAI	MÃE
Agricultores e similares:		
Agricultores de explorações familiares, membros de cooperativas exercendo uma profissão agrícola e pescadores independentes	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
Agricultores com trabalhadores ao seu serviço	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
Empresários da indústria e do comércio:		
Trabalhador por conta própria na indústria	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)
Empresários industriais até 9 trabalhadores	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)
Empresários industriais com 10 ou + trabalhadores	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)
Trabalhador por conta própria no comércio	<input type="checkbox"/> (6)	<input type="checkbox"/> (6)
Proprietário-gerente no comércio até 4 trabalhadores	<input type="checkbox"/> (7)	<input type="checkbox"/> (7)
Proprietário-gerente no comércio com 5 ou + trabalhadores	<input type="checkbox"/> (8)	<input type="checkbox"/> (8)
Quadros e Técnicos:		
Quadros dirigentes e técnicos superiores das empresas ou da administração pública, profissões liberais e outras de nível superior	<input type="checkbox"/> (9)	<input type="checkbox"/> (9)
Quadros dirigentes e técnicos médios das empresas ou da administração pública e outras prof. de nível médio	<input type="checkbox"/> (10)	<input type="checkbox"/> (10)
Trabalhadores (empregados) do comércio e dos serviços administrativos das empresas ou da administração pública:		
Trabalhadores da produção:		
Trabalhadores da produção (operários) das empresas ou administração pública	<input type="checkbox"/> (12)	<input type="checkbox"/> (12)
Encarregados e contra-mestres das empresas ou administração pública	<input type="checkbox"/> (13)	<input type="checkbox"/> (13)
Trabalhadores agrícolas e da pesca	<input type="checkbox"/> (14)	<input type="checkbox"/> (14)
Pessoal dos serviços (hotelaria, motoristas, pessoal dos serviços domésticos e pessoais, etc.)	<input type="checkbox"/> (15)	<input type="checkbox"/> (15)
Outros:		
Membros das Forças Armadas e Militarizadas	<input type="checkbox"/> (16)	<input type="checkbox"/> (16)
Pessoas que não exercem profissão (ex. domésticas)	<input type="checkbox"/> (17)	<input type="checkbox"/> (17)

PARTE II - PERCURSO ESCOLAR /PERCURSO PESSOAL

9- Em que ano lectivo iniciou e terminou:

1º ciclo (Primário):	Início 19 ___ / ___;	Fim 19 ___ / ___
2º ciclo (Preparatório):	Início 19 ___ / ___;	Fim 19 ___ / ___
3º ciclo (Unificado):	Início 19 ___ / ___;	Fim 19 ___ / ___
Secundário:	Início 19 ___ / ___;	Fim 19 ___ / ___

10- Antes de se ter inscrito no Instituto Superior Politécnico de Viseu (ISPV), frequentou e/ou terminou algumas das opções seguintes ?

	Não frequentou	Frequentou sem terminar	Frequentou e terminou
Curso de Formação Profissional Qual ? _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Bacharelato ou equivalente Qual ? _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Licenciatura Qual ? _____	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (3)
Outra situação. Qual ? _____			

11- No Instituto Superior Politécnico de Viseu (ISPV):

Frequenta o curso de _____
 Frequentou, sem terminar, o curso de _____
 Terminou o curso de _____

12- A sua inscrição no curso que frequenta ou frequentou, no ISPV, correspondeu (assinale a opção correcta):

1ª opção	<input type="checkbox"/> (1)
Outra opção que não a primeira	<input type="checkbox"/> (2)
Transferência de outro curso	<input type="checkbox"/> (3)
Outra situação. Qual ? _____	

13- Relativamente ao curso que frequenta ou frequentou, no ISPV, indique as principais razões da sua escolha (Escolha, no máximo, duas razões):

Sugestão de familiares, professores ou amigos	<input type="checkbox"/> (1)
Saídas profissionais	<input type="checkbox"/> (2)
Ser um curso de futuro	<input type="checkbox"/> (3)
Prestígio do curso	<input type="checkbox"/> (4)
Prestígio da instituição	<input type="checkbox"/> (5)
Curso mais interessante na área de residência	<input type="checkbox"/> (6)
Não ter vaga noutro curso	<input type="checkbox"/> (7)
Outras	<input type="checkbox"/> (8)
Quais ? _____	

14- Durante o seu percurso escolar realizou, ou encontra-se a realizar, alguma formação adicional? (Se a sua resposta for afirmativa, indique o tipo de formação e se esta teve lugar no país ou no estrangeiro):

	No país	No estrangeiro
Cursos de língua estrangeira	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
Estágios	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
Especializações	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)
Outras formações	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)
Quais ?		

15- Caso tenha já concluído o curso em que ingressou, no ISPV, responda à seguinte questão:

Após a conclusão do curso, frequentou, ou encontra-se a frequentar, formação adicional?

Sim (1)

Não (2)

Se sim, indique o tipo de formação e se esta teve lugar no país ou no estrangeiro:

	No país	No estrangeiro
Cursos de língua estrangeira	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
Estágios	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
Especializações	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)
Mestrado	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)
Doutoramento	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)
Outras formações	<input type="checkbox"/> (6)	<input type="checkbox"/> (6)
Quais ?		

16- Qual o motivo mais importante que o levou a frequentar formação adicional ?

Valorização pessoal (1)

Valorização profissional (2)

Progressão na carreira (3)

Outro. (4)

Qual ?

17- Paralelamente ao seu percurso escolar, desenvolveu, ou desenvolve, alguma actividade de ocupação de tempos livres?

Sim, de forma regular (1)

Sim, esporadicamente (2)

Não (3)

Se sim, indique o(s) tipo(s) de actividade(s):

Actividades desportivas (1)

Actividades políticas (2)

Actividades artísticas/recreativas/culturais (3)

Actividades religiosas (4)

Acções de solidariedade social (5)

Outras (6)

Qual ou quais?

18- Caso nunca tenha desenvolvido actividades de ocupação de tempos livres, ou o tenha feito de forma irregular, indique o(s) motivo(s):

- | | |
|----------------------------|------------------------------|
| Falta de oportunidade | <input type="checkbox"/> (1) |
| Falta de motivação | <input type="checkbox"/> (2) |
| Indisponibilidade de tempo | <input type="checkbox"/> (3) |
| Outros | <input type="checkbox"/> (4) |
| Quais ? | |

19- Caso tenha desenvolvido alguma actividade de ocupação de tempos livres no seio de Organizações/Associações/Grupos, indique qual o seu tipo e o tipo de colaboração por si prestada:

- | | |
|---|------------------------------|
| Tipo de Organização/Associação/Grupo | |
| Associação desportiva/recreativa/cultural | <input type="checkbox"/> (1) |
| Associação de estudantes | <input type="checkbox"/> (2) |
| Grupo de acção social | <input type="checkbox"/> (3) |
| Grupo religioso | <input type="checkbox"/> (4) |
| Organizações políticas | <input type="checkbox"/> (5) |
| Organizações Não Governamentais | <input type="checkbox"/> (6) |
| Outra | <input type="checkbox"/> (7) |
| Qual ? | |

Tipo de colaboração prestada:

- | | |
|--|------------------------------|
| Membro da direcção ou de outro órgão de gestão | <input type="checkbox"/> (1) |
| Membro/Sócio com colaboração regular | <input type="checkbox"/> (2) |
| Membro/Sócio com colaboração esporádica | <input type="checkbox"/> (3) |
| Outro. | <input type="checkbox"/> (4) |
| Qual ? | |

PARTE III - Programa SOCRATES/Erasmus - Mobilidade de alunos

20- Antes de ter participado no Programa SOCRATES/ERASMUS já tinha efectuado alguma viagem ao estrangeiro ?

Sim (1)
Não (2)

Se sim, indique o número de viagens que efectuou e os seus destinos:

Número de viagens: _____

País (es): _____

21- Indique o grau de importância que atribui à mobilidade transnacional:

Muito importante (1)
Bastante importante (2)
Alguma importância (3)
Pouco importante (4)
Nada importante (5)

22- Quais foram os motivos que estiveram na base da sua inscrição num programa deste tipo ? (Indique os quatro principais e, para além destes, indique outros, caso existam):

Procura de conhecimentos em áreas científicas não abrangidas pelo seu curso (1)
Necessidade de aprofundar conhecimentos do âmbito do seu curso (2)
Necessidade de aquisição de competências técnicas e científicas que não possuía (3)
Necessidade de aprofundar o conhecimento de uma língua estrangeira (4)
Procura de novas experiências (5)
Vontade de conhecer outras pessoas e outras culturas (6)
Procura de um enriquecimento pessoal (7)
Vontade de testar e aprofundar o seu grau de autonomia (8)
Outros, quais? _____ (9)

23- Indique quais as suas expectativas face à possibilidade que teve de efectuar um período de estudos no estrangeiro, no âmbito de um programa deste tipo:

Muito elevadas (1)
Elevadas (2)
Médias (3)
Baixas (4)
Nenhumas (5)

24 - Indique qual o país onde decorreu o período de estudos e a duração dos mesmos:

País: _____

Duração do período de estudos: _____

25 - Relativamente à aquisição e ao desenvolvimento de competências técnicas científicas, o programa de mobilidade transnacional em que esteve envolvido:

Excedeu as expectativas (1)

Correspondeu às expectativas (2)

Ficou aquém das expectativas (3)

26 - O programa de mobilidade transnacional em que esteve envolvido revelou-se essencialmente importante (escolher no máximo duas opções):

Competências técnicas e científicas

Na aquisição de competências técnicas e científicas (1)

No desenvolvimento (aperfeiçoamento) de competências técnicas e científicas (2)

Competências de carácter pessoal e social

Na aquisição de competências de carácter pessoal e social (1)

No desenvolvimento (aperfeiçoamento) de competências de carácter pessoal e social (2)

27 - Relativamente às competências não técnicas, de carácter pessoal e social, indique as que, em seu entender, foram por si utilizadas/desenvolvidas/adquiridas no decurso do processo de mobilidade transnacional em que esteve envolvido:

Competência	Utilizada Competência que já possuía e simplesmente utilizou	Desenvolvida Competência que já possuía mas que considera ter sido desenvolvida (aperfeiçoada)	Adquirida Competência que não possuía pelo menos de forma consciente, e que pensa ter adquirido
Respeito pela diferença/tolerância	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (1)
Autonomia, capacidade de iniciativa	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (2)
Adaptabilidade	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (3)
Capacidade de comunicação	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)	<input type="checkbox"/> (4)
Autoconfiança	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)	<input type="checkbox"/> (5)
Perseverança	<input type="checkbox"/> (6)	<input type="checkbox"/> (6)	<input type="checkbox"/> (6)
Autocontrolo	<input type="checkbox"/> (7)	<input type="checkbox"/> (7)	<input type="checkbox"/> (7)
Capacidade de cooperação	<input type="checkbox"/> (8)	<input type="checkbox"/> (8)	<input type="checkbox"/> (8)
Responsabilidade	<input type="checkbox"/> (9)	<input type="checkbox"/> (9)	<input type="checkbox"/> (9)
Criatividade	<input type="checkbox"/> (10)	<input type="checkbox"/> (10)	<input type="checkbox"/> (10)
Espírito crítico	<input type="checkbox"/> (11)	<input type="checkbox"/> (11)	<input type="checkbox"/> (11)
Outras	<input type="checkbox"/> (12)	<input type="checkbox"/> (12)	<input type="checkbox"/> (12)
Quais?			

28 - Das competências não técnicas referidas no ponto anterior, escolha as três que, em seu entender, foram adquiridas e/ou desenvolvidas, de forma mais evidente, durante o processo de mobilidade transnacional em que esteve envolvido e ordene-as por ordem decrescente, relativamente ao grau de importância:

29 – Indique algumas situações por si vivenciadas, durante este processo de mobilidade transnacional, que exigiram, de forma mais significativa, o recurso a competências de carácter pessoal e social:

Tipo de situações:

30 – Indique os principais obstáculos que se lhe colocaram durante o processo de mobilidade transnacional em que esteve envolvido:

Obstáculos:

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO PESSOAL DO(A) ENTREVISTADO(A)

Dados pessoais

Sexo:

Idade:

Naturalidade:

Residência:

Habilitações literárias do pai:

Profissão do pai:

Habilitações literárias da mãe:

Profissão da mãe:

ANEXO 2

Guião dos inquéritos por entrevista

GUIÃO DOS INQUÉRITOS POR ENTREVISTA

A- Percurso familiar

1- Posicionamento do sujeito no seio familiar

- papéis familiares
- tipo de relações estabelecidas
- grau de autonomia; grau de responsabilização

2- Contributos da vida familiar para o desenvolvimento pessoal e social

- valores difundidos
- desenvolvimento pessoal e social

3- Momentos mais significativos, momentos-chave, do percurso familiar

- quais?; quando?; onde?; com quem?
- grau de importância em termos de desenvolvimento pessoal e social

4- Principais competências transversais adquiridas e/ou desenvolvidas ao longo do percurso familiar

- identificação
- identificação dos principais mecanismos envolvidos na aquisição e/ou desenvolvimento

B- Percurso escolar/percurso social

1- Razões da escolha do curso que frequenta na ESAV

- motivações e expectativas
- projecto pessoal/projecto profissional.

2- Momentos-chave do percurso escolar e social

- quais?; quando?; onde?; com quem?
- grau de importância em termos de desenvolvimento pessoal e social

3- Significado das actividades de ocupação de tempos livres

- identificação
- importância em termos de desenvolvimento pessoal e social

4- Competências transversais adquiridas e/ou desenvolvidas ao longo dos percursos escolar e social.

- Identificação
- Identificação dos processos envolvidos na aquisição e/ou desenvolvimento destas competências

C- Programa SOCRATES/Erasmus - mobilidade de alunos

1- Relações entre os vários percursos e o tipo de posicionamento face à mobilidade transnacional

- motivações e expectativas que estiveram na base da inscrição no programa de mobilidade
- importância dos percursos familiar, escolar e social no desenvolvimento de uma determinada postura face à mobilidade geográfica em geral e à mobilidade transnacional em particular

2- Relações entre o processo de mobilidade transnacional e o desenvolvimento de competências transversais

- principais competências transversais mobilizadas e desenvolvidas
- principais mecanismos envolvidos no desenvolvimento de competências transversais em contexto de mobilidade

3- Principais tipos de situações envolvidas no processo de mobilidade transnacional que exigiram o recurso a competências transversais.

4- Principais obstáculos ao processo de mobilidade transnacional

5- Avaliação do processo de mobilidade

ANEXO 3

Transcrição da entrevista número 1 (Ana)

Entrevista nº1- (Ana)

Entrevistador (E)- Olá Ana! Para começarmos fale-me um pouco da sua família. O tipo de família, o tipo de relações existentes entre os vários elementos, o grau de autonomia que tem...

Ana- Constituição também?

E- Tudo o que lhe apetecer...

A- Pronto. Então a minha família é constituída por mim, uma irmã mais velha quatro anos, o meu pai e a minha mãe. De momento a minha irmã está a trabalhar, já concluiu o curso. Os meus pais estão desempregados. Há cerca de cinco, seis anos, abrimos uma loja, uma papelaria, uma empresa. No fundo, há cerca de dois anos ou assim, a empresa é minha e da minha irmã e somos nós que dirigimos aquilo tudo, principalmente eu e a minha irmã. Durante a semana são os meus pais que lá trabalham porque eu estou fora e a minha irmã também está a trabalhar na área da contabilidade.

E- E tem um curso superior, a sua irmã?

Tem. Tirou agora especialização em contabilidade, não, gestão financeira. E então lá está, antes de vir para Viseu era assim, ainda estávamos no início da nossa papelaria e então eu no fundo queria sair um bocadinho de casa, daí ter escolhido vir para fora de casa...

E- Daí ter vindo para Viseu. E depois como correram as coisas?

A- Ao longo do tempo comecei a aperceber-me que realmente o só sair de casa não chegava. Ao mesmo tempo começava a sentir a falta de tudo o que tinha deixado e não ficava cá sequer um fim de semana. Queria ir embora, e tudo porque entretanto foi no início, foi no primeiro ano que comecei a namorar e o meu namorado era de lá, era do Porto...

E- Então a situação tornou-se mais complicada?!

A-.... Pois, e então por causa dele ia-me logo embora ao fim de semana mas ao mesmo tempo ao estar cá sinto a falta da família mas quando lá chego começam aquelas discussões normais... O meu “stress” é que estou aqui, vou lá muitas vezes, fico lá o fim de semana... e no fundo muitos dos nossos desentendimentos ultimamente são por causa da papelaria.

E- Pois!

A- Por exemplo, aquilo tem uma parte de papelaria, revistas, e tem a parte de prendas. Então, na parte () quem faz as compras e organiza tudo sou eu e muitas das vezes eu tenho o meu gosto, a minha irmã tem o dela e os meus pais o deles. Há sempre situações de conflito.

E- Então o facto de adquirirem a loja veio criar alguma entropia em termos familiares, não?!

A- Muita. E depois ocupa-nos muito tempo

E- Claro.

A- Ocupa-nos muito tempo mesmo, porque são sete dias por semana, porque ao domingo de manhã, por causa das revistas e dos jornais, a loja tem que ser aberta e temos que ir alternando. A partir daí nunca mais se fez férias juntos.

E- Claro. Os papéis que cada um ocupava alteraram-se completamente.

A- Pois. Vão os meus pais, ou vou eu e o meu namorado e depois vai a minha irmã e colegas, ou assim, vamos sempre todos separados.

E- Já não é aquela família que era! Fale-me então um pouco dos papéis de cada um, do seu pai, da sua mãe, da sua irmã, da relação dos seus pais consigo... Como eram as coisas antes de terem a papelaria?

A- No fundo, sempre fui muito ligada à mãe, porque sempre foi a mãe que nos levou à escola, estive sempre muito mais ligada à minha avó materna porque da parte do meu pai a família é muito maior e então, por exemplo, quando era pequena, quando vinha da escola ou assim, ia sempre para casa da avó materna.

E- Se calhar porque tinha mais tempo, não?

A- Exacto. Ia sempre para casa da avó materna, era muito mais ligada.

E- E relativamente ao seu pai e à sua mãe, como é que eles são? Que tipo de relacionamento tem com eles? São autoritários, compreensivos ou de que tipo?

A- Bem!... Acho que agora, pronto, que ao longo dos anos vão abrindo cada vez mais um bocadinho “a porta” às filhas porque somos só duas filhas e assim. Mas também... Não. Nunca foram autoritários. No fundo era mais a mãe que nos educava por causa do pai que sempre esteve só às refeições e assim... e depois de jantar, que era quando estava em casa, saía e não sei o quê, no fundo quando tinham que nos bater era a minha mãe...

E- Pois, pois. Era, no fundo, a pessoa mais presente.

A- Sim. Quando era o pai, o pai já era mais aquela coisa, quando ele nos dava um estalo era porque já tinha acontecido algo muito mais...

E- Muito mais grave?

A- Exacto, mais forte e pronto.

E- E relativamente aos seus estudos? Os seus pais acompanhavam-na de perto?

Não. Há pais que se for preciso, quando os filhos têm boas notas até lhes dão prendas. Eles não. Eu nunca dizia aos meus pais quando tinha testes, nunca dizia as notas. O que interessava era chegar ao fim do ano e ter um bom aproveitamento, no fundo, era do tipo, de período a período é que perguntavam: “- Então como é que está tudo, tens boas notas?” Porque já sabiam de antemão, porque eu tinha essa responsabilidade.

E- Claro.

A- Era minha responsabilidade ter boas notas e passar. Não tinha de estar cá...(pausa)

E- No fundo tinha uma certa autonomia em relação aos estudos. Mas tinha que provar que tinha feito um esforço?

A- Exacto, pois nunca tiveram, assim, que estudar comigo, é isso. Pronto, eu também não precisava, se precisasse...

E- Se calhar eles ajudavam-na.

A- Sim, penso que sim.

E- E em relação aos tempos livres, faziam algumas viagens?

A- Penso que até aos catorze anos, ou assim, viajava muito nas férias.

E- E chegou a ir a algum lado com os seus pais?

A- Sempre ambicionava, lá está, e penso que agora tenho um bocadinho mais de ambições. É o que eu lhes digo muitas das vezes: - vocês não têm assim essas ambições. Porque é que não aproveitam enquanto podem? aproveitem e vão para aqui e para ali. Ficam muitas vezes sempre pela mesma coisa, não aproveitam a vida. Era o que eu lhes dizia. E pronto, em termos de viagens ao estrangeiro só fomos a Espanha, à Expo 92 de Sevilha e a outros sítios de Espanha.

E- No fundo pensa que podiam ter ido a muitos outros países e não foram, é isso?

A- Sim, claro. No fundo eles também gostavam e até podiam, mas...(pausa). Pronto, eles são assim. Eu e a minha irmã bem queríamos...

E- Achava que era importante sair, conhecer outras paragens?

A- Sim! Sim!

E- Então, voltaremos a esse assunto um pouco mais à frente. Há pouco percebi que era responsabilizada relativamente aos seus estudos. E a outros níveis, como é que as coisas funcionam?

A- Bem...(pausa) eu cá faço as minhas coisas como acho melhor. Mesmo em termos de opiniões e tudo. Confiam em nós já desde o liceu, começamos a sair relativamente cedo, à noite com colegas e nas férias, mesmo já com os amigos, a partir dos treze, catorze anos. No fundo, lá está, porque temos uma casa de campo aqui perto e então mais ou menos de quinze em quinze dias eles iam para lá e nós ficávamos sozinhas ao fim de semana. Houve uma altura que ficávamos com a minha avó mas a partir de certa altura ficávamos mesmo sozinhas. Também, nós sempre fomos muito responsáveis, as coisas sempre correram bem

E- Sim senhor! Então diga-me, de uma forma geral e na sua opinião, de que modo é que a sua família contribuiu para que a Ana seja a pessoa que é hoje?

A- Bem!...Todo o meu percurso familiar...teve...claro! teve muita importância. Foram certos princípios que se têm dentro da família, são coisas que ficam, que nunca se deixam. No fundo, são os nossos valores. Os principais vêm da família, desde pequeninos...(pausa). Claro que depois há outros, que são nossos, da personalidade, dos amigos que temos...

E- Claro! Os que são adquiridos noutros contextos.

A- Acho que sim, claro! Mas os da família...Acho que são mais importantes. Somos católicos e lá está, são valores que apelam à justiça. Acho que temos que ter sempre respeito pelo outro. Sempre!...

E- Quando pensa no seu percurso em termos familiares, lembra-se de alguma situação especial, que, de alguma forma a tenha marcado?

A- Que me lembre, assim de momento, acho que não. A única coisa poderá ter sido o ter vindo estudar para fora...(pausa). Não, não houve assim nenhum momento...(pausa). Lembrei-me agora, a minha irmã é uma das razões, sem a minha irmã acho que não era o que sou.

E- Então a sua irmã é muito importante para si?

A- Sim, sim! O que é estranho, porque andávamos sempre... bem, sempre em guerra, mas no fundo gostamos muito uma da outra. Ela ajudou-me muito. Conversamos muito.

E- Considera, então, que o facto de ter vindo estudar para outra cidade foi muito importante. Porquê?

A- É bom ter amigos um pouco de todo o país, um bocadinho de cada lado. No fundo, os hábitos de um lado para o outro são diferentes (...) certas coisas, falar e tratar com personalidades diferentes que não tratava, pronto, noto aí a grande diferença entre pessoas dos centros urbanos e rurais. Aqui há muita gente de meios rurais, mas eu estou bastante habituada quando era pequenina também o meu pai era de São Pedro do Sul e então desde pequenina que tenho uma casa aqui e venho cá e já estou habituada a aldeias. Já estou habituada.

E- Fale-me agora um pouco de si. Tente descrever-me a sua pessoa. ?

A- (risos) Oh! Isso é difícil...

E- É óbvio que é difícil, mas não custa tentar...

A- Bem... Sei lá! Eu gosto de organizar coisas. Acho que sempre gostei. Também gostava muito de poder mandar mas normalmente não me deixam. Sou uma pessoa que respeita sempre as outras pessoas, seja quem for. Para mim somos todos iguais. Acho que sou uma pessoa responsável e cá faço as minhas coisas, não preciso que me orientem. Os meus pais não precisam de se preocupar comigo. Cá tenho as minhas ideias.

E- Respeitar todas as pessoas parece ser, para si, uma grande preocupação. Como acha que se desenvolveu esse sentimento?

A- Logo desde pequenina. As pessoas dizem: são todos iguais, não é válido diferenciar aquele porque é de outra de cor porque é mais gordo ou porque é mais magro, são todos amigos, acho que é por aí.

E- Através da palavra, portanto. Acha que isso basta?

A-(Pausa) Acho que sim. Bem, começa por aqui, mas se não resultar às vezes é preciso mais qualquer coisa. Mas é preciso sempre que os pais dêem o exemplo. Lá em casa, quando não fazíamos o que os pais diziam tínhamos castigo.

E- Castigos pesados?

A- Não. Castigo no sentido de nos privar de certas coisas. O privar de certas coisas que se tem, tipo não dar a mesma liberdade, já os meus pais faziam isso, durante este mês não saís e quando era uma coisa mesmo grave às vezes acontecia isso e acho que sim. Dependendo do castigo às vezes era um bocadinho duro mas tem de ser realmente a partir daí...

E- Também já percebi que é uma pessoa responsável e com uma certa autonomia. Na sua opinião o que terá contribuído para isso?

A- No fundo cada um tem o seu papel, não é? E como quando éramos mais novos os meus pais estavam no emprego e isso tudo, pronto... Tínhamos de ser mesmo autónomas.

E- Era a necessidade que levava a isso.

A- Exacto era a necessidade do dia a dia, logo de manhã o pai a ir para um lado e a mãe a ir para outro e então durante o dia tínhamos de fazer aquilo era um pouco isso, era ir para a escola, vir para casa, tipo estar na avó e fazer, era isso portanto tínhamos de conviver com isso. Tinha que haver responsabilidade, senão...até nos perdíamos.

E- Vamos agora voltar a um assunto que deixámos em aberto no início da entrevista, a questão das viagens. Disse-me que gostava de viajar e que achava isso muito importante, não foi?

A- Adoro. É uma ambição que tenho.

E- Pensa que esse gosto e o facto de considerar as viagens importantes pode estar, de alguma forma, relacionado com o tipo de educação que recebeu?

A- Não sei. Eles não viajam muito mas eu acho que sim que principalmente a minha mãe tem essa noção, interessa-se imenso por esses assuntos, por exemplo coisas que dão na televisão, programas de viagens. O meu pai também. Até sabem muito mais do que eu porque eu presto muito menos atenção, eles sabem aqueles pormenores todos. Eu ambiciono ir lá e eles já não devem, não ambicionaram isso.

E- Se calhar foram questões financeiras que os impediram.

A- Não, por acaso nunca houve assim problemas. O problema é que o meu pai é assim um pouco ligado à terra, porque como temos outra casa na aldeia do meu pai e dos seis irmãos que são, ele é o único que mantém mais coisas, a casa e tem muitas terras e não quer deixar as coisas a monte e está muito ligado cá e diz que se realmente se calhar um dia vai começar a vir para cá muito mais do que vem agora.

E- Então gasta todo o seu tempo livre a cuidar da casa e das terras e isso condiciona-o, não?

A- Sim e lá está nós temos a casa que foi construída aos poucos e muito dinheiro vinha para cá. Em vez de viajarem enterravam aqui o dinheiro e não pensavam em ir para muito longe. Mais o meu pai.

E- Aquilo condicionava-o quer ele quisesse quer não, conscientemente ou inconscientemente, não é?

A- De certa forma nós agora tentamos, eu e a minha irmã, dizer-lhe: - então, mas agora aproveita já que podes ir para aqui e para ali ao menos pode ser diferente um fim de semana, uma semana, assim qualquer coisa.

E- E ele respeita ou não? Ele segue os vossos conselhos?

A- Sim! Agora tem um bocadinho mais, por exemplo eles concorreram a uns programas de mobilidade. Pronto, o meu pai já tem, já tem alguma idade, lá está, meteu-se na pré-reforma ou reforma não sei, esteve desempregado e agora passou para a reforma agora há aqueles programas de mobilidade que se podem...

E- Ah! O Turismo Sénior.

A- Turismo Sénior. A minha mãe tem 57 e o meu pai tem 63.

E- Ai é?

A- É uma diferença de quarenta, quando eu nasci ele tinha quarenta e pronto é uma diferença grande mas não parece porque ninguém lhe dá essa idade.

E- Então está bem conservado, é?

A- Sim, e então...

E- E tem um espírito jovem?

A- Exacto, ninguém lhe dá essa idade e eu às vezes quando o quero chatear digo-lhe mesmo “tás” mais velho e não sei quê, mas pronto. Por exemplo, para o ano já lhe saiu a resposta para ir para os Açores.

E- Ótimo! Agora diga-me, de uma forma muito geral, que importância tem para si a sua família?

A- (pausa) É um suporte muito grande, é fundamental, qualquer coisa, uma pessoa, eu recorro sempre à família. Tenho amigos, claro que tenho bons amigos, mas acima de tudo é a família

E- Recorre muito mais depressa à família do que aos amigos, quando tem problemas graves?

A- Por mais que às vezes não queira e diga que não, é à família que recorro sempre.

E- No fundo é o seu “porto de abrigo”, é isso?

A- Sim, é mesmo isso, o meu “porto de abrigo”. Os amigos acabam por ter sempre a sua vida.

E- E a família acaba por estar sempre lá, é?

A- Sim, sem dúvida.

E- E fala sempre abertamente com a sua família quando tem problemas, mesmo quando as questões são mais pessoais?

A- Lá está nunca me aconteceu muito isso.

E- Ai não?

A- Porque se calhar por não estar tanto em contacto uns com os outros não é, cada um tinha sua vida, uns para aqui outros para ali, nunca tive muito isso.

E- Não precisa de falar para contar com o apoio da família, é isso?!

A- É. Porque lá está, a família para mim é tudo, mas essas conversas... sim poderia ter com a minha irmã, mas há algumas conversas que nem com a minha irmã se calhar, tenho mas tenho com outras amigas.

E- Mas mesmo assim acha que a sua família está sempre lá, mais do que qualquer amiga.

A- Acho que sim, acho que sim, pronto. Há amigos que se tem um ou outro assim que também se pode contar, mas a família acho que sim que posso levá-la para todo o lado principalmente a minha mãe, acho que sim.

E- Diga-me uma coisa, quais foram as razões que a levaram a optar pelo ensino superior e a escolher o curso que frequenta aqui na ESAV?

A- Nos dias de hoje, sabemos que é mais importante para ter uma boa posição de mercado e a vida profissional, realmente se não se tem um curso superior, um curso superior e até mais umas habilitações. Bem, é sempre mais fácil

E- É o ponto de partida para ter um emprego com alguma dignidade, é isso?

A- Sim, e quando se para no nível do 12º e se começa a trabalhar só se for realmente um trabalho que dê e que se precise de pesquisar bastante. Não se deve parar por ali, senão até se desaprende.

E- Então acha que se deve andar em frente, aprender sempre mais, é isso?

A- Sim, ao longo da vida. Ao longo da vida está-se sempre a aprender.

E- Porque é que escolheu este curso em concreto, foi a primeira opção?

A- Não, não foi. Eu cheguei ao 12º e concorri realmente para o que queria. Tinha de ser na área animal, principalmente...

E- Era Veterinária a sua primeira opção?

A- A minha primeira opção era Veterinária...

E- E essa foi a segunda opção ou nem isso foi?

A- Não. No meu primeiro ano concorri para Engenharia Zootécnica, mas não para esta escola, não sabia da existência do curso, o curso só abriu no primeiro ano em que eu me candidatei e como não sabia da existência do curso não me candidatei para aqui. Veterinária, foi a minha primeira opção mas não estava nada iludida porque não iria conseguir, pus outras hipóteses que na altura achava possíveis mas as médias subiram imenso nesse ano então não entrei na primeira parte e foi um salto assim muito grande porque aí senti mesmo porque andei durante doze anos a estudar não sabia bem para quê. Houve uma altura em que era muito boa aluna mas a partir do 10º senti realmente que não era tão boa aluna porque também comecei a ter outras coisas com que me distraía mais e não estudava tanto e realmente é isso, mas pronto sempre fui conseguindo o que queria. Como não entrei no curso que queria, achava que tinha que entrar num qualquer. Era preciso era tirar um curso superior.

E- Essa foi uma fase importante da sua vida, não?

A- Sim, muito. Então disse para mim mesma, na segunda fase tenho de entrar seja onde for quero lá saber em que curso for, tinha era que olhar para as médias e as específicas que tinha e tentar qualquer coisa. Então entrei na ESE no Porto, num curso que não tinha nada a ver com aquilo que eu gostava. Ainda fui durante dois meses às aulas mas aquilo não tinha nada a ver comigo, o curso que eu queria era da área animal porque era realmente o que eu gostava, que gosto, e então, pronto, abandonei aquele curso e comecei a trabalhar. Como moro muito perto do Continente de Matosinhos estive a trabalhar durante esse ano, ainda foi mais um ano, claro que acabei por trabalhar em "part-time". No ano seguinte fiz novamente as específicas, candidatei-me e então entrei aqui na quinta opção.

E- Ficou contente?

A- Foi assim, aí também tive que decidir, porque eu decidi ir para fora, eu entrei também na Católica em Engenharia do Ambiente no Porto e como os resultados da "Estatal" saem mais tarde, nós temos que nos inscrever antes. Eu já estava matriculada na Católica quando saíram os resultados e depois tive que decidir: vou para fora e vou para uma área que é o mundo animal que eu quero no fundo não sendo bem o que eu quero, porque sempre vim para aqui a pensar mudar para Veterinária, no primeiro e segundo ano ainda tentei mudança de curso mas, nunca consegui.

E- Imagino que tenha sido complicado...

A- Foi, porque o primeiro e segundo ano só pensava em ir realmente para a área que eu queria comparava muito o curso com o de Veterinária. Depois, no terceiro ano comecei a ver que não havia comparação, é muito diferente e pronto mas de qualquer forma... Bem... não estou mal.

E- Essa fase deve tê-la marcado muito, Não?.

A- Claro, só que agora assim de repente...

E- Ficou mais pessimista?

A- Sim. Penso que sim. Foi mesmo uma frustração. Por vezes fico um pouco mais de pé atrás em relação a certas coisas. Estou-me agora realmente a lembrar foi nessa altura, foi uma fase assim mais..., eu namorava com um rapaz no 12º e então, pronto, houve uma fase quando nós terminámos, foi exactamente durante esse ano que não entrei, que estive a trabalhar, não entrei no que queria, estava matriculada na ESE mas...

E- Mas não estava realizada...

A- (tosse) Exacto, e pronto, foram muitos sentimentos ao mesmo tempo...

E- Tudo junto, não é?

A- Não tinha, não estava na área de estudo que queria, só pensava nessa pessoa e ao mesmo tempo queria esquecer porque via que não teria futuro nenhum, mas ao mesmo tempo gostava e...

E- Isso fragilizou-a de alguma maneira?

A- Sim, porque depois, numa relação futura está-se sempre com o pé atrás, não se dá tudo logo no início.

E- Pois... No fundo, essa fase, todas essas angústias, traduziram-se em amadurecimento pessoal.

A- Exacto. A não mostrar pelo menos as coisas, o que sentimos, logo no início, porque depois sofremos mais...

E- Ficou mais cautelosa, não é?

A- Exacto, muito. No início às vezes, se calhar, mostrava logo o que sentia e agora...

E- Era mais expontânea e de alguma forma perdeu essa espontaneidade ...

A- Agora, se for preciso, sinto e não mostro. Só quando estou segura.

E- Para além de ter ficado mais cautelosa, o que mais mudou em si?

A- Muita coisa. Como esta fase demorou muito tempo, muita coisa mudou em mim. Porque antes, por exemplo, era mais tímida em relação a umas coisas ou a outras, não as fazia, não me dirigia a esta ou aquela pessoa porque tinha vergonha. Agora, já não tenho tanta. Foi de ter pensado muito na minha vida.

E- Ok, sim senhor! Eu ia perguntar-lhe se em termos do seu percurso escolar existiram alguns momentos que a marcaram e já percebi que sim...

A- Sim. O primeiro ano da entrada para a faculdade.

E- Foram os momentos mais marcantes?

A- Foram, sem dúvida! Lá está, no primeiro ano e segundo eram de indecisão porque eu dizia assim eu gosto do curso tem certas matérias que realmente gosto mas não é isto, mas eu quero ir para outro e ao mesmo tempo pensava, bem vou estudar, vou fazer as específicas de novo mas tinha a outra parte que era sempre, é uma nota altíssima e nunca vou conseguir e não sei quê, porque lá está, nunca tinha tempo para estudar o que queria. De ano para ano pensava assim: podia ter tido muito melhor nota a esta cadeira, mas porquê, porque não tive tempo para estudar o suficiente, não tenho tempo porque, lá está, no fim de semana vou para casa e praticamente nunca tenho tempo para pegar num livro porque chego a casa e tenho que trabalhar.

E- Está satisfeita relativamente ao curso que frequenta?

A- Nem por isso. Sinto-me insatisfeita na medida em que poderia dar mais e poderia ficar realmente a saber mais, se tivesse mais tempo. Sinto isto em relação a certos colegas e às vezes revolta-me um bocado interiormente quando vejo certos colegas a dizer, não tenho tempo para isto, não tenho tempo para aquilo, quando no fundo eu sei que para além da escola eles não têm mais nada para fazer porque, lá está, têm uma boa situação, os pais trabalham e tudo e eles no fundo só estudam.

E- Claro e mesmo assim acham que não têm tempo.

A- Exactamente. Pelo menos desde os meus dezoito anos comecei a trabalhar em "part- time"...e agora tenho a livraria.

E- Mas, trabalhar foi para si uma opção ou viu-se, de alguma forma, obrigada a isso?

A- Não, os meus pais nunca me disseram para eu trabalhar, nem era preciso. Eu é que acho que a certa altura uma pessoa tem que começar a trabalhar.

E- Então foi um opção sua?

A- Foi. Não só para ter um bocadinho de independência em termos financeiros, não foi só isso, mas porque a certa altura não se pode estar sempre dependente dos pais.

E- E como costuma ocupar os seus tempos livres?

A- Pratico desporto. Sempre pratiquei vários tipos.

E- E eram os seus pais que a incentivavam?

A- Não, não faziam muita questão, eu é que queria. Eles depois diziam: tu metes-te em tudo mas depois não levas as coisas até ao fim. Por exemplo, nós andámos em ginástica desportiva, eu e a minha irmã, logo a partir dos dez anos, mas, lá está, eu só tive horário para andar dois anos depois com os outros horários e como era longe já não deu para continuar, depois ainda andei, no ténis. Agora tenho andado sempre na aeróbica.

E- O que a leva a praticar desporto?

A- Acho que é um pouco de tudo. O contacto com as outras pessoas, uma pessoa sente-se bem durante a aula, às vezes até custa ir, há sempre aquela preguiça, mas enquanto se está lá sentimo-nos bem. Eu até gostava de poder fazer outras coisas mas não tenho tempo.

E- O que é que gostaria de fazer e não faz por falta de tempo?

A- Gostaria de dedicar mais tempo a fazer colecções. Tenho uma colecção de conchas que vou acumulando e não tenho tempo de a organizar.

E- Há pessoas que, volta e meia, fazem questão de parar para pensar na vida, naquilo que são, no que gostariam de ser. Costuma pensar na sua vida?

A- Eu acho que não tenho tempo para isso, mas muitas, por exemplo quando vou de camioneta para o Porto, algumas vezes vou a dormir, não é (risos), mas muitas vezes começo a pensar nas coisas se estou bem assim, se é com essa pessoa que eu quero continuar se não. E sonho muito, sonho com coisas que sei que realmente nunca vou conseguir, acho que não.

E- O sonho não tem limites, não tem nada que pensar que não vai conseguir.

A- Claro, nunca se sabe, às vezes sinto-me insatisfeita, não sei.

E- É uma pessoa que quer sempre mais, é isso?

A- Mesmo os meus próprios pais me dizem. Estás sempre com essa cara e mais não sei quê, nunca estás satisfeita com nada, estás sempre a embirrar com tudo, porque eu exijo das pessoas sempre muito mais do que elas dão, é o que eu acho.

E- Mesmo em termos de amizades, é?

A- Sim, sim.

E- Entre os colegas também?

A- Porque é assim, eu exijo realmente muito dos outros.

E- Não aceita as coisas facilmente?

A- Não.

E- Se calhar devia aprender a viver com isso e não ficar insatisfeita.

A- Às vezes é um pouco isso, chateio-me com coisas que não deveria, insignificantes.

E- Querer sempre mais pode ser uma virtude. É ambiciosa?

A- Sou preguiçosa, isso sim, admito que sim. Há certas coisas que poderia conseguir se não fosse preguiçosa e o que me dizem é que tomo decisões lentamente. se calhar é porque gosto de chegar ao fim com as coisas bem feitas, enquanto se for rápido dá mal.

E- Depois de ter entrado no seu curso, na ESAV, o que pensa ter aprendido em termos pessoais?

A- Pronto, realmente, respeitar a diferença, colaborar, porque aqui temos de nos dar muito uns com os outros, porque sozinhos no fundo não nos sentimos bem e não vamos a lado nenhum. De certa forma viver um pouco em grupo aqui, assim, e pronto quando vim estudar para fora fui morar com outras pessoas completamente diferentes e que fazem outras coisas e realmente às vezes aceito coisas que não aceitaria noutros locais para não gerar conflito.

E- Claro, tenta dosear isso.

A- Sim, em certa medida, porque para estar a morar com, por exemplo, mais duas ou três raparigas que têm outros hábitos e fazem coisas que realmente a gente não admite, não acha bem, mas que tem que tolerar. Também temos que ter mais iniciativa, se nós não fizermos... Acho que vou estando mais velha e estar aqui sozinha...

E- Acha no fundo que está a crescer...

A- Acho que sim, estou mais autónoma, mas no fundo estas coisas já vêm também da família.

E- São depois desenvolvidas, é isso?

A- Sim, muitas desenvolvem-se, claro que também surgem outras, que não existiam.

E- Como por exemplo?

A- Não sei. Acho que por exemplo, eu nunca gostei de trabalhar em grupo, mas aqui tem mesmo que ser, temos as tarefas repartidas, tanto na escola como em casa.

E- Então acha que desenvolveu essas competências na escola?

A- Sim. É muito na escola... Nós também temos que apresentar trabalhos perante os professores e os colegas e são todos adultos, custa um bocadinho. Mas é uma questão de treino.

E- Exacto, é uma questão de treino. Apresentar trabalhos em grupo requer alguma segurança, mas o nervosismo vai-se embora à medida que nós amadurecemos, pelo menos no que se refere a algumas pessoas porque outras nunca o perdem na vida, mas isso é outra questão. Acha

que os programas de mobilidade transnacional podem contribuir para ajudar nesse aspecto?

A- Podem contribuir muito, mas também depende da forma como as pessoas os vivem, como se envolvem nas coisas.

E- Diga-me, antes de ir para a Grécia ao abrigo deste programa já alguma vez tinha viajado?

A- De avião não, tinha realmente ido até França, a Espanha a algumas cidades Barcelona e isso.

E- Pelo que percebi não foi com os seus pais...

A- Não. Fui com amigas e primos, fomos numa caravana e éramos oito. Viajámos durante cerca de dez dias, fomos a França e a Espanha, Andorra, Barcelona, mas não mais longe do que isso.

E- Gostaria de ter ido a outros países?

A- Claro, a muitos sítios. Por exemplo estou a fazer uma “vaquinha” para ir ao Brasil por exemplo que é um dos sítios dos meus sonhos.

E- Acha importante viajar. Porquê?

A- Gosto muito e acho muito importante. O nosso país é assim um bocado pequeno e limitado em muitas coisas, acho que é importante ir para fora e conhecer as outras realidades e ver que há diferenças muito grandes em termos culturais.

E- Em relação aos seus professores, pensa que é importante para a sua formação?

A- Sim acho que é. E para eles terem realmente conhecimentos para nos poderem transmitir. Assim, claro alargavam os horizontes. Porque há realmente muitas diferenças, por vezes não as conhecer e nem saber sequer a existência dessas diferenças é que limita as pessoas, mesmo os professores.

E- Que motivos é que estiveram na base da sua inscrição no programa ERASMUS?

A- Um dos principais... Um dos principais foi realmente porque gostava de ir para, queria ir mais longe do que já tinha ido, ir para fora e conhecer, estar num local diferente.

E- E foi por motivos meramente pessoais ou pensou também no seu futuro profissional?

A- Os dois. Claro que isto pode ajudar em termos profissionais, mas no fundo eu fui mais porque queria sair, foi mais pessoal. Em termos de técnicos e científicos, lá está, quem foi lá fora e passou por um mundo diferente, está no currículo e quer se queira quer não, no futuro acho que é bom

E- Acha então que isso é importante, ter estado num país diferente a estudar?

A- Exacto, a partir daí vêm que nós procuramos novas situações, estamos abertas a novas iniciativas e pronto

E- E em termos de expectativas, tinha muitas expectativas? ?

A- Não, nada assim de muito especial, muitas expectativas. Antes de ir imaginava, pelo que os alunos que lá tinham estado me tinham dito...uma pessoa constrói um cenário antes de ir e realmente sonha-se e pensa-se como é que irá ser e houve certas expectativas que quando lá cheguei se desmancharam logo, desmoronaram-se. Aquilo era muito diferente.

E- Mas esse facto teve a ver com o processo de mobilidade em si ou com o facto de ser a Grécia o país para onde foi?

A- É capaz de ter sido o local da Grécia onde foi.

E- Pois, também era um local muito especial.

A- Era muito pequena, em pouquíssimo tempo no fim de semana nós já tínhamos dado a volta à cidade toda, já sabíamos onde era tudo. Realmente foi um choque, pelo menos naquela escola era um pouco dramático porque eles não dão muita importância a muitas das coisas. Têm um pouco a ideia de que se têm liberdade têm liberdade para fazer tudo, tudo mesmo, aquilo era uma lixeira. Mas por outro lado, lá está, em termos de educação e em termos de material de suporte ainda conseguem estar melhor do que nós, lá tem muito mais apoios em termos de laboratórios e tudo, conseguem depois ainda estar melhor do que nós.

E- E relativamente ao facto de ser rapariga, acha que teve alguma influência?

A- Não, assim directamente, acho que não.

E- No caso, a Ana ia com três colegas, não é? se calhar teve a ver com isso?

A- Também foi, foi um pouco isso, porque quer queiramos quer não era o nosso grupo.

E- Se fosse sozinha, consegue imaginar o cenário?

A- Não, uma das coisas em que pensei logo a partir do primeiro fim de semana foi nisso, eu sozinha não estava aqui, foi uma das coisas...

E- Se tivesse ido sozinha, tinha vindo embora?

A- (tosse) Pois, isso também não. Não gosto de abandonar as coisas a meio, é um pouco isso.

E- Então o tratamento foi igual, independentemente do sexo?

A- Sim!

E- Ok! Agora tente falar-me um pouco do seu envolvimento pessoal no processo de mobilidade em que participou. Em termos de competências pessoais e de relação com os outros. Que competências é que lhe foram úteis durante todo o processo?

A- Assim logo à primeira vista não estou a ver nenhuma que não tivesse sido útil. No fundo, foi realmente utilizá-las um pouco mais, desenvolvê-las. Capacidade de iniciativa sempre tem que se ter, se não fica-se em casa. A capacidade de iniciativa é no fundo o que faz desenrascar. E também temos que nos adaptar a muitas coisas diferentes que aparecem.

E- Acha que é preciso ter alguma capacidade de adaptação, não é?.

A- É preciso ter muita. Vamos para um sítio onde tudo é diferente, é novo. Até a alimentação. Passado algum tempo aquilo torna-se insuportável mas, temos que comer, não há nada a fazer. Em relação a colegas tive de ser muito mais tolerante para certas coisas, muito mais paciente. Preferi não ligar muito e não dar muita importância como às vezes aqui dou e realmente acho que fiquei um pouco mais consciente, e até compreensiva, pelo menos nessas coisas

E- Continue.

A- Lá está, eu no primeiro mês tive uma perda em termos familiares que eu aí pronto, quando se falou se eu viria embora, claro que se estivesse sozinha e me acontecesse isso é obvio que me vinha embora e nem sequer pensava duas vezes. Foi três semanas após ir para lá, perdi a minha avó e ainda para mais foi mais complicado porque não estava sequer na cidade estávamos fora nesse fim de semana e eu só queria chegar ao quarto do hotel. Nessas alturas não se pensa em mais nada, só se pensa na família, no que aconteceu e foi muito complicado, mas pronto. O tempo foi passando e tive esses momentos para estar sozinha, que aqui nunca tenho, por exemplo nós lá líamos, passeávamos, tínhamos um local onde conseguíamos ir a pé até à praia e era cerca de hora e meia, ir e vir, e muitas das vezes elas não queriam ir e eu ia sozinha e aí realmente pensava em muitas coisas sei lá...(pausa) tive realmente mais esse tempo para estar sozinha.

E- Acha que esse espaço para estar sozinha, essa oportunidade, surgiu porque estava num país diferente, ou cá também o teria?

A- Não, cá nunca era a mesma coisa. É que uma pessoa lá, está um pouco por fora de tudo, está fora do seu contexto, porque não tem acesso à informação de cá e como não compreende a informação de lá, não é?... porque é em grego. Isso deixa-nos tempo para tudo, lá o dia é enorme, o dia nunca mais acaba.

E- Que interessante!

A- A mim aconteceu-me imenso isso, principalmente no início porque o que fazíamos era um bocado ridículo para as pessoas e para nós não era. Eu tinha um calendário e todos os dias riscava um dia que passava (risos) e então o que é que acontecia no início? nós éramos duas em cada quarto, às vezes ficava eu outras vezes outra colega e o que aconteceu foi que no último mês já nenhuma se lembrava de riscar os dias no calendário. No final já nós estávamos a gostar muito de lá estar, já conhecíamos realmente as pessoas. Fizemos muitos amigos, alguns muito diferentes de nós. Se calhar o que nos prejudicou, no início, foi termos ido as quatro. No fundo éramos um grupo isolado.

E- Quanto tempo é que demorou a conhecer essas pessoas?

A- Foi cerca de dois meses e meio.

E- Acha que fazia mais sentido ir um ano eventualmente? Se calhar não faz sentido irem um semestre. Acabam todos a dizer que no final é que estava a valer a pena.

A- Exacto, porque nós perdemos muito tempo no início, porque chegámos lá, lá está, eles não são muito organizados e chegámos lá e ninguém sabia que nós íamos, os professores não sabiam. Começar a ir às aulas e não começar foram três semanas quase um mês, no primeiro mês, lá está, não tínhamos aulas, não tínhamos nada, então o tempo demorava imenso a passar.

E- Vocês, de facto, foram em má altura. Eles estavam numa fase de reestruturação e nessa altura, concretamente, não havia ninguém nas relações internacionais.

A- E como não tinha aulas nem nada não dava para conhecer outros colegas e para ter realmente outros contactos, éramos muito nós e mais um ou dois e aí então lá está o tempo passava devagar e depois então a partir de Maio, claro, já tínhamos aulas e não sei quê, mas nós sentimos uma grande dificuldade em termos de os alunos lá se aproximarem de nós.

E- Vocês eram quatro, assustavam qualquer um. Pode ter sido por isso.

A- O principal factor foi esse. Depois chegámos a essa conclusão. Eles próprios disseram-nos. Conversámos e no fim começámos a conhecer mais gente também porque tivemos uma visita de estudo em que dormimos duas noites fora e foi aí onde houve a aproximação maior com os outros.

E- Diga-me, já percebi que tinha tempo para pensar em si, isso já é óptimo. O que mais é que ganhou, em termos pessoais?

A- Dá-se realmente mais importância às pessoas que se tem cá, e realmente dá-se sempre, agora mais em termos pessoais...ganha-se sempre, em todos os aspectos.

E- Em termos pessoais o desenvolvimento é gradual, é isso?

A- Exacto, vai sempre avançando, mas houve um salto grande.

E- E quanto mais experiências melhor, na sua opinião? Se estivesse aqui durante aquele período, em termos pessoais tinha-se desenvolvido da mesma maneira, ou não?

A- Não. Claro que não.

E- Então há uma grande diferença entre ir ou não ir?

A- A grande diferença, lá está, temos mais tempo para nós e essencialmente porque houve aquele período antes quando tínhamos realmente mais tempo e não tínhamos trabalhos lá da escola para fazer e aí é que eu senti o que realmente sou. E depois conhecemos tantas pessoas diferentes. Por um lado é bom, mas por outro é preciso ter paciência, é preciso ter controlo senão as coisas podem derivar. No início estávamos sempre as quatro, já nem sabíamos o que dizer. Parecia o “Big brother”.

E- Já tinham esgotado os assuntos!

A- Pois! Mas depois quando já tínhamos amigos...(pausa) Era muito engraçado. Foi bom porque todas as semanas tínhamos uma cadeira de Aquacultura em que íamos sempre a qualquer lado, a qualquer sítio conhecer uma cultura diferente.

E- Em termos científicos e técnicos foi interessante?

A- Foi, houve realmente disciplinas em que se notou realmente uma grande...dependia muito de professor, o problema foi esse, é que uns mostraram-se receptivos, já sabiam quem nós éramos e foram-nos dando sempre trabalho.

E- Todas estas coisas dependem das pessoas envolvidas!

A- Completamente.

E- Resumindo, em termos pessoais e relacionais acha que foi importante ter participado neste programa?

A- Muito. Mesmo muito. Por ter ido eu acho que a partir de agora, quando faço viagens, sinto imensa vontade de tornar a sair do meu país e de ir para outros locais, para ter mais tempo para mim. Lá está, é um bocado isso, para ter mais tempo para pensar noutras coisas e escrever e outras coisas assim. Sinto-me bem, diferente, não sei... Conheci outras realidades, outras coisas, outras pessoas. Sinto-me bem, pronto... Muita gente nunca saiu daqui, nunca viu nada.

E- Mesmo tendo ido para um país difícil (a língua é muito diferente)?

A- Mesmo assim...

E- É engraçado. Temos que admitir que existem sítios mais agradáveis do que outros e, de facto, conhecendo eu aquela cidade tenho que admitir que ela é muito pequena, é mesmo difícil. Mas mesmo assim acha que valeu a pena, que foi uma experiência importante?

A- Foi muito importante. Lá está, nós tivemos muitos períodos difíceis, mas depois mesmo esses períodos foram importantes. Tivemos que arranjar maneiras de contornar os problemas.

E- Depois, no final, já queriam ficar mais tempo. Quanto tempo mais gostaria de ter ficado? Um semestre completo, um ano?

A- Acho que sim, um semestre completo, tendo oportunidade, porque depois, lá está, está-se lá muito tempo e apetece vir a casa, mas depois apetece voltar lá mais algum tempo.

E- Vir e voltar, tipo passar o Natal e voltar?

A- Exacto, acho que é isso.

E- E diga-me, em relação às competências pessoais e sociais, a autonomia, a capacidade de trabalhar em grupo, a adaptabilidade que já falou, como é que, na sua opinião, elas se desenvolveram?

A- (Pausa) Sei lá! novas situações, novas experiências que nos apareceram. Tivemos situações de... por exemplo, nós não tínhamos um grande conhecimento do país e logo à partida não nos foi dado um grande apoio ao dizerem não podem fazer isto, não podem fazer aquilo em termos culturais. Eles não cumprimentam com dois beijos, cumprimentam com um aperto de mão. Estas coisas fazem "stress"...

E- E vocês não sabiam?

A- Não sabíamos e depois nós fazíamos isso, tipo a dançar, nós se for preciso a dançávamos com as mãos nos ombros, os rapazes ficavam!... e nós fazíamos isso com naturalidade. E eles: mas vocês não podem fazer isso! Por lá estarmos não podíamos fazer aquilo, nós não nos importávamos, se eles não quisessem nós não fazíamos, tudo bem!... mas ao mesmo tempo não tinha cabimento nenhum aquilo. Eles eram muito machistas.

E- Mas depois acabavam por fazer o que viam, ou não?

A- Claro, porque era um pouco, estás na Grécia, sê grego! (risos). Era um pouco o que nós pensávamos. Tínhamos que ter cuidado. Por exemplo, a cozinha grega é muito diferente, eu senti realmente essa diferença.

E- Se calhar aqui não conseguia suportar aquela comida durante uma semana e lá teve de suportar não sei quanto tempo, não é? Acabou por se adaptar e conseguir comer e se calhar ter algum prazer nisso, não?(risos)

A- Sim! Que remédio! Pronto e havia sempre situações, muitas situações com que não contávamos, principalmente no início...

E- falou há pouco em situações de “stress”, que situações foram essas?

A- Foram tantas, sei lá. Por exemplo, eu não fumo e eles lá, lá está, tinham o proibido fumar em todo o lado e fumavam fosse onde fosse, tinham o proibido fumar mas tinham lá cinzeiros, e eu não achava isso correcto, principalmente em certos locais como a cantina da escola, isso é impensável.

E- Fumavam na cantina?!

A- Sim. Isso é impensável aqui, aqui e, acho eu, em qualquer lado. Nós estávamos a comer, e as mesas estavam juntíssimas umas às outras e eles... estavam assim a fumar com o cigarro em cima de nós enquanto nós estamos a comer. Incomodava-me imenso.

E- Mas teve que se controlar.

A- Lá está, controlei muitas coisas...

E- Mas depois conseguiu adaptar-se?

A- Claro, tinha que ser. Realmente, capacidade de adaptação tive. Nunca imaginei ter tanta.

E- E depois desta experiência fala muito melhor inglês, não?

A- Sim porque o nosso inglês estava um pouco esquecido, a pessoa não pratica principalmente em termos do falar, eu acho que sempre tive essa dificuldade, tive sempre mais dificuldade em falar do que em escrever.

E- Estar assim uns meses a falar inglês é muito importante, não?

A- É mesmo muito importante. E depois também aprendemos grego. Um pouco, claro. Realmente ter duas línguas para além da nossa, é uma mais valia, é sempre bom para o futuro.

E- Mesmo em termos profissionais?

A- Sim, é sempre bom. Nunca se sabe o que pode aparecer.

E- Agora diga-me, sei que nunca tinha viajado de avião, e quando eu falo do processo de mobilidade refiro-me ao processo todo, desde que saiu de

casa até ter voltado. Os pormenores que esse processo envolveu, como o viajar de avião, foram importantes para si?

A- Foram. Foi tudo importante! Era uma curiosidade imensa, não é, o passar da parte de fora do aeroporto para dentro. Acho que sim, era realmente satisfazer uma curiosidade no fundo uma coisa que nunca tinha sentido, é um pouco isso. Depois sair em Atenas também foi importante. Chegar à cidade para onde íamos... aquele primeiro impacto. Tudo!

E- Agora diga-me, em relação ao processo todo quais foram as principais dificuldades que sentiu? (pausa) Já falámos de algumas, vamos agora recapitular.

A- A língua sem dúvida, as barreiras linguísticas porque é uma língua que nós não estamos habituados a ouvir nem a ler.

E- Já sei que aprendeu um pouco de grego.

A- Sim, começámos a ter umas aulas, tínhamos uma hora ou duas por semana, que depois veio a diminuir, porque havia sempre problemas na escola ou assim e nunca dava para ter as aulas, mas logo de início eles começaram-nos a ensinar o abecedário que é completamente diferente do nosso. Pronto, foi interessante. Se calhar uma pessoa não quer admitir mas se tivéssemos mostrado mais interesse teríamos aprendido mais. Lá está, eu acredito que se fosse só eu e outra colega, ou só eu, teria realmente mostrado mais interesse porque tinha sido mesmo preciso, para comunicar com pessoas que não sabiam falar inglês.

E- Então, no caso dos países com uma língua menos difundida é mesmo necessário ter um curso intensivo dessa língua?

A- Exacto! Tipo aquele básico, estar na rua e ir falar e assim. Acho que isso é importante.

E- Para manter aquelas conversas banais.

A- Ir àquelas locais essenciais e perguntar coisas.

E- Mais dificuldades? Já me falou da comida que tem a ver com a cultura deles com as dificuldades culturais, e também da questão do beijinho...

A- Exacto! Lá só depois de serem amigos é que podem fazer certas coisas. O grego é muito a família, a pátria e a religião, sentimos muito isso, pelo menos nalguns colegas sentíamos muito isso. Lá está, também não era uma grande cidade, acredito que se fosse tipo em Atenas ou assim era diferente.

E- Claro, era mais cosmopolita. E não sentiu mais dificuldades?

A- Aprendi a controlar-me, mas às vezes sentia dificuldades aí, não é, porque estava sempre no mesmo sítio e com as mesmas pessoas e às vezes também sentia dificuldades em aguentar, sei lá.

E- E em termos do processo administrativo, na vossa recepção houve falhas, não é?

A- Exacto, houve muitas. Houve essas dificuldades logo no início. Não tínhamos apoio. Mesmo a avaliação foi muito complicada. Ninguém sabia bem o que fazer.

E- Deviam existir regras específicas para estes alunos?

A- Sim! Pelo menos para estarem muito melhor orientados, porque sente-se que estão um pouco perdidos. Mesmo os professores...eles não sabiam o que fazer conosco.

E- Cada um faz por si, é isso?

A- Cada um deles faz por si, mas não devia ser assim.

E- Mesmo com todos os constrangimentos, acha que esta experiência foi importante?

A- Foi muito importante! Mesmo as coisas menos boas foram importantes. Conseguimos ultrapassar tudo. Mas, se não houvesse tantas coisas menos boas teria sido ainda melhor.

E- Esta experiência foi mais importante em termos pessoais ou em termos técnicos e científicos?

A- Em termos pessoais, sem dúvida.

E- E em termos científicos e técnicos?

A- São pessoas extremamente afáveis e muito hospitaleiras que nos acolhem muito bem, e depois, por pouco que a gente faça eles dizem que é bom e dão-nos uma boa nota. Mas, lá está, gostaria de ter vindo com um pouquinho mais de aprendizagem em termos científicos. Podia ter sido muito melhor.

E- Mas, já me disse nesta entrevista que em termos profissionais esta experiência pode vir a ser importante.

A- Quer queiramos quer não, hoje em dia é importante em termos de *currículum*. Uma pessoa que sai lá em pé de igualdade comigo e eu por ter estado lá fora, acho que isso é uma mais-valia.

E- Não tem dúvidas sobre isso?

A- Uma pessoa tem sempre dúvidas, mas acho que é assim.

E- E qual será o papel das competências pessoais e sociais em termos profissionais?

A- Complementam-se. Porque pode-nos dar valor num futuro profissional.

E- Mas acha que esse tipo de competências é importante, ou não? Tem um canudo de Engenharia Zootécnica e depois também tem um arsenal de competências pessoais e sociais.

A- Ambos são importantes, é obvio. Mas é bastante importante ter essa parte das competências sociais, porque se uma pessoa se restringe só à formação científica não tem a parte social não pode ser, é obvio que não, é muito importante. Não consigo agora distinguir se será mais importante, deve ser ela por ela.

E- Imagine uma pessoa que nunca investiu em termos pessoais e sociais e que se limitou a estudar e a ter uma belíssima nota.

A- Está muito mais limitada em termos do futuro. Vai ter muitas dificuldades em se “desenrascar” em situações que nunca lhe apareceram à frente, vai ser muito mais difícil.

E- Numa empresa contratava mais depressa uma pessoa com média de dezoito no seu curso mas sem grandes recurso em termos desse tipo de competências, ou contratava uma pessoa que tivesse média de doze ou de onze que fosse desenrascada que tivesse aquelas capacidades que já falámos?

A- Aquela que teve média mais baixa.

E- Não tinha grandes dúvidas?

A- Não.

E- Agora, para terminarmos, uma última pergunta. Acha que esta experiência de mobilidade em que esteve envolvida mudou, de alguma forma, a sua vida?

A- Acho, em certa medida. Essencialmente a aceitar situações diferentes, por exemplo, estive lá num local da Grécia em que a maior parte das pessoas que estavam eram homossexuais, situação que não tinha presenciado, até então, e achei aquilo interessantíssimo. Não me incomodou nada, estava só eu e outra das colegas, não estávamos as quatro e não incomodou nada, estávamos num local em que era só homens com homens e então aquilo no fundo até se tornou engraçado para nós porque era uma situação completamente diferente, nova, mas aceitámos. Depois, notei que ao contarmos às outras elas não acharam nada interessante, não acharam nenhuma graça àquilo, e nós, lá está, como lá estivemos lá, vimos que não faziam mal a ninguém, aceitámos. Cada um é como é. Conhecer, ver, ajuda a aceitar as coisas, as diferenças. Pode-se concordar ou não. Não quer dizer que se concorde.

E- Então acha que neste momento é uma pessoa mais aberta?

A- Acho.

E- Não tem dúvidas sobre isso?

A- Acho que não.

E- E relativamente às suas colegas acha que elas também estão um pouco mais abertas?

A- Sim, mais umas do que outras. No geral foi, pronto, acho que foi positivo para todas.

E- Então muito obrigada.(pausa) Se tiver mais alguma coisa para dizer...

A- Pois... Sinto que às vezes me falta vocabulário. Há coisas que eu acho e que não consigo dizer.

E- Como por exemplo?

A- Sei lá! São coisas que não são da minha área e é difícil. Acha que falei bem?

E- Portou-se muito bem, a sério! Ajudou-me muito mais do que imagina. Embora, se calhar, pense o contrário, disse coisas muito interessantes. Muito obrigado.

A- De nada. Até gostei da conversa.

ANEXO 4

Transcrição da entrevista número 2 (António)

Entrevista nº 2 (António)

Entrevistador- Boa tarde, António. Para começar, fale-me um pouco da sua família. O tipo de pais que tem, se tem irmãos, os papéis desempenhados por cada um, o tipo de ambiente familiar...

António- É assim, os meus pais são pessoas extremamente simples mesmo pelo meio onde vivem, um meio rural. Sempre fomos muito unidos, o meu pai já é uma pessoa com bastante idade, tem 82 anos, e eu sou o último filho de um segundo casamento, então, tenho irmãos muito mais velhos que eu.

E- Do primeiro casamento do seu pai?

A- Sim, sim e para mim são irmãos...

E- E dão-se bem?

A- Somos quatro irmãos e damos-nos bem. Como sempre convivi com pessoas mais velhas há um respeito muito grande e eu sempre tive esse respeito pelos irmãos mais velhos, então com o meu pai como ainda é mais velho, foi sempre bastante... Não é autoritário, mas sempre tive bastante respeito por ele, bastava a presença dele, não é?... basta a presença dele que há logo muito respeito.

E- O respeito não é forçado, é o respeito natural devido à postura que ele tem, é isso?

A- Sim. A minha mãe já é mais nova que o meu pai, mais próxima de mim. As brincadeiras, aquelas, já me permitem, sei lá, não ser tão obediente. Essas coisas das mães, normalmente dão mais liberdade.

E- Desabafa com a sua mãe, ela é uma pessoa aberta?

A- Sim, falo com a minha mãe, de problemas pessoais e isso não. Pronto, nunca fui habituado e também não é agora, quando já tenho vinte e tal anos, que vou começar, de resto, quando tenho algum problema ou isso...

E- Mas a sua mãe é uma pessoa que o apoia, que lhe pergunta se tem algum problema?

A- Muitas vezes ela tenta perguntar e quer sempre saber e eu fecho-me e acabo por não contar, ou então desvio a conversa, falo de outra coisa qualquer.

E- Mas sabe que está ali alguém com quem pode contar. E com os seus irmãos, que tipo de relação é que tem?

A- O meu irmão, tenho um irmão, da mesma mãe que é 10 anos mais velho que eu, o irmão mais próximo que eu tenho, a diferença são 10 anos, e não estou assim muito próximo dele. Como ele está casado, não mora já lá connosco, está lá durante o dia mas já tem a vida dele, já tem um filho, é casado.

E- Quais são as habilitações escolares dos seus pais?

A- A quarta classe.

E- Fale-me um pouco mais do seu pai.

A- O meu pai sempre me apoiou. Quando eu lancei a primeira ideia, lá em casa, de participar no Programa Erasmus, falei que havia um concurso para ir para o estrangeiro durante um tempo e ele foi logo dos primeiros a apoiar.

E- E a sua mãe?

A- A minha mãe, é aquela que me vê... vou para longe... não se pôs contra mas também nunca foi assim, sempre teve aquele receio como eu ia para longe, sozinho, esse tipo de coisas

E- Como funcionam as coisas lá em casa? Os seus pais dão-lhe liberdade, autonomia?

A- Eu não faço o que quero, não tenho liberdade total, mas nunca é preciso pedir por exemplo para sair à noite ou fins de semana. Nunca há assim uma rigidez, ter que pedir autorização. Mesmo quando era mais novo a partir aí dos dezassete, dezoito anos, sempre tive uma certa autonomia.

E- Para fazer o que achava melhor para si?

A- Sim, sim.

E- E em relação ao seu curso, os seus pais incentivaram-no a entrar no ensino superior, ou foi uma opção sua?

A- O meu pai e a minha mãe sempre me incentivaram a estudar.

E- Eles acham que é importante estudar?

A- Sim, claro, para ter uma vida melhor.

E- Diga-me, de uma forma geral e na sua opinião, de que modo é que a sua família contribuiu para que o António seja a pessoa que é hoje?

A- É assim, no convívio familiar, como é que vou explicar?... como é uma família simples eu sempre encarei, tornei-me uma pessoa à imagem da família que tenho. Sou uma pessoa simples, sociável com todas as pessoas que conheço, estou sempre aberto a conhecer pessoas novas e foi esse tipo de coisas.

E- Isso também tem a ver com as tradições da família?

A- Os meus pais sempre me educaram de uma forma sempre respeitadora, também entra um bocado a questão da religião, a minha mãe é ligada à religião, quando era mais novo também, esses princípios...

E- Claro. E que princípios foram esses, ?

A- Foram tantos, sei lá! (risos).

E- É uma pessoa que respeita as diferenças?

A- Muito. Cada um, se quiser, pode andar de cabelo cor de rosa, comprido, curto ou rapado, seja o que for... respeito perfeitamente todas as pessoas.

E- Acha que é uma pessoa responsável?

A- Sim, eu tive muitas falhas na vida, e ainda continuo a ter. Considero-me uma pessoa responsável...

E: Acha que o facto de ser responsável está relacionado com a educação que teve?

A- Sim, eu fui adquirindo, e já desde o princípio. É da educação que temos e também vamos aprendendo ao longo da nossa vida

E- Pensa que é algo que se vai desenvolvendo?

A: Sim, sim...

E- Ao longo do seu percurso familiar lembra-se de algum momento que, em termos pessoais, o tenha marcado particularmente?

A- Quer dizer... Assim alguma coisa importante, importante, não estou a ver. Houve uma altura, quando eu ainda era pequeno, em que o meu pai teve uma doença, esteve muito mal. E como ele já tem uma certa idade, não é?... nessa altura senti que as pessoas me queriam proteger, porque o meu pai entretanto poderia... Agora consigo entender isso, entretanto poderia falecer ou qualquer coisa, e houve esse momento que eu senti que havia ali uma certa tensão da família...

E- E pensa que isso o marcou em termos pessoais?

Não, quer dizer, agora se calhar consigo, das recordações que eu tenho, se calhar consigo perceber. Agora estou mais maduro. Bem que na altura, não me afectou assim muito, eu nem percebia bem o que se estava a passar.

E- Lembra-se de mais algum momento?

A- Mais momentos..., mais tarde o meu irmão acabou por ir... como é que eu hei-de explicar, foi para a tropa, na altura em que ele fez a tropa ainda era bastante longo, quase dois anos, penso eu. E... como também depois, estive na marinha, andou embarcado, estive muito tempo sem vir a casa. Foi durante este período que eu me senti mais importante, porque eu era o único que estava em casa, apesar de ser novo, tinha 15,16 anos. Apesar de ser ainda jovem, pediam-me para fazer coisas que normalmente pediam ao meu irmão e eu então...

E- Que tipo de coisas?

A- Bem, nesse aspecto... os nossos pais sempre trabalharam na agricultura, não é?... então, por exemplo, era muito novo e já trabalhava com o tractor. E conseguia, e ia com os meus pais não é?... e eles diziam: - faz isto ou faz aquilo, e inculciam-me essa responsabilidade. De resto... momentos assim, muito importantes... é lógico!... a entrada no ensino superior também...foi mesmo muito importante.

E- Isso já é o seu percurso escolar, em termos familiares só.

A- Familiares não vejo assim nada de...

E- E os tais valores que a família lhe transmitiu, lembra-se agora de mais algum?

A-A questão da responsabilidade, principalmente. E também, por exemplo, a questão também da confiança em mim próprio...

E- Autoconfiança?

A- Sim, se me estão a dar responsabilidade aumenta se calhar a minha autoconfiança, e vai aumentando ao longo da vida, de outros aspectos.

E- Autonomia também?

A- Sim, autonomia, também é verdade que me deram uma certa autonomia, uma certa liberdade para fazer as coisas, não é?

E- Como é que a sua família lhe transmitiu essas competências, a responsabilidade, a autonomia?

A- Pois, por exemplo a questão da responsabilidade e da autonomia foi o falar e mesmo... pedirem-me para fazer certas coisas. Se calhar, entendia que se me estavam a dar uma responsabilidade maior de que se calhar... merecia, estavam a

dar-me uma oportunidade para fazer algo mais importante do que eu devia fazer...

E- Em termos de idade, é isso?

A- Em termos de idade, sim. Acho que serviu para aumentar... e para eu me perceber que tinha que ser responsável.

E- No fundo, confiavam em si e não podia desiludi-los, é isso?

A- Claro, é mesmo isso. Nesse aspecto... a questão de ser autónomo também foi muito assim.

E- E relativamente ao respeito pela diferença?

A- Eu acho que...é a maneira de agir. Os meus pais e os meus irmãos sempre falaram para todas as pessoas de forma igual. Nunca mostraram diferença e eu, pronto, segui a mesma lógica.

E- Foi observando?

A- Sim, por exemplo, em conversas... por exemplo, a televisão está sempre a passar aquelas questões religiosas e problemas em África. Vemos outras raças, outras pessoas. Nunca foi motivo de conversa dizer mal de alguém ou esse tipo de coisas, a gente acaba também por aceitar e ter essa postura.

E- Claro. Agora, diga-me, que significado tem a família para si?

A- Eu acho que é, para mim e quase para toda a gente, é muito importante. Tenho uma relação boa com a família e acho que a família é extremamente importante, para mim a família é totalmente... é tudo o que eu tenho.

E- É o seu “porto de abrigo”?

A- É isso, é, sem dúvida. Como eu ainda não tenho, ainda não criei a minha própria família, isso é um objectivo se calhar mais futuro. A família que eu tenho actualmente; pais, irmãos, sobrinhas e cunhadas, que também se vão acrescentando... tudo isso para mim é muito importante.

E- Agora, diga-me, quais foram as razões que o levaram a ingressar no ensino superior?

A- ... O querer sempre o melhor, não é? Poderia ter optado por ir trabalhar, ir para uma empresa qualquer, levar uma vida mais... totalmente diferente, mas se optei por vir para o ensino superior é porque queria ... ser alguém, não é?

E- Queria ir mais longe, era?

A- Sim, ir mais longe. Não é só para dizer depois que se é engenheiro ou doutor ou qualquer coisa mas... por uma questão de futuro. Para ter um futuro melhor. E... bem!... quanto mais formação mais oportunidades surgirão em termos pessoais.

E-E os seus pais, também achavam que era importante?

A- Claro. Desde pequeno. Eles sempre acharam que era muito importante.

E- E para os seus irmãos, também eles estudaram?

A- Sim, o meu irmão mais próximo, os outros... um deles não. O mais velho chegou à quarta classe e parou de estudar...

E- Talvez porque eram outros tempos.

A- Sim, acho que foi por isso. Eram outros tempos. O meu outro irmão ... estudou ... havia aqueles cursos técnicos... .

E- Os das escolas comerciais?

A- Sim. E o meu irmão mais próximo andou até ao 12º ano ... também tinha o objectivo de entrar na faculdade só que acabou por nunca conseguir fazer Matemática e... depois acabou por desistir, resolveu parar de estudar. Se calhar foi um bocado de saturação...

E- Então os seus pais incentivavam os filhos a estudar?

A- Sim, sim, já ao meu irmão o incentivaram e ficaram até chateados quando ele resolveu parar de estudar. Sempre incentivaram ao máximo.

E- Achavam que era importante.

A- Sim, sim, sempre acharam que era importante.

E- E lembra-se de algum momento, de alguma situação, que o tenha marcado ao longo do seu percurso escolar e social?

A- A questão, por exemplo, a questão d professora primária, que foi... eu durante os 4 primeiros anos na escola primária tive sempre a mesma professora, que já conhecia antes. É o ambiente da aldeia, já morava lá há bastante anos e dava aulas lá na escola e ... e era quase... pronto era... para além do aspecto profissional, era também era uma pessoa extremamente... culta, falava muito connosco, falava-nos de coisas que nós não conhecíamos. Depois, para o futuro, foi uma pessoa que me marcou bastante.

E- Fale-me um pouco mais dessa professora.

A- Sim, eu lembro-me que na primária normalmente não sei se por falta de professores, ou porque já era um ambiente pequeno, não adiantava fazer quatro turmas independentes. Penso que a professora dava aulas intercaladas a 2ª e a 4ª classe na mesma sala, estavam juntos, e recordo-me que eu estava já na 4ª classe e ela incutia nos alunos mais velhos a responsabilidade de ensinar os mais novos. Não só nos trabalhos, obrigava-os mesmo a corrigir os trabalhos dos outros, e acho que tudo isso faz com que a gente se torne, assim... sei lá , mais importante, na altura e ... e mostrava que a gente era capaz, era responsável.

E- Já percebi que gostava de ser responsabilizado. Já agora, gosta de trabalhar em grupo?

A- Não... nunca fui, nunca gostei assim ... como e que eu hei-de dizer... nunca fui assim um grande amante dos trabalhos de grupo.

E- Prefere trabalhar sozinho?

A- Sim, mas sempre que foi preciso e já teve que ser... já fiz muitos trabalhos de grupo, sempre foi... sempre me integrei facilmente e acho que nunca foi por mim que houve algum problema. Mas, nunca fui assim grande um grande apreciador de trabalhos de grupo

E- E que tipo de criança era o António?

A- Normalmente isso até é a minha opinião, quando somos mais pequenos, mesmo o tamanho físico também conta. E eu também nunca fui... sempre fui mais pequeno. Isso trazia problemas.

E- Em termos escolares, houve algo mais que o tivesse marcado?

A- Sim o ciclo. Também foi sempre as mesmas professoras... uma dava a área de línguas e outra dava a área de ciências. Durante os primeiros 6 anos de escola nunca tive grandes diferenças porque foram só 3 professoras. Daí para a frente foi tudo normal.

E- Então, durante o secundário não aconteceu nada de especial?

A- Pronto, houve uma certa dificuldade foi quando eu fiz... Na altura... não, deixe-me tentar explicar, eu fui... antes de ir para o secundário fiz o 7º, o 8º e o 9º ano numa escola e depois mudei-me para outra a partir do 10º, 11º e 12º ano. Foi nessa altura que comecei, sei lá... talvez por começar a ser mais velho, a gente começa-se a distrair com outras coisas, mesmo com uma fugidita ao fim de semana, à noite. Comecei a ...

E- Sim, já percebi. E até aí, era bom aluno?

A- Sim, até aí fui sempre.

E- Muito bom aluno?

A- Mesmo, mesmo, mesmo bom aluno.... sempre.... normalmente era sempre dos melhores

E- E a partir daí deixou de o ser?

A- Pois a partir daí comecei, pronto, a escola era maior, totalmente diferente, um ambiente muito maior, já numa cidade, já ia todos dias para uma cidade maior, já havia outros motivos nos intervalos a estafa era muito maior. Quando havia horas livres, maior ainda era.

E- Isso abalou-o, de alguma maneira?

A- Em termos de.... começou-me.... assim ao principio... Estava habituado sempre a boas notas e esse tipo de coisas, aquilo veio abalar-me um pouco, mas depois comecei, comecei a incutir-me a mim mesmo que tinha que estudar mais, as notas foram melhorando...mas ...

E- Fale-me um pouco mais desse período.

A- Pois, é claro... a gente começa a ... como é que eu hei-de explicar? Começamos a ter aquele medo, porque antes as notas seriam naturalmente melhores e então... como comecei a ter negativas. Antes podia-se ter uma ou duas negativas e passava-se o ano não mas a partir de um certo momento... tem que se fazer as disciplinas e então havia sempre aquele medo, aquele medo de não conseguir. Quebra assim um bocado a confiança, a confiança que eu tinha em mim mesmo ficou assim um pouco abalada, embora esse aspecto....

E- E pensa que esse período teve mais consequências?

A- Também, nunca foi nada de muito dramático

E- Claro, mas “abanou-o”, não foi?

A- (pausa) Pois, foi quando comecei a ter as primeiras negativas...

E- Mas pensa que, em termos pessoais, houve efectivamente uma crise?

A- Não, não tive essas crises. Mas perguntava-me: - porque é que eu agora não consigo? o que é que esta a falhar? No entanto, nunca tive assim nenhum dramatismo, nem nunca estive assim completamente em baixo.

E- E conseguiu ultrapassar essas angústias? Recuperou a autoconfiança?

A- Sim. Sem dúvida. Consegui sempre ultrapassar as dificuldades.

E- O.k. ainda bem.

A- Até ao 12^a ano, alias ate ao 1^o ano de faculdade, foi a 1^a vez que eu chumbei um ano, daí eu confio sempre....

E- Acaba sempre por conseguir, é isso?

A- Sim. Baixar as notas é que me tinha assustado, e depois acabei por entrar na faculdade e não houve assim nada de... pronto, como eu tinha dito, só tive, alias, as primeiras vezes que eu chumbei de ano foi no ensino superior. Mas, entretanto, tive aquelas dificuldades que passei durante aqueles 3 anos, foram também ultrapassadas ... e quando se consegue.... naquela altura falavam que era difícil entrar no ensino superior, as vagas eram menos que o número de candidatos, e esse tipo de coisas ... depois, quando se consegue entrar, não é ? As dificuldades já tinham sido ultrapassadas dá-nos assim uma certa confiança, uma questão de contentamento, até. Ficamos contentes por entrar numa nova fase,... e , eu acho que consegui. Consegui voltar a adquirir a confiança, apesar de a não ter perdido completamente, acho que aumenta a confiança de uma pessoa, depois com a entrada no ensino superior, voltaram a surgir as dificuldades, não é? Mas, já é uma etapa diferente.

E- Sente-se mais maduro?

A- É, vamos crescendo e entretanto...

E- Até que ponto a entrada no ensino superior foi importante para si?

A- Acho que foi mesmo muito importante, a entrada no ensino superior.

E- E porque é que veio para o ensino superior? Já me apontou algumas das razões, disse-me que queria uma vida melhor, mas foi só por isso ou, também, para conhecer mais gente, outros ambientes?

A- Claro, a gente vê pelos nossos colegas mais velhos, que já tinham entrado no ensino superior que, o ir para fora, o sair de casa... dá... como é que eu hei-de dizer?...dá mais liberdade. Mas, aqui fazemos o que entendemos, não temos que dizer:- vou para aqui ou para ali

E- Adaptou-se bem?

A-A adaptação não foi muito complicada porque era extremamente fácil, a escola, na altura, era mais pequena, os alunos ainda eram poucos os professores eram, também poucos...

E- Claro, eram só meia dúzia! Acha que isso foi importante para si, em termos pessoais?

A- Sim, quer dizer... Claro, acho que isso é importante, não é? É muito mais fácil para quem está a chegar a uma cidade completamente nova, longe da família.

E- Nunca tinha estado tanto tempo longe da família?

A- Não, foi a primeira vez sem o apoio da família, não é? Termos que passar aqui a semana inteira... É muito melhor sem aquelas confusões de anfiteatros

com dezenas e dezenas de alunos, onde ninguém se entende, ninguém quase se conhece. Acho que é muito mais fácil a integração no ensino secundário.

E- Acha que é hoje uma pessoa diferente da que era antes de ter vindo para o ensino superior?

A- Totalmente! É totalmente diferente! Porque a “gente” quando vem para o ensino secundário conhece só, apesar de conhecer mais gente, as escolas vão sendo cada vez maiores e temos cada vez mais amigos, mas é... são amigos todos ali de perto, uns vizinhos da aldeia, outros das aldeias que a gente já conhece.

E- Mais ou menos o mesmo tipo de pessoas.

A- Pois. Quando entramos no ensino superior é totalmente diferente, pessoas que vêm de todos os pontos do país, pessoas completamente diferentes.

E- Conheceu mesmo alguns estrangeiros, não foi?

A- Alguns estrangeiros também vêm, é totalmente diferente em termos... em termos sociais. Depois, há de tudo, umas pessoas mais pobres outras mais ricas e quando chegamos ninguém se apercebe dessas diferenças, somos todos iguais e isso é extremamente importante. É lógico, com o conhecimento vamo-nos apercebendo que há pessoas que são diferentes, mas isso é natural.

E- Pensa que mudou, em termos pessoais. O que mudou em si? Foi em termos de relacionamento com os colegas? Adaptação a situações diferentes? O que foi?

A- Foi tudo. Agora estou muito mais, por exemplo, a questão até os meus colegas, mesmo aqueles amigos mais próximos. Vivemos todos numa casa, temos o nosso ambiente de casa, não é? Vem um de vila nova de Paiva, vem um de Águeda, vem outro de Arganil, depois criamos esse ambiente, que acaba por ser mais... É ótimo, estamos entregues a nós próprios, cozinhamos, às vezes... temos que controlar o dinheiro. É por querer manter esse ambiente que nos damos bem. Cada um tem o seu feitio, mas cá nos vamos entendendo. Entretanto uns vão indo embora, e há necessidade de por mais gente e de conhecer gente nova e agora tenho muito mais facilidade em conhecer novas pessoas e integrá-las. No princípio é um bocado confuso, ter que vir para aqui morar, com pessoas que eu não conhecia de lado nenhum, é assim um bocado confuso, ao princípio foi assim um bocado difícil, estamos sempre desconfiados.

E- Mas conseguiu ultrapassar essas desconfianças, não?

A- Pois. Não se sabe se será gente boa ou não. Mas isso também nunca foi... era difícil, mas nunca foi um grande obstáculo. Sempre é bom ter grandes amigos. Agora isso, já é tudo natural, ter que conhecer outras pessoas, é muito mais fácil para mim, agora...

E- Então, pensa ter adquirido ou desenvolvido uma série de competências pessoais e relacionais que facilitam o relacionamento com os outros, é isso?

A- Sim, é isso. Acho que vão ser muito importantes.

E- Tente comparar essas competências, pessoais e relacionais, com as competências técnicas. Em termos profissionais, quais considera mais importantes?

A- Por exemplo, se estamos a concorrer a um emprego e se nesse emprego tivermos que lidar com gente totalmente diferente, nós podemos ter as nossas capacidades técnicas, podemos ser bons, mas... eu acho que não conseguimos manter uma boas relações sociais, ou criar um bom ambiente de trabalho com os outros profissionais. Por muito bom que se seja, nunca vamos conseguir, se calhar, ser como as outras pessoas esperam. Temos que ser bons das duas maneiras. Se tivermos só uma parte, fica a faltar a outra. Temos que ser sociáveis, é mais fácil integrar o ambiente de trabalho e render.

E- Muito bem!... E relativamente aos seus tempos livres, como costuma ocupá-los?

A-... Normalmente, faço... gosto de sair com os amigos e ...normalmente é assim...quer dizer... mais à noite. De resto, os outros tempos, o que eu gosto mais...quando tenho tempo livre é de jogar futebol.

E- Costuma jogar futebol?

A- É jogar futebol, é o que gosto mais.

E- E acha que ocupar os tempos livres com actividades desportivas, por exemplo, é importante?

A- Dou bastante importância porque... mais às actividades desportivas. Sou director, actualmente, sou director de uma colectividade.

E- Ai sim?!... E que colectividade é essa?

A- É um clube, o clube lá da minha terra.

E- Mas é um clube desportivo ou tem também outras vertentes?

A- É um centro de recreio e tem a parte desportiva. Também sou jogador, sou jogador. As pessoas também... a aldeia é pequena... Alguém tem que fazer alguma coisa, e quem é director do clube de futebol, também tem que ser candidato a presidência da junta. É simples... a aldeia é pequena e temos um centro de recreio e temos um centro social, com infantários e lar de idosos.

E- Também está ligado a essa parte, não?

A- Não, aí não. Só ao centro de recreio e faço parte da lista de um partido, sou candidato à junta de freguesia.

E- Então é uma pessoa muito activa...

A- Sim, e quando tenho tempo dedico-me a... acompanho a equipa, e jogo sempre que posso.

E- E consegue conciliar todas essas actividades com os estudos?

A- Sim. Faço o que posso. Agora, actualmente, não jogo porque estou com uma lesão, mas também, está quase a passar, mas mesmo assim tive que acompanhar a equipa nos jogos. Temos um pavilhão para gerir, e pronto... é um clube com uma certa dimensão. E ainda me ocupa bastante tempo.

E- Tudo isso faz com que tenha uma vida muito ocupada. Mas, se continua envolvido na vida do clube é porque acha que tudo isso compensa, é porque acha essas actividades importantes, não?

A- Claro! Para mim são muito importantes. Ser director do clube, permite... estarmos num campeonato nacional permite... temos que viajar e permite-nos conhecer pessoas novas, ir a outros locais, ter que conviver com árbitros, uns são de Coimbra, outros são do Porto, outros de Castelo Branco, com equipas de todo o lado, de Castelo Branco, da Guarda, de Aveiro, da Figueira da foz.

E- Então considera essas actividades mesmo importantes?

A- Pronto... se eu já faço isto há algum tempo é porque realmente gosto.

E- Acha que essas actividades são importantes a que nível?

A- Sim, eu acho que é... na questão social. Dá-me um enorme prazer fazer isso. Se uma pessoa faz o que gosta... em termos pessoais acho que enriquece... Na questão social, nunca me tinha apercebido da importância que era conhecer novas pessoas, termos de conviver durante 2 ou 3 horas, depois, passados 3 ou 4 meses, ter que os voltar a encontrar e depois para o ano outra vez, e tudo isso... Ao fim de um certo tempo criamos laços de amizade, uma relação mais próxima, com pessoas que de outra maneira não podíamos conhecer.

E- E é um trabalho de equipa, não?

A- Somos um conjunto, um presidente e cinco directores, que têm que trabalhar em sintonia uns com os outros.

E- Foi a sua grande experiência em termos de trabalhar em grupo?

A- Sim, sim. Ali é mesmo a sério. Apesar de durante a semana, que tenho que estar aqui em Viseu, não acompanhar bem o que se passa, ao fim de semana conseguimos estar todos, trabalhar e... há sempre coisas para fazer.

E- Gosta mais de trabalhar em grupo nesse contexto, do que no contexto da escola?

A- Sim, sim. Sem dúvida. Ali é mesmo a sério. As pessoas estão ali porque querem, não se “baldam”, como acontece, por vezes na escola. Alguns parece que andam a brincar.

E- As pessoas são mais maduras, mais responsáveis, é isso??

A- É um trabalho de grupo diferente. Cada um sabe exactamente o que fazer, está ali porque quer, ninguém nos obriga. Ali é mesmo a sério... até é bom para sermos mais responsáveis no futuro, na nossa profissão. Depois temos que nos dar com muita gente diferente, temos que saber falar, comunicar, temos que nos impor naturalmente, sem sermos mal educados... disso as pessoas não gostam, e ainda bem.

E- Agora faça o seguinte exercício: pense no papel dos seus percursos escolar e social, trabalho no clube incluído, no desenvolvimento das tais competências, pessoais e relacionais, de que falámos na reunião preparatória.

A- Se calhar, o mais importante foi mesmo as relações com os outros e o conviver com as diferenças. Se não fosse o clube e o curso eu não conhecia

nada. Na minha família são todos mais velhos, tirando a minha mãe. A minha aldeia é pequena... e mesmo no liceu, era praticamente a mesma coisa. Não havia assim nada de novo, não é?

E- Acha mesmo muito importante conhecer pessoas diferentes.

A-É fundamental. Se não nem sabemos em que mundo vivemos. Ver na televisão não é a mesma coisa. Desde ter que , por exemplo, falar com os professores, saber estar...

E- Agora sente que lhe é mais fácil falar com os vários tipos de pessoas, que vão aparecendo na sua vida, é isso?

A- Pois, é isso.

E- Agora até se sentia capaz de falar calmamente o Presidente da República, não ? (risos)

A- (risos) Se fosse preciso, claro que sim. Calmamente. Primeiro porque temos que perceber que é uma pessoa como outra qualquer, não é? A única diferença é que e uma pessoa extremamente importante.

E- Mas, como disse, é uma pessoa como as outras.

A- Claro, é uma pessoa como as outras, acho que actualmente estava capaz...

E- Para isso é preciso ter autoconfiança, não acha?

A- Pois, temos que confiar em nós e... e temos que saber estar e falar com todo o tipo de gente. Mas, como é que fazemos isto se não conhecermos gente diferente. Temos que conhecer, que ver como é que essas pessoas, falam, como se portam. Temos que nos relacionar com gente diferente.

E- Acha que o ambiente familiar, por si só, não consegue proporcionar esse tipo de aprendizagem?

A- Não, porque é sempre a mesma coisa. Aí é que é importante a escola, os colegas, os amigos, uns daqui, outros dali. O clube, as amizades, o companheirismo. Assim é que é.

E- Vamos tentar resumir. Parece-me ter percebido que considera que foi ao longo dos seus outros percursos, o escolar e o social, que desenvolveu muitas das competências pessoais e relacionais que reconhece possuir. Que competências são essas?

A- As coisas foram sempre aumentando ao longo dos meus percursos e, se calhar, a questão do processo de mobilidade, aumentou muito essas capacidades. As dificuldades que eu tive que passar, se calhar...

E- Mais tarde vamos falar do programa de mobilidade. É claro que ele faz parte destes seus percursos, mas vamos tratá-lo à parte. Desculpe continuar a insistir mas tente então falar-me das tais capacidades.

A- Bem... Eu agora sei falar com todas as pessoas, desde agricultores a professores, a directores... encaro as outras situações com muito mais facilidade, com mais calma. Confio nas minhas capacidades. Se eu não conhecer as coisas como é que eu sei se estou à altura? Não sei, não é?

E- Claro, acho que tem toda a razão.

A- Depois é assim... aqui nós vivemos com gente diferente. Às vezes é cada diferença que até dá para rir. Há cada um... (risos). Eu sou assim uma pessoa, com humildade, mas já vi cada coisa que até penso cá para mim: - não devias ser assim, afinal ninguém é melhor que ninguém.

E- Entendo. Acha então que é importante mesmo passar pela experiência de viver com outros colegas?

A- Exactamente, isso é muito importante. Aí é que a gente vê como são as pessoas, o que elas têm de bom. Depois, aí temos mesmo que ser responsáveis e temos que fazer as coisas sozinhos, temos que controlar a vida. Se calhar, o mais fácil era sair todos os dias, andar na “borga”, mas depois, há o dinheiro, os nossos pais fazem um sacrifício para quê? Temos que ter juízo e ser adultos.

E- Claro. E o facto de viver com outras pessoas implica que tem que colaborar, não?

A- Claro, todos temos as nossas tarefas. Temos que colaborar.

E- Vamos agora falar do programa de mobilidade transnacional em que participou. Essa experiência foi importante para si?

A- Foi, foi mesmo muito importante. Então, relativamente àquelas capacidades mais pessoais, mais de convivência... Para já foi a primeira vez que andei de avião. Era uma coisa que me assustava um pouco mas, tinha muita curiosidade .

E- Quais foram os motivos que o levaram a candidatar-se ao programa?

A- Achar que era importante e o quanto seria bom conhecer outras pessoas, com uma cultura completamente diferente, outro país, mesmo ver, nem que fosse só outras paisagens.

E- No fundo sempre quis viajar, faltava-lhe era uma oportunidade, é isso?

A- Pois. Eu sempre adorei. Conhecer outros países. Não é a mesma coisa que ir a Castelo Branco, ou à Figueira, não é?

E- Então, já existia uma certa predisposição. Pensa que essa vontade de viajar se deve a quê?

A- O gostar de viajar, se calhar, já vem um bocado de família, o meu irmão, quando estava na tropa, viajou muito. Ele viajou... ele percorreu quase a Europa toda.

E- Imagino que os relatos dessas viagens lhe tenham aguçado a curiosidade, não?

A- Sim, como ele na altura trouxe muitas novidades, sempre falou bem, que gostou bastante de todos os países. Como somos mais novos, ficamos com aquilo na mente... e depois acabamos por ambicionar... também... Então, aproveitei a oportunidade de conhecer outro país e também o querer ir conhecer outras pessoas, novas culturas.

E- Os motivos prenderam-se com questões pessoais e sociais, não é? E, diga-me, nunca pensou nas vantagens do programa em termos profissionais, do seu futuro profissional?

A- Claro, também pensei nisso, em termos profissionais. É lógico que também pensei bastante nesse aspecto, que era a questão do aprender, de conhecer o que

lá se faz em termos agrícolas, o se faz, em termos agrícolas, noutra país, tinha muito essa curiosidade.

E- E ganhou mais em termos pessoais ou a esse nível?

A- Muito mais em termos de interesse pessoal e social. Mas, também, aprendi muita coisa da minha área.

E- O.k., E pensa que teve algumas vantagens, ou que teve menos dificuldades em todo o processo de mobilidade transnacional pelo facto de ser rapaz?

A- Pois, quer dizer, acho que não... Era igual, ser rapaz ou rapariga. Não notei nada de especial. Agora o ter ido sozinho ou acompanhado é que é diferente. É difícil ir sozinho, mas, por outro lado, até é melhor. Como não conhecemos ninguém, no início é difícil, mas, depois, contamos só connosco e já sabemos com o que contamos. Temos que nos “desenrascar”, não é?

E- Pois, de facto... E em termos das tais competências pessoais e relacionais, das que já possuía, quais acha que foram mais úteis? Por outras palavras, no fundo, o que é que lhe valeu, para, sozinho, e de acordo com o que disse há pouco, se “desenrascar”?

A- Sim, percebo... Bem... A questão da responsabilidade é uma coisa que eu adquiri, que foi importante. Como eu estava a ir sozinho para outro país, tinha mesmo que ser responsável, e o que a gente chama de responsável é, também, ser cuidadoso. Tinha que ter cuidado, pronto!... porque a viagem era longa e não sabia o que iria encontrar. A questão de ter aquela auto confiança que eu já possuía, permitiu-me abordar esta ou aquela pessoa, não ter vergonha de perguntar, de fazer figuras... A questão também da autonomia, se eu fosse... se calhar, uma pessoa muito ligada à família, se calhar, não me permitia a esta aventura. Nem tinha esta vontade de conhecer, porque, se calhar, tinha medo, não me aventurava. Como é que eu hei-de dizer... para... viajar, para ir, porque sabia que ia estar alguns meses completamente arredado da família, se eu não tivesse já uma certa autonomia, se estivesse muito ligado, se calhar eu, tinha aquele receio e acabava por desistir.

E- E o António teve alguns contratemplos, não foi?

A- Na viagem para lá, e depois os outros contratemplos... Também foram contratemplos, mas nada assim muito grave?

E- E esses contratemplos, pensa que não tiveram nada de positivo?

A- Aquilo custa sempre, mas depois até é bom que existam. Porque obrigam-nos a decidir as coisas na hora, a “desenrascar”, não é?

E- Pensa que é uma forma de, mais rapidamente, desenvolver as tais competências, que no fundo permitem que os problemas sejam ultrapassados?

A- Pois é mesmo isso. Os problemas aparecem e nós, na hora temos que decidir o que fazer, temos que ter controlo sobre nós, se não!... Pode ser mesmo perigoso. A questão por exemplo, de, como eu tive alguma dificuldade nas escalas, se tivesse ficado quieto não tinha chegado ao destino, não tinha

mesmo... na viagem para lá tinha que fazer uma escala em Paris, era um aeroporto enorme, mesmo muito grande e ter que mudar de um sítio para o outro, ninguém dizia nada, ninguém ajudava .

E- Para quem nunca tinha viajado de avião...

A- Pois... foi no Charles de Gaulle. E tinha que mudar de um terminal para o outro. Mas eu controlei-me, sempre procurei, nunca me aventurei assim... , procurava às pessoas ligadas à informação. Às vezes faziam má cara, mas paciência, eu insistia e acabava por saber as coisas. Até gostei daquelas confusões.

E- Se calhar porque o puseram à prova, não?

A- Sim, foi isso. Eu nunca me tinha visto naquelas aflições. E consegui ultrapassar tudo, pronto!... Tentava assegurar-me. Como quem diz: “quem tem boca vai a Roma”! Então, se a gente conseguir perguntar... e, entre aspas, obrigar as pessoas a responder... conseguimos, não é? A certa altura, lá no aeroporto, conheci uma pessoa que trabalhava nos aviões e, por acaso, ia para o mesmo sítio que eu e acabámos amigos. Acabou por me conduzir no meio daquela confusão toda, acabou por me conduzir até lá. E pronto, foi fácil. Na chegada a Atenas é que houve dificuldades, eu queria ir para Kalamata e tinha que ir apanhar o autocarro, só que uma das malas ainda não tinha chegado, e então obrigaram-me a ficar ali até ao outro dia para poder levantar a mala. Isso criou um grande “stress”, um “stress”. E acho que uma das capacidades que consegui, por exemplo, desenvolver, que eu me recordo, foi conseguir não entrar em pânico. É uma questão de manter a calma, a serenidade, quando acontece assim uma dificuldade maior e acho que consegui, permite também depois aumentar a nossa autoconfiança, quando a gente acaba por ultrapassar as dificuldades e elas passam a ser apenas recordações, acabamos por... como é que eu hei-de dizer... ficar mais confiantes, por sabermos que conseguimos ultrapassar as dificuldades.

E- Em termos pessoais saiu reforçado, é isso?

A- Sim, saí muito reforçado. Na altura também acabei por encontrar três miúdas portuguesas que também estavam ali com uma bolsa Erasmus, mas que iam para outra cidade. Foi um grande apoio, pelos menos podia falar português e podia desabafar.

E- De certa forma, sentiu-se em casa, não?

A- Era. Podia desabafar do problema que tinha e elas também, como iam ficar ali acabamos por ir jantar os quatro e ... passar aquele dia, o resto do dia e depois a noite e acabou por ser até às tantas. Para quem pensava que ia ficar ali sozinho, foi bastante bom.

E- Neste tipo de experiências conhece-se mesmo muita gente, não é?

A-É verdade. Mesmo quando não se espera, vem mais gente ainda.

E- É engraçado, pelo que me está a dizer, quase posso concluir que as dificuldades até ajudam.

A-É um bocado isso. As dificuldades... bem... não se está à espera, eu acho que nos permitem... como é que eu hei-de dizer? Permitem desenvolver algumas das capacidades que a gente já tem e outras, até, aparecem de novo. Por exemplo, a capacidade de não entrar em pânico, nunca tinha surgido uma situação tão aflitiva, não é? E mesmo assim, consegui manter uma certa calma.

E- Acha que foi adquirida naquele contexto?

A- Ou a adquirir ali naquela situação, ou então, não sabia que a possuía.

E- Para além dessa capacidade, pensa ter adquirido mais competências dessa natureza?

A- Há sempre a questão da diferença,... até no aspecto religioso. Nós aqui somos católicos e lá, a maioria da população, aliás, todas as pessoas que eu conhecia eram “ortodoxas”. Apesar de haver bastantes semelhanças há, também, situações diferentes. Depois, é a questão do fanatismo que a pessoas têm pelo país deles, lá é que é tudo bom, lá é que é... Foi o princípio da civilização.

E- Têm o orgulho nacional muito apurado, é isso?

A- Sim, aquele orgulho nacional. E saber lidar com essas pessoas, saber respeitar as ideias deles, acho que foi uma coisa que eu também, apesar de ser uma pessoa que, por princípio, respeita os outros, aprendi isso ao longo da vida, ali aprendi ainda mais. Eram pessoas totalmente diferentes. Eram estrangeiros para mim, alguns eram pessoas mesmo diferentes. Nunca tinha encontrado ninguém assim tão radical.

E- Pensa que essa diferença, tão acentuada, está relacionada com o próprio país?

A- Acho que sim. Eles têm... têm aquele patriotismo. Os outros países, não sei, mas acho que, em muitos deles, não é assim. Nós também somos patriotas, não é? como os outros países são, eu acho... mas não é daquela maneira. Também não tenho termo de comparação, quer dizer, actualmente já tenho. Depois disto, já viajei por outro país e conheci outras pessoas.

E- Apeteceu-lhe repetir a experiência, foi isso?

A- Foi. Depois de irmos a primeira vez, apetece sempre mais. Como a outra experiência foi boa, temos sempre vontade de...

E- De repetir?

A- Pois, para outro país, é a curiosidade, conhecer e... Mas... para acabar o raciocínio, em relação aos gregos, eu nunca tinha encontrado pessoas que gostassem tanto do seu país. Até mesmo na questão do futebol, são extremamente fanáticos e capazes das maiores barbaridades. A propósito de respeitar as diferenças, eu lá consegui ser amigo, mesmo dos mais radicais, e respeitava essas diferenças. Aí eu penso que desenvolvi essa capacidade, nunca fui de contrariar muito, afinal o país era deles, eles lá sabiam. A relação que eu já tinha com eles permitia-me até que eu fosse mais radical, também, permitia-me se calhar...

E- Contrapor, é isso?

A- Contrapor. Mas eu sempre respeito as opiniões, as pessoas, desde que não prejudiquem os outros. Acho que foi bom isso, foi um dos aspectos que eu consegui. Antes, se calhar, não conseguia dar-me, e falar, com pessoas assim mas, ali, percebi que é bom conhecer todo o tipo de pessoas.

E- Pelo que me diz, a experiência foi mesmo importante para si.

A- Foi, foi mesmo. Pronto, por exemplo, em termos de trabalho lá na escola sempre foram trabalhos individuais, por exemplo, eu era...obrigou-me a fazer um trabalho que eu não estava habituado a fazer. E tinha que o fazer sozinho. Não era por a bibliografia ser em inglês, aqui na nossa escola temos muita bibliografia em inglês, era o ter que fazer um trabalho numa língua estrangeira, que eu não estava habituado. A pesquisa, isso é normal, mas ter que pesquisar em livros estrangeiros, e depois ainda ter que fazer um trabalho numa língua estrangeira, é que complicou tudo

E- Claro! Também foi a primeira vez. As dificuldades foram maiores até por isso, não?

A- Pois, eram grandes. Era uma coisa a que eu não estava habituado, mas consegui ultrapassar, não muito facilmente mas, sempre consegui resolver tudo.

E- No, fundo já foi respondendo à questão que lhe vou colocar agora mas, tente explicar-me a forma como, na sua opinião, no contexto da mobilidade transnacional, essas competências, pessoais e relacionais, se desenvolvem.

A- Sim... percebo... mas, é difícil responder.

E- Acha que foram algumas situações específicas? Que tipo de situações?

A- Situações em que tive dificuldade mesmo...

E- Situações de “stress”, é isso?

A-É um bocado isso, aquelas situações mais complicadas, aquelas em que tinha mesmo que ser... percebe?

E- Sim, percebo. Mas, diga-me, essas situações são sempre situações más, ou podem ser situações boas?

A- Podem ser boas ...

E- Então tem que existir alguma coisa de comum entre elas, não acha? O que será?

A- Não sei. Tem que ser alguma coisa importante para nós.

E- Tem que ser uma situação significativa, chamemo-lhe assim, é isso?

A-É isso. Uma questão que eu ainda não tinha falado foi a questão de alguma solidão que eu passei, por exemplo, o que é normal, ao princípio... Não fazermos amigos, temos um ou dois conhecidos... quando a gente acaba de chegar.

E- Essa fase deve ser complicada.

A- Foi aquela solidão, ao princípio. Mas, também, para mim não foi uma dificuldade, permitia-me pensar em mim, por exemplo. Eu acabava... à tarde quando não tinha o que fazer, pegava numa mochila, numa toalha... a praia ficava extremamente perto, e a caminhar, ia sozinho conseguia ... como e que eu hei-se explicar? Se calhar, desenvolveu em mim essa ... também nunca tinha

passado tanto tempo sozinho. Pensava muito nas minhas coisas. Eu até nem era muito disso, mas...

E- Que engraçado! Então acha que o tempo em que estava sozinho, lá, era diferente do tempo que passa sozinho, cá, é isso? Porque será?

A- Pois, é diferente. Também tinha a televisão, mas eles falam grego e eu, no princípio, não entendia nada do que eles diziam, não é?

E- Então acha que aqueles momentos de solidão eram diferentes dos momentos de solidão a que estava habituado.

A- Exactamente, porque é uma solidão, mas, também, como estávamos num sitio completamente novo, se a gente... por exemplo era o que eu fazia pegava numa mochila e ia caminhar, a ver casas diferentes, o ir para a praia, como era um sitio novo... as coisas são mais profundas. É um bocado diferente.

E- Então, para si, isso não era um desconsolo?

A- Era isso... há bocado estávamos a falar sobre as dificuldades e era isso que eu queria dizer. Eu não encaro isso como, se calhar outras pessoas encaram, como dificuldade. Eu não encarei, ou não encaro, isso como uma dificuldade. É lógico, se calhar, preferia estar na convivência com outras pessoas, mas também foi importante. É que...estar... Quando tenho um tempo morto, se calhar não estou mesmo sozinho, há sempre a televisão...não é? Ali não havia nada...

E- Não existia nada que lhe fosse familiar. Isso permitiu-lhe pensar de outra forma, sobre si, sobre a sua vida, foi?

A- Pensar, quando vamos a caminhar, pensamos, se calhar, a cabeça estar cá mas estamos a pensar na nossa família, na namorada, nos amigos em nós mesmos, de uma maneira diferente. O que é que eu amanhã vou fazer? Se calhar, o planear das coisas é muito mais... temos mais tempo para pensar em nós próprios. Depois é, como vai ser amanhã? Será que vou conhecer mais pessoas? Que pessoas?...

E- Claro, tudo é novo e quase imprevisível.

A- É isso, nunca se sabe o que vais acontecer. Às vezes há situações complicadas, não estamos a contar. Depois é: será que vou conseguir estar aqui o tempo todo? Será que me vou chatear? Será que até vou gostar? Não vou querer ir embora, ou vou ter pena de ir embora... Depois, passado algum tempo houve coisas muito boas.

E- Acha que amadureceu?

A- Sim, isso permite... crescer. Pronto, acho que foi extremamente importante.

E- Há pouco falou-me de situações boas. Que situações foram essas?

A- Por exemplo, apesar de não ter viajado assim muito, fizemos uma viagem de dois dias, fui com o resto da Associação de Estudantes lá da escola, foram eles que organizaram e eu tive a oportunidade de ir nessa viagem, e foram dois dias... mesmo bons. Foi uma situação de que me recordo.

E- Foi importante para si essa viagem?

A- Sim, importante... Apesar de não...como é que eu hei-de dizer?.. não consegui localizar, em termos de capacidades, nada que tenha desenvolvido,

mas foi uma das situações extremamente agradáveis. Outra foi uma viagem que eu fiz a Atenas... foi uma situação curiosa. Os alunos estavam... havia uma manifestação de alunos, como as que temos aqui. Eu não cheguei bem a perceber porque, sei que em Atenas havia uma concentração e vinham pessoas de vários institutos e de varias universidades, e depois havia uma marcha, e eu sei que... Bem, juntei-me a eles, e apercebi-me que as autoridades estavam preparadas para o que “desse e viesse”. Houve ali um certo receio porque sabia que se aquilo desse para o torto acabávamos todos por “levar”. Não é uma coisa que aconteça cá em Portugal. Já houve marcha de estudantes... mas é tudo mais pacífico, não é? Eles tinham umas caras... os polícias... ou a tropa ou o que era. Nem dava para perguntar às pessoas porque estavam ali.

E- Imagino os seus receios.

A- Pois, cá é muito mais pacífico. Então quando são estudantes, eles têm que ter cuidado, mas lá eram estudantes e eles estavam preparados para o que “desse e viesse”. Mas senti-me bem, por estar ali com eles. Senti algum medo, claro. O resto que é a convivência com as outras pessoas isso tudo... fui crescendo durante a estadia lá. Quase todos os dias conhecia gente nova, não é? Porque eu era o único estrangeiro que estava lá, naquela escola, depois uns iam contando aos outros, os outros... e havia curiosidade, por parte deles, em conhecer o estrangeiro que estava lá . Então todos os dias eu conhecia gente nova. Sentia-me...

E- Sentia-se importante?

A- Sim (risos) Tudo isso, faz com que a gente...

E- Claro, ser objecto de curiosidade, por vezes faz bem ao nosso "ego". Numa situação dessas, então, deve ser óptimo. E relativamente aos obstáculos com que se deparou, quais foram os mais importantes?

A- A língua é logo uma barreira à partida, o Grego é assim um bocado...

E- O António não teve aulas de Grego, pois não?

A- Não, não tive aulas de Grego.

E- Pensa que isso teria resolvido o problema?

A- Sim, pelos menos o básico. A língua era uma barreira enorme. A questão... como é como é que eu hei-de explicar? eu acho que a escola não estava preparada..

E- Para receber alunos estrangeiros?

A- Para receber alunos estrangeiros. Também os professores não estavam preparados, é que eu cheguei lá e apercebi-me que para alguns aquilo era novidade. Outros já estavam completamente integrados, já tinham o plano de estudos. E esse tipo de coisas... isso também já vem da instituição.

E- Devia haver uma coordenação mais eficaz, não é?

A- Eu acho que... o problema era mesmo deles. Eles são assim... Quando eu tive... no meu caso, da parte da nossa escola tive sempre o apoio necessário. A questão era lá deles.

E- E não sentiu mais nenhum tipo de obstáculos?

A- Eu principalmente, o principal obstáculo já disse, era a língua e era a escola não estar preparada.

E- Em termos de adaptação, por exemplo à comida, não teve dificuldades?

A- A comida, quer dizer, era totalmente diferente, mas eu consegui... É assim, apesar de ter emagrecido bastante... Durante aqueles meses emagreci bastante, mas não é que... Não passei fome. Emagreci, se calhar, pela mudança de ambiente...

E- O que é que acha que pode ser feito, a nível da nossa instituição, para superar esses obstáculos

A- Pois, se calhar informar melhor as pessoas. Se tivermos mais informação sobre os países, um conhecimento prévio, as dificuldades poderão.. não ser tantas. A questão da língua, num país como a Grécia, é muito importante e... devíamos ter aulas daquela língua.

E- Pois, tem toda a razão. Normalmente os alunos que vão para a Grécia têm aulas de grego. Existem bolsas para esse fim. O António não teve porque já foi tarde, mas tem toda a razão.

A- Mas depois até foi importante, lá superei tudo.

E- António, em termos gerais diga-me o que pensa acerca desta sua experiência.

A- Eu acho que foi bastante importante, e gostei bastante de lá estar ... permitiu-me... pronto... no fundo, já disse, cresci muito. Para além de todos esses aspectos de que já falámos, de desenvolvimento pessoal... em termos técnicos, posso dizer que não aprendi nada assim nada de novo, não era... Só num aspecto, aquela era uma zona que dava muito importância ao azeite e ao olival e... então nesse campo, acho que aprendi. Tive hipóteses de ver como é que eles faziam, como eram os terrenos, algumas questões técnicas. Isso permitiu-me ter outra visão nessa, principalmente nessa área.

E- Considera que a experiência foi mais importante em termos pessoais, é isso?

A- A parte pessoal para mim foi mais... Foi mesmo muito importante!

E- Então, acha mesmo que esta experiência constituiu uma mais valia. E relativamente ao seu futuro profissional, sei que já abordámos este aspecto mas queria perguntar-lhe novamente, acha que pode ser importante a esse nível?

A- Sim, eu acho que... por exemplo, o ter estado no estrangeiro para mim, para além de todas... todas as questões técnicas e pessoais que a gente já falou ... acho que pode ser importante em termos profissionais. Por exemplo uma questão, que também é um bocado técnica, mas também é muito pessoal, é a questão da língua. Ainda não falámos muito dessa questão e eu acho que é muito importante. Eu já sabia inglês, mas, em termos de vocabulário fui obrigado a aprender ainda mais e... o ter que diariamente falar uma língua estrangeira... faz com que se aprenda muito. Quando precisar de concorrer a um emprego, claro

que isso vai ser importante. Tenho no *curriculum* que estive noutra país durante meses a estudar, não é?

E- Só por isso já vale a pena, não é?

A- Pois, só isso já vale a pena. Se um dia formos admitidos num emprego qualquer, se tivermos que fazer uma deslocação ao estrangeiro ou receber outra pessoa que venha do estrangeiro, claro que estamos em vantagem, não é? É claro que para falar bem outra língua, também é uma questão de treino e isso nós temos, pelo menos algum. Também, por exemplo, o abordar uma pessoa que estamos a conhecer pela primeira vez, aquela timidez... para mim, agora é mais fácil chegar ao pé de uma pessoa e falar para ela.

E- E este programa ajudou-o nisso?

A- Sim e muito. Quando se conhecem as coisas, perde-se o medo delas, não é?

E- Concordo consigo. Pelo menos em relação a algumas coisas. Agora deixe-me perguntar-lhe, esta experiência mudou, de alguma forma, a sua vida?

A- Eu acho que mudou, mudou, mudou bastante, foi uma experiência que eu considero...

E- Foi um momento chave em todo o seu percurso?

A- Foi, como é que eu hei-de explicar?... permitiu-me desenvolver não quero agora focar um aspecto ou outro. Em termos gerais fez-me crescer, bastante, e eu acho que isso vai ter, já está a ter os seus efeitos. Não é por nada, mas acho que estou mesmo mais maduro.

E- Já está a recolher os frutos, é isso?

A- Tudo isso permite que eu seja uma pessoa diferente. Agora se eu não tivesse ido, se eu não tivesse passado pela experiência, se calhar não estava assim... tão maduro. Falo mais facilmente com qualquer pessoa, sinto-me melhor, pronto! Está bem que ainda não acabei o curso e já devia ter acabado, mas, ganhei muito noutros aspectos. Não estou nada arrependido.

E- Cada coisa no seu tempo, e há tempo para tudo, não é? Claro!

A- Cada coisa no seu tempo. E há tempo para tudo!

E- Então, muito obrigada por esta oportunidade.

A- Obrigado eu.

ANEXO 5

Dados obtidos por observação

Grelha de registo dos dados obtidos por observação (1)

Categorias e subcategorias	Elementos da amostra	
	Aluno 1	Aluno 2
1. Diferenças comportamentais observadas	Muito acentuadas	Ligeiras, mas perceptíveis
1.1. Características da personalidade	Mais extrovertido, simpático e afável Aparentemente mais seguro de si	Embora ainda mantenha uma certa timidez, ela é menos acentuada Comunica com os outros com muito maior facilidade
1.2. Competências de carácter pessoal e relacional	Parece ter desenvolvido a autoconfiança e a capacidade de comunicação	Parece ter desenvolvido a autoconfiança e a capacidade de comunicação
2. Avaliação do programa de mobilidade (verbalização)	Gostou muito, “foi uma experiência ótima”	“A experiência foi muito positiva, só foi pena eles serem tão complicados”
2.1. Competências de carácter pessoal e relacional	Considera que a participação no programa contribuiu para o desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente: capacidade de comunicação, autonomia, responsabilidade, e respeito pela diferença	“Sei lá, acho que estou bem melhor””
2.2. Obstáculos	Obstáculos linguísticos Apoio financeiro insuficiente	Obstáculos administrativos (ligados à instituição hospedeira e problemas com as equivalências entre disciplinas) Obstáculos linguísticos e culturais (diferente alimentação) Falta de condições do alojamento e apoio financeiro insuficiente

Grelha de registo dos dados obtidos por observação (2)

Categorias e subcategorias	Elementos da amostra	
	Aluno 3	Aluno 4
1. Diferenças comportamentais observadas	Muito acentuadas	Aparentemente não se registou qualquer mudança
1.1 Características da personalidade	Mais extrovertido, solícito e autoconfiante	–
1.2 Competências de carácter pessoal e relacional	Parece ter desenvolvido a autoconfiança, a solícitude e a capacidade de comunicação	–
2. Avaliação do programa de mobilidade (verbalização)	“Foi muito bom, acho que cresci” “É preciso ver as coisas para saber como elas são. Mesmo assim ainda não vi nada”	“Apesar de tudo, gostei muito” (o “apesar de tudo” refere-se aos obstáculos abaixo indicados)
2.1 Competências de carácter pessoal relacional	“confio mais em mim próprio e gosto mais de mim. Sou mais responsável” (autoconfiança e autoestima, responsabilidade); “agora sou capaz de estar e falar com todo o tipo de gente” (Capacidade de comunicação; autonomia; Autocontrolo; respeito pela diferença; adaptabilidade)	“Estou muito diferente, acho que desenvolvi muita coisa em mim”
2.2. Obstáculos	“Não é bem obstáculos, é mais dificuldades, mas, depois tudo se resolveu” Obstáculos linguísticos; culturais (diferentes alimentação e mentalidades); administrativos (instituição hospedeira)	Apoio financeiro insuficiente Obstáculos linguísticos Obstáculos culturais (diferente alimentação)

Grelha de registo dos dados obtidos por observação (3)

Categorias e subcategorias	Elementos da amostra	
	Aluno 5	Aluno 6
1. Diferenças comportamentais observadas	Muito acentuadas	Acentuadas
1.1 Características da personalidade	Mais extrovertido e seguro de si Aparentemente mais satisfeito consigo próprio Mais comunicativo	Mais simpático e seguro de si
1.2 Competências de carácter pessoal e relacional	Parece ter desenvolvido a autoconfiança, a autoestima e a capacidade de comunicação	Parece ter desenvolvido a autoconfiança e notam-se alguns progressos na capacidade de comunicação
2. Avaliação do programa de mobilidade (verbalização)	“Gostei muito, mais em termos técnicos. Eles são óptimos e aprendi muito com eles. Até me convidaram a voltar. Depois, também foi bom em termos pessoais. Acho que estou mais... mais crescido”	“Em termos técnicos, não aprendi assim nada de muito novo. Em termos pessoais, foi muito bom. Estive muito tempo com pessoas muito diferentes e consegui. Às vezes pensava que não, mas lá consegui”
2.1 Competências de carácter pessoal relacional	Pensa que desenvolveu a autonomia, a autoconfiança e que agora é capaz de falar com todo o tipo de pessoas (c. de comunicação; adaptabilidade; Autocontrolo)	“Acho que estou melhor em todos os aspectos pessoais”
2.2 Obstáculos	“Nenhum. A não ser a bolsa, que não chegava para tudo” (apoio financeiro insuficiente)	Obstáculos linguísticos Obstáculos culturais (diferentes alimentação e mentalidades) Apoio financeiro insuficiente

Grelha de registo dos dados obtidos por observação (4)

Categorias e subcategorias	Elementos da amostra	
	Aluno 7	Aluno 8
1. Diferenças comportamentais observadas	Ligeiras, mas perceptíveis	Ligeiras, quase imperceptíveis
1.1 Características da personalidade	Aparentemente menos tímido e mais seguro de si	Sempre foi simpático, extrovertido e comunicativo e as diferenças comportamentais são mínimas
1.2 Competências de carácter pessoal e relacional	Parece ter desenvolvido a solicitude, a autoconfiança e a capacidade de comunicação	Parece mais seguro de si, mais solícito e mais atento (autoconfiança, solicitude, capacidade de escuta)
2. Avaliação do programa de mobilidade (verbalização)	“Apesar das dificuldades todas, gostei muito, mas mais em termos pessoais”	“Gostei mesmo muito. Acho que estou mais maduro”
2.1 Competências de carácter pessoal relacional	“Acho que nestas coisas se desenvolve tudo em termos pessoais. Parece que não, mas eu cresci muito”	Considera ter desenvolvido a autonomia, a responsabilidade, a autoconfiança e, principalmente, o respeito pela diferença
2.2 Obstáculos	Obstáculos linguísticos Obstáculos culturais Apoio financeiro insuficiente Obstáculos administrativos (instituição hospedeira)	Obstáculos linguísticos Apoio financeiro insuficiente

Grelha de registo dos dados obtidos por observação (5)

Categorias e subcategorias	Elementos da amostra	
	Aluno 9	Aluno 10
1. Diferenças comportamentais observadas	Imperceptíveis	Acentuadas. Aparentemente não se verificam diferenças, no entanto, sempre que é solicitada a sua intervenção, as diferenças de comportamento são muito acentuadas
1.1 Características da personalidade	-	Mais seguro de si Sempre que é solicitada a sua intervenção, é amável e demonstra uma enorme sensatez
1.2 Competências de carácter pessoal e relacional	-	Parece ter desenvolvido a autoconfiança, a autoestima e a capacidade de expressão oral
2. Avaliação do programa de mobilidade (verbalização)	“Foi tudo um bocado difícil, mas, depois, até foi bom. Pessoalmente aprendi muito, em termos técnicos e científicos aprendi ainda mais”	“Pessoalmente cresci muito, sem dívida! Apetecia-me ir outra vez”
2.1 Competências de carácter pessoal relacional	Pensa ter desenvolvido a autonomia, o respeito pela diferença, a capacidade de comunicação e a adaptabilidade	Pensa ter desenvolvido todas as competências pessoais e relacionais
2.2 Obstáculos	Obstáculos linguísticos Obstáculos culturais Apoio financeiro insuficiente	Obstáculos linguísticos Apoio financeiro insuficiente Obstáculos culturais

Grelha de registo dos dados obtidos por observação (6)

Categorias e subcategorias	Elementos da amostra	
	Aluno 11	Aluno 12
1. Diferenças comportamentais observadas	Aparentemente não se verificou qualquer mudança	Muito acentuadas
1.1 Características da personalidade	-	Nitidamente mais simpático e conversador Mais seguro de si
1.2 Competências de carácter pessoal e relacional	-	Parece ter desenvolvido a autoconfiança e a capacidade de comunicação
2. Avaliação do programa de mobilidade (verbalização)	“As dificuldades foram muitas, aquele país é complicado. Mas, gostei muito, então em termos pessoais... foi muito importante”	“Achei muito importante. Todas as pessoas deviam ter uma oportunidade destas. Pessoalmente, sinto-me mais maduro”
2.1 Competências de carácter pessoal relacional	-	Pensa ter desenvolvido muitas das competências transversais que já possuía e acha que adquiriu outras: <u>adquiridas</u> : autoconfiança, autocontrolo; <u>desenvolvidas</u> : autonomia, responsabilidade, adaptabilidade, respeito pela diferença
2.2 Obstáculos	Obstáculos administrativos (ligados com a instituição hospedeira e falta de informação prévia acerca do país. Pensa que a sua instituição devia ter ajudado mais para ultrapassar os obstáculos criados pela instituição hospedeira) Obstáculos linguísticos apoio financeiro insuficiente	Obstáculos linguísticos Apoio financeiro insuficiente

Grelha de registo dos dados obtidos por observação (7)

Categorias e subcategorias	Elementos da amostra	
	Aluno 13	-
1. Diferenças comportamentais observadas	Aparentemente não se registou qualquer mudança	-
1.1 Características da personalidade	-	-
1.2 Competências de carácter pessoal e relacional	-	-
2. Avaliação do programa de mobilidade (verbalização)	“Aprendi muito, a todos os níveis. A nível pessoal estes programas são mesmo importantes”	-
2.1 Competências de carácter pessoal relacional	Sente-se mais maduro, mais autoconfiante, autónomo e responsável. Acha que esta experiência foi muito importante no desenvolvimento do respeito pela diferença	-
2.2 Obstáculos	Obstáculos linguísticos Obstáculos culturais (diferentes alimentação e mentalidades) Problemas com o alojamento	