

Competências Empreendedoras do Jovem Adulto em Contexto Global de Mobilidade ERASMUS+ The Global Youth and Entrepreneurial Competencies in ERASMUS+

CARLOS AUGUSTO CASTANHEIRA¹

Resumo: Na era da globalização, facilitada pelas Tecnologias de Informação e Computação e pelos contextos multiculturais, merece particular destaque a mobilidade dos indivíduos partilhando formação e aprendizagens interculturais. A mobilidade em ERASMUS tem vindo a aumentar a internacionalização, fomentando a mediação intercultural e a uniformização de modelos de ensino e aprendizagem em contexto, onde a inovação e as competências empreendedoras têm vindo a contribuir para a formação global do jovem adulto, qual ator principal destes contextos. O modelo *EntreComp* pretende ser um modelo facilitador das competências empreendedoras a desenvolver na era da globalização. Neste contexto, o presente trabalho tem como principais objetivos conhecer as competências empreendedoras em situação de ERASMUS, construir e validar para a população portuguesa instrumentos de avaliação de competências empreendedoras em ERASMUS. Foram realizados seis estudos: dois de revisão da literatura, que pretenderam conhecer e caracterizar as competências, bem como a avaliação do impacto das competências empreendedoras

Abstract: In the globalization age, facilitated by Information and Computer Technologies and by multicultural contexts, the mobility of individuals sharing intercultural training and learning is particularly remarkable. ERASMUS mobility has been enhancing internationalization by fostering intercultural mediation and the standardization of teaching and learning in context where innovation and entrepreneurial skills have been contributing to the global training of the young adult as the main actor in these contexts. The *EntreComp* model intends to be a facilitating model for the entrepreneurial competences to be developed in the globalization age. In this context, the present work has as main objectives to know the Entrepreneurial Competences in ERASMUS environments, to build and validate for the Portuguese population instruments for assessing entrepreneurial competences in ERASMUS. Six studies were carried out: two systematic reviews, which aimed to identify and characterize the competences as well as to assess the impact of entrepreneurial competences in an ERASMUS situation; and four empirical studies, which aimed to identify the compe-

¹ Centro de Estudos Globais, Universidade Aberta, Portugal. E-mail: carlosaugustocastanheira@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6789-8738>.

em situação de ERASMUS, e quatro estudos empíricos pretenderam identificar as competências, e validar instrumentos de avaliação de competências empreendedoras adaptados à língua portuguesa. Os estudos empíricos envolveram 413 estudantes do Ensino Superior, que responderam a um protocolo de questionários *online*. As revisões sistemáticas vieram reforçar a necessidade de uma maior clarificação e conceptualização do constructo «competências empreendedoras», assim como de uma operacionalização da avaliação de competências. Os resultados dos estudos empíricos vieram acrescentar a construção e validação de instrumentos sobre competências empreendedoras para a população portuguesa. Esses resultados corroboraram os três domínios do *EntreComp*, quais áreas estratégicas coincidentes com o processo empreendedor. Puseram ainda em evidência que o Suporte Social é uma variável importante a considerar no processo de transição, inserção e adaptação em contextos de mobilidade. Da análise dos dados destacamos os contributos para a investigação e para a formação do jovem em ERASMUS. São referidas algumas implicações, nomeadamente ao nível da clarificação, operacionalização e avaliação das competências empreendedoras, sendo lançados desafios para a inclusão destas competências nos currículos de formação inicial e contínua dos estudantes do Ensino Superior.

Palavras-Chaves: Globalização; competências empreendedoras; Erasmus; jovem adulto.

tences and to validate instruments to assess entrepreneurial competences adapted to the Portuguese culture. The empirical studies involved 413 Higher Education students who responded to a protocol of online surveys. From the data analysis we highlight the contributions to research and to the training of young people in ERASMUS. The systematic reviews reinforced the importance of further clarifying and conceptualizing the construct entrepreneurial competencies and operationalizing the assessment of competencies. The empirical research results added to the construction and validation of instruments on entrepreneurial competencies for the Portuguese population. The results corroborated the three domains of *EntreComp* as strategic areas coinciding with the entrepreneurial process. The results also highlighted that Social Support proved to be an important variable to consider in the process of transition, insertion, and adaptation in mobility contexts. Some implications are mentioned, namely at the level of clarification, operationalization and assessment of entrepreneurial competences, and challenges are raised for the inclusion of these competences in the initial and continuing training curricula of Higher Education students.

Keywords: Globalization; entrepreneurial skills; Erasmus; young adult.

1. Introdução

O presente estudo reflete o nosso percurso enquanto estudante do programa doutoral em Estudos Globais da Universidade Aberta, cuja primeira edição tivemos o privilégio de integrar. O nosso percurso constituiu um contínuo e permanente desafio face à complexidade da temática. O rigor metodológico imprimido só foi possível graças à qualidade científica e le-tiva dos seus docentes e investigadores, e à liderança de José Eduardo Franco, reconhecido e ilustre Professor, que congregou e potenciou sinergias de um vasto leque de docentes e convidados que constituíram uma notória presença na influência e construção do conhecimento nesta temática. Contribuíram também para a elaboração deste estudo o Professor Doutor Jacinto Jardim e o Professor Doutor Carlos Miguel Oliveira, como orientadores do nosso percurso doutoral.

O enquadramento teórico deste nosso trabalho alicerçou-se em três revisões da literatura, no formato clássico, e duas revisões sistemáticas seguindo o modelo PRISMA. As primeiras, as clássicas, debruçaram-se sobre a cidadania global e as suas dimensões e desafios, sobre a Internet como veículo promotor da mediação intercultural e da coesão virtual e sobre as «competências empreendedoras» como promotoras de uma Europa global. Por seu lado, as revisões sistemáticas tiveram como objetivo específico compreender o estado da arte da Educação, ERASMUS e educação para o

empreendedorismo do jovem adulto, além de procurarmos entender o programa ERASMUS como ator do desenvolvimento das competências empreendedoras.

Na segunda parte, o nosso contributo empírico alicerçou-se num primeiro capítulo sobre metodologia – onde são explanados os objetivos, o desenho do estudo, a amostra, os instrumentos e os procedimentos –, bem como nos quatro estudos empíricos realizados: 1) Caracterização do Cidadão Empreendedor: Perceção de estudantes do Ensino Superior; 2) Escala Multidimensional de Competências para o século XXI – Adaptação e validação para Portugal; 3) Construção e Validação da Escala de Competências Empreendedoras e ERASMUS; 4) O Suporte Social na Transição e Inclusão dos Estudantes em ERASMUS. Por fim, terminaremos este nosso resumo com um capítulo dedicado à conclusão, onde integramos todos os estudos e referimos as principais conclusões e possíveis investigações futuras.

De uma forma breve, apresentamos uma síntese dos conteúdos que integram o presente trabalho.

2. Construção do Cidadão Global

A globalização revela-se como um paradigma incontornável da interconectividade da sociedade do século XXI, sugerida por um cidadão que se movimenta num espaço plural onde os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), preconizados pela Organização das Na-

ções Unidas (ONU, 2015), são linhas de conduta e objetivos pessoais para a construção do «Ser Global».

Vários investigadores e ideólogos se têm debruçado sobre a definição do conceito de globalização, e ainda hoje não se apresenta consenso face à multidisciplinaridade que lhe é inerente. No entanto, aderimos à proposta de Boaventura Sousa Santos (2011), que define globalização como o resultado de manifestações multifacetadas de interações no domínio de vertentes económicas, políticas, culturais, religiosas e jurídicas. A estas acrescentaríamos as perspetivas académicas e científicas (Santos, 2011). Investigadores como José Eduardo Franco encontram na história universal personagens que, fruto da sua grandiosidade, se elevam a um plano supralocal e assim contribuem para a humanização de uma sociedade global (Franco, 2016; Franco e Caetano, 2020).

A vivência num planeta em constante mutação exige que os seus cidadãos estejam dotados de competências capazes de superar os desafios gerados pela interconexão, sendo que as viagens sustentam o paradigma global, como ficou provado pelas viagens quinhentistas (Fiolhais *et al.*, 2020). Nesse sentido, necessário será dotar os jovens, nas suas viagens atuais, de requisitos vários, tais como de

competências (*softskills*) que os tornem atores do processo globalizativo, tão intensificado pela mobilidade e uso de tecnologias digitais (Jardim e Pereira, 2006).

3. Internet: Facilitadora da Mediação Intercultural Global e da Coesão Virtual

Abordamos aqui o desenvolvimento tecnológico, que tem, ao longo dos séculos, criado dinâmicas, tanto na construção como na disseminação de culturas, encurtando assim espaços e barreiras. Neste novo paradigma de interação e construção cultural, estão criadas as condições para um maior desenvolvimento multicultural e aprendizagem num mundo global e virtual, funcionando a Internet como um eixo gravitacional. Pretende-se dar a conhecer o mais recente processo de migração cultural num mundo virtual e global, quais fatores facilitadores da mundialização, da permeabilidade e do esbatimento de fronteiras. Foram apresentados alguns dos recursos resultantes do incremento da capacidade de computação, com particular relevo nos dispositivos móveis e no uso de redes de elevada velocidade, como a 5G, que os situou num mundo onde a cidadania global tem ganho expressão, especialmente no jovem adulto, que é produtor, consumidor e promotor de conteúdos digitais artísticos e culturais. Os conceitos de geolocalização e plataformas

de narrativas multiculturais do tipo *Wattpad*² mereceram um particular destaque. Foram também abordadas algumas implicações no que concerne à necessidade de aquisição de competências específicas no uso, absorção de conteúdos e aplicações digitais, para mediação intercultural sustentada no empoderamento das plataformas digitais, quais espaços territoriais/digitais facilitadores da comunicação e da globalização da cidadania.

4. Competências Empreendedoras para uma Europa Global

O conceito de empreendedorismo assenta em atitudes e comportamentos já há muito identificados, mas a sua perceção tem sofrido algumas alterações. A maior transformação deste conceito aconteceu quando deixou de estar associado unicamente à economia e passou a ter vertentes sociais, políticas ou ambientais.

O empreendedorismo é abordado como uma competência, podendo assim ser ensinada. A Europa, consciente da necessidade de incrementar a empregabilidade, especialmente na sua população mais jovem, promove formação tendo em vista o desenvolvimento das competências empreendedoras dos mais novos, a par da experiência de mobilidade estudantil ERASMUS. O Quadro de Referência das Competências para o Empreendedorismo

(*EntreComp*) está a tornar-se uma referência para uma sociedade empreendedora e está espelhado nos múltiplos programas, com finalidades distintas, que o têm como referencial prático e teórico.

Este quadro de competências, qual taxonomia de competências empreendedoras, é um instrumento útil aos investigadores da área, podendo assim clarificar conceitos, familiarizar a sua compreensão e, consequentemente, promover o processo de ensino e aprendizagem numa e para uma era global.

O espírito empreendedor da Europa e dos seus povos, materializado na atualidade pela e na União Europeia, criou um espaço geopolítico que pretende ser a charneira de um equilíbrio socioeconómico mundial, em que o conceito de glocalização poderá ser entendido em toda a sua dimensão. Contudo, deveremos ter em conta o preconizado por Timmons (1999), que vaticina que o impacto gerado pela revolução industrial do século XX será bem menor, quando comparado com a revolução silenciosa gerada pelo empreendedorismo do século XXI. Assim, poderemos realçar que as redes educativas globais permitirão a transferência de conhecimento, tão necessária à sustentabilidade, equidade e promoção do Cidadão Global.

==

² *Wattpad* é uma plataforma *online* de leitura social onde não existem barreiras entre escritores e leitores, incentivando a partilha entre os utilizadores dos seus textos de ação, poesia ou de outros géneros literários.

5. Globalização, ERASMUS e Educação para o Empreendedorismo do Jovem Adulto

No contexto europeu, merece particular destaque a experiência dos estudantes do Ensino Superior na construção da coesão europeia. Nesse sentido, importa conhecer experiências relevantes sobre a mobilidade e educação para o empreendedorismo. Para tal, realizámos uma revisão sistemática sobre os conceitos globalização; empreendedorismo; jovem adulto; ERASMUS e Europa, recorrendo às recomendações e *guidelines* emanadas pela metodologia PRISMA. Foram usadas bases de dados indexadas na EBSCO, recorrendo aos seguintes critérios booleanos: (erasmus* AND entrepre* AND young AND europe) NOT (rotterdam) e cuja data de publicação estivesse compreendida entre os anos 2017 e 2020, com texto integral e revistos por pares, tendo-se obtido 22 artigos, após os critérios de inclusão e exclusão. Da análise destes dados, verificou-se que a maioria dos trabalhos apresentam metodologias mistas, sendo que 82% se focalizam em estudos de natureza empírica, 14% de natureza conceptual e 4% em formato de relatório. Predomina o tipo de estudo transversal (95%) e apenas foi encontrado um de natureza longitudinal, o qual envolveu 43 países, por um período de 9 anos. A maior parte das publicações realça a necessidade de os programas ERASMUS serem orientados para a formação e orientação vocacional do jovem. Salienta-se, ainda, que todos os traba-

lhos apontam recomendações para a intervenção no desenvolvimento de competências transversais facilitadoras da educação para o empreendedorismo.

São discutidos os resultados e referidas algumas implicações no contexto da globalização e Psicologia da Educação, visando a promoção do desenvolvimento do jovem adulto e a educação para o empreendedorismo, indispensáveis à formação do estudante de Ensino Superior em ERASMUS.

Importa salientar as seguintes conclusões: a educação para o empreendedorismo deverá ser mais abrangente e transversal aos currículos dos diversos cursos do Ensino Superior, sejam eles de natureza humanista, científica ou tecnológica. No entanto, este desiderato ainda se encontra numa fase embrionária, pelo que urge alertar as instituições para a inovação e mudança do paradigma tradicional. Não se encontrou literatura suficiente que demonstre um nexo de causalidade entre ERASMUS e aquisição de competências empreendedoras.

Sobressai ainda que o Tratado de Bolonha continua a ser implementado nos seus três grandes eixos. Primeiro, a educação e aprendizagem ao longo da vida, aqui reportada pelo tipo de público e variabilidade de idades, que vai dos jovens a idades mais avançadas. Segundo, a uniformidade de critérios de ECTS que facilitam o reconhecimento não só dos graus académicos, como também das catego-

rias profissionais, e que são uma mais-valia promotora da mobilidade. Terceiro, para otimizar a educação, a aprendizagem e a inovação, as tecnologias de informação deverão constituir ferramentas indispensáveis para a construção e disseminação do conhecimento, decisivas para a inovação e desenvolvimento de competências transversais (*soft skills*) e do empreendedorismo (Jardim e Pereira, 2006).

De notar ainda algumas implicações deste trabalho no funcionamento do Ensino Superior, nomeadamente no que concerne a uma maior aposta na mobilidade dos jovens nos campos académico e profissional, assim como na partilha de espaços, culturas e afetos, qual desiderato da globalização e cultura da sociedade atual.

6. Avaliação do Programa ERASMUS no Desenvolvimento

das Competências Empreendedoras

A mobilidade dos estudantes do Ensino Superior permitiu-lhes adquirir as competências necessárias para lidar com os desafios do mundo global de hoje. No entanto, o seu impacto no desenvolvimento de competências empreendedoras está ainda por avaliar. Através do presente estudo, pretendemos descrever e avaliar esse impacto.

Para este efeito, foi efetuada uma revisão sistemática dos artigos publicados entre 1970 e 2021, sendo a EBSCO (*b-On*) a principal plataforma de pesquisa. Após a análise dos 1318

estudos recolhidos, os critérios de inclusão e exclusão permitiram a validação de 23 artigos. Os resultados são apresentados e foram considerados: o fornecedor do conteúdo; a afiliação dos autores; o ano de publicação; a amostra; o tipo de estudo utilizado; os instrumentos de avaliação e a análise de dados.

Como já aludido, foi nosso objetivo avaliar o impacto do ERASMUS nas competências dos estudantes. Os resultados deste estudo específico salientaram as competências linguísticas e culturais como as mais importantes. De facto, o trabalho de Engel (2010), no contexto da globalização, afirma que são as competências linguísticas o que facilita o estreitamento do fosso entre os jovens que fizeram e os que não fizeram ERASMUS.

É também importante salientar o papel das competências transversais e do trabalho de equipa (Jardim *et al.*, 2020; OECD, 2019), que promovem o desenvolvimento pessoal e social na mobilidade estudantil e são necessárias para o mercado de trabalho (Jardim, 2021a).

A avaliação do impacto do programa ERASMUS no desenvolvimento das competências empreendedoras dos jovens estudantes face à sua participação no programa de mobilidade ERASMUS, tal como preconizado pelo modelo *EntreComp* nos seus diferentes níveis de progressão (McCallum *et al.*, 2018), deverá ser mais estudada.

Sugere-se que algumas propostas de investigação clarifiquem competências, particularmente, competências empreendedoras, ou mesmo que criem uma taxonomia amplamente consensual. Além disso, deveriam ser realizados novos estudos longitudinais para avaliar a eficácia e/ou desenvolvimento das competências ao longo do tempo e estudos sobre diversidade e identidade de género ao nível das competências, reforçando assim o quinto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – Alcançar a igualdade de género empoderando todas as mulheres e raparigas (ODS 5) (Neves *et al.*, 2021).

Finalmente, é urgente trabalhar com indivíduos que participaram num programa ERASMUS (*incoming and outgoing*), para estudar a sua experiência e vivência, o impacto específico da participação num programa ERASMUS, e o desenvolvimento de competências empreendedoras.

7. Contribuição empírica

7.1. Metodologia geral

Emergem como objetivos gerais da presente investigação conhecer e avaliar as competências empreendedoras em situação de ERASMUS. Como objetivos específicos pretendemos: conhecer experiências relevantes sobre a mobilidade e educação para o empreendedorismo; avaliar o impacto das Competências Empreendedoras em ERASMUS; caracterizar a perceção dos estudantes sobre o cidadão empreendedor; validar para Portugal

a escala de competências empreendedoras do século XXI; construir e validar uma escala de Competências Empreendedoras para estudantes em ERASMUS; compreender a importância do suporte social em contexto de ERASMUS.

A nossa investigação é alicerçada num processo determinista, com um tipo de estudo de natureza transversal, compreendendo metodologias qualitativas e quantitativas, onde as análises estatísticas descritivas e inferenciais suportam os estudos exploratórios e confirmatórios.

A amostra foi constituída por alunos matriculados em estabelecimentos do Ensino Superior português. Contou com um total de 413 (N) respostas válidas das 1397 respostas registadas, o que representa 29,56% de respostas válidas de um universo de 396.909 estudantes portugueses do Ensino Superior. A idade média foi de 24,3 anos (DP = 8,69), num intervalo de valores dos 18 aos 64 anos de idade. Nesta amostra, 295 (71,4%) são do género feminino e 118 (28,6%) masculino. São maioritariamente solteiros 361 (87,4%), e de nacionalidade portuguesa 381 (92,3%). Ao nível da escolaridade, 17 (4,1%) frequentam o curso profissional, 263 (63,7%) a licenciatura, 105 (25,4%) o mestrado, 25 (6,1%) o doutoramento e 3 (0,7%) o pós-doutoramento. Maioritariamente matriculados no ensino público, 392 (94,9%).

Como instrumentos da nossa investigação empírica, usámos: o Questionário Sócio Académico, por nós construído, que pretende avaliar as variáveis sociodemográficas e académicas; a Escala de Caracterização do Empreendedorismo, também da nossa autoria, pretende avaliar a perceção do jovem estudante do Ensino Superior quanto à sua postura empreendedora e conhecer a avaliação da auto-perceção sobre o contexto escolar face ao empreendedorismo; a Escala Multidimensional das Competências para o Século XXI, que tem como objetivo avaliar as competências necessárias ao cidadão do século XXI; a Escala de Competências Empreendedoras e ERASMUS (ECEE+). Este último instrumento foi criado no âmbito do presente estudo, tendo como referencial teórico o *EntreComp* da *Joint Research Centre* (JRC). Usámos também a Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS), validada por José Luís Pais Ribeiro (2011). Trata-se de um instrumento de autorrelato que avalia a satisfação com o suporte social percebido, relacionando-a com a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida.

Todos os instrumentos foram validados por um painel de juízes, especialistas de diversas áreas que se debruçaram-se sobre a semântica e exatidão científica, havendo sempre entre eles uma concordância superior a 90%, tal como definido por Krippendorff (1980). Utilizámos também o *Thinking Aloud* como método de validação (Kucan e Beck, 1997). Foram também cumpridas as recomendações

da Declaração de Helsínquia, do Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) e da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia de 2012.

As respostas dos inquéritos foram avaliadas por análises descritivas e exaustivas, tendo sido descartadas todas as respostas não completas.

A estatística descritiva e inferencial da amostra foi conseguida com o apoio do programa IBM® SPSS®, conseguindo-se assim saber se havia unanimidade nas respostas e respostas em falta (*missing data*). Avaliámos a adesão das variáveis à distribuição normal, usando o teste de Kolmogorov-Smirnov (KS). Para as comparações e relações entre as variáveis, realizámos comparações de T-Student, ANOVA, e correlações Spearman. Quanto às análises inferenciais, para encontrar a natureza de padrões que estão envolvidos num conjunto de variáveis, utilizámos a Análise de Componentes Principais (ACP), de forma a encontrarmos o número de fatores a extrair, e em seguida utilizámos vários modelos de Análise Fatorial Exploratória (AFE), como a Factorização do Eixo Principal e Estimadores da Máxima Verosimilhança (ML). As consistências internas dos modelos foram validadas através do Alfa de Cronbach.

Foi também realizada a Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Para os índices de ajustamento utilizamos o software Amos v24.0.

A qualidade de ajustamento dos modelos foi avaliada através do cumprimento de valores de referência de indicadores de boa qualidade: (i) $\chi^2/df \leq 5$; (ii) o Comparative Fit Index (CFI); (iii) o Tucker Lewis Index (TLI) $\geq 0,95$; (iv) Adjusted Goodness-of-Fit Index (AGFI); (v) Goodness-of-Fit Index (GFI); o (vi) o Root-Mean Square Error Approximation (RMSEA) $< 0,08$; e (vii) o Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) $< 0,05$ (Hu e Bentler, 1999).

7.2. Estudo de caracterização do Cidadão Empreendedor: Perceção de estudantes do Ensino Superior

Neste estudo constatámos que 29% (135) dos inquiridos não se consideram empreendedores, 34% (159) consideram-se empreendedores, e 160 têm uma autoperceção neutra relativamente a esta temática. Relativamente à questão de considerarem a sua escola como sendo empreendedora, 48% consideram-na empreendedora (221), e 52% têm uma opinião neutra ou classificam-na como não tendo uma atitude empreendedora. Quando inquiridos sobre se estão preparados para *ganhar a vida*, 52,9% (245) consideram-se aptos. Os homens consideram-se mais empreendedores do que as mulheres ($r=0,116, p=0,013$). Com o avançar da idade, a perceção de si mesmo como empreendedor também aumenta ($r=0,160, p=0,001$). Os estudantes que habitam, em tempo de aulas, na morada habitual (morada familiar), consideram-se mais empreendedores do que aqueles que têm uma morada

distinta no período letivo ($r=-0,138, p=0,003$). Os estudantes-trabalhadores percebem-se como mais empreendedores do que os não trabalhadores ($r=0,121, p=0,014$).

Os alunos que consideram a sua escola como tendo uma cultura empreendedora também se consideram empreendedores. Assim, quanto mais se consideram empreendedores, mais consideram a sua escola empreendedora ($r=0,384, p=0,000$).

Quando inquiridos sobre a frase que melhor caracteriza um empreendedor, obtivemos os seguintes resultados, por ordem decrescente: pensar «fora da caixa», ter espírito de iniciativa, concretizar ideias, acreditar em si, criar negócio e ser criativo.

O facto de as mulheres se considerarem menos empreendedoras do que os homens, aspeto que se alia à relação da idade, sendo que os mais velhos se consideram mais empreendedores, aponta para a necessidade de se iniciar, o mais precocemente possível, a educação para o empreendedorismo, e sempre numa perspetiva da equidade de género. A relação encontrada entre ser estudante-trabalhador e considerar-se empreendedor poderá ser potenciada pelo acompanhamento dos filhos aos locais de trabalho dos pais, nos primeiros ciclos de estudo, de forma a que as crianças tomem consciência e tenham contacto com o mundo laboral e, assim, possam imaginar e projetar uma vida futura. Esta tomada de

consciência associa-se a uma educação num sistema educativo que proporcione práticas empreendedoras, desenvolvidas num ambiente escolar controlado, as quais influenciarão o modelo mental empreendedor do jovem estudante, tal como já referido.

Estes dados alertam-nos para a necessidade de intervir na formação, nomeadamente, com maior ênfase nos processos de transição e adaptação para o mercado de trabalho, bem como sugeridas práticas pedagógicas de campo com experiências laborais/profissionais e empreendedoras ao longo do ciclo de estudos, dando particular atenção à equidade de género. Deste modo, as escolas permitirão desenvolver e dar a conhecer a sua cultura empreendedora.

7.3. Escala Multidimensional

de Competências para o século XXI.

Adaptação e validação para Portugal

As competências identificadas como necessárias para o século XXI não são novas, estão apenas a tornar-se mais importantes, como argumenta Elen Silva (2008). São geralmente definidas como as necessárias para que o indivíduo supere as exigências das tarefas do dia-a-dia, tanto no lazer como no trabalho, numa sociedade dominada pela crescente predominância da tecnologia informativa, em que os fenómenos globais estão cada vez mais presentes, como relata o Quadro de Aprendizagem da OCDE 2030 (OCDE, 2018). São o resultado da intersecção de conhecimento, li-

teracia e competências, não existindo uma definição acordada pela comunidade académica (Tican e Deniz, 2019).

Não encontramos na literatura nenhuma escala portuguesa criada ou usada para avaliar as competências para o presente século – pesquisa em EBSCO e outras bases de dados académicas –, incentivando-nos a adaptar ou a construir uma escala para a realidade portuguesa.

Assim, a tradução e validação do instrumento criado por Mustafa Cevik e Cihad Senturk (2019), *Multidimensional 21st Century Skills Scale*, revelou-se de particular importância para a nossa investigação, não só pela própria adaptação do instrumento à realidade portuguesa, como também para a identificação das competências para o século XXI. A validação para Portugal identificou três fatores: (i) «Conhecimento e Competências Empreendedoras» – KES (CCE), (ii) «Consciência de Carreira e Inovação» – CAI (CCI); (iii) «Pensamento Crítico e Resolução de Problemas» – CTPS (PCRP).

As ligeiras diferenças encontradas nas várias dimensões são justificáveis pelas diferenças culturais, linguísticas e académicas das populações que servem de base aos estudos, e pela faixa etária dos inquiridos. A validação deste instrumento no âmbito da nossa investigação revelou-se de elevada robustez, na medida em que o número de itens e de dimensões foi em muito semelhante à versão original.

De salientar ainda que, também neste estudo, as mulheres apresentam valores mais elevados nas competências ao nível de Consciência de Carreira e Inovação (CAI – *Career Awareness and Innovation*) do que os homens.

Pretendemos, assim, contribuir para a validação de um instrumento que identifique as competências para o século XXI adaptadas à realidade portuguesa, e em particular à população estudantil, sabendo que estas resultam da inclusão, da aprendizagem, da alfabetização e dos comportamentos.

7.4. Construção e validação da Escala de Competências Empreendedoras e ERASMUS+

A nossa ambição para a construção de um instrumento para a população estudantil portuguesa, alicerçada nas dimensões e competências empreendedoras do *EntreComp*, mostrou-se profícua e inovadora. O instrumento por nós desenvolvido no contexto português, respeitando as características da sua cultura e dos seus contextos, promete ser de elevada utilidade à população estudantil em ambiente ERASMUS.

A versão final da escala, por nós construída e validada, de «competências empreendedoras» (ECEE+), ficou alicerçada em três grandes dimensões, coincidentes com as preconizadas no *EntreComp* (em-ação, ideias & oportunidades, e recursos), com algumas e subtis alterações no seu número e denominação das compe-

tências. Tal escala realçou a importância das competências empreendedoras nas dimensões «sustentabilidade social», «recursos pessoais» e «inovação e criatividade». O reduzido número de itens (12) facilita a sua aplicação em estudos futuros. Possui boas qualidades psicométricas e boas medidas de adequação, constituindo-se assim como uma ferramenta de elevada utilidade para ser utilizada numa população ERASMUS.

De notar que as dimensões e competências que encontramos no quadro de competências empreendedoras *EntreComp* estão inseridas noutros modelos, também eles construídos pela *Joint Research Centre*, como *DigiComp*, *GreenComp* e *LifeComp*. Estão também inseridas no contexto de aprendizagem ao longo da vida e poderão estar reunidas num só quadro de competências, como também é sugerido por López-Níñez e colaboradores (2022) e discutido por Tõnis Mets e colaboradores (2021).

A escala, construída e validada por nós, evidenciou a necessidade da criação de mais instrumentos em língua portuguesa, com características próprias e específicas, tanto a nível geográfico, como linguístico e cultural.

No contexto académico, os recursos pessoais são fundamentais, não só para o processo de transição e adaptação ao Ensino Superior, como também para lidar com as adversidades académicas e da vida. Assim, as Unidades curriculares deverão incorporar não só

a avaliação de competências, como o conhecimento das Competências Empreendedoras e o desenvolvimento dos recursos pessoais, aquando da construção dos seus conteúdos.

7.5. Estudo do Suporte Social na Transição e Inclusão dos Estudantes em ERASMUS

Ao estudarmos a relação do «suporte social» com a inclusão dos estudantes em ERASMUS, foram encontradas relações entre as dificuldades percecionadas pelos alunos do Ensino Superior, o programa ERASMUS e o Suporte Social, e a sua relação com os fatores de escolha do local de destino. Assim, o Suporte Social revelou-se particularmente importante na perceção do rendimento escolar, na valorização do Estabelecimento de Ensino, tal como na valorização da cidade destino. Enfatizou-se que o Suporte Social potencia a relação *inter pares*, favorecendo uma maior inclusão estudantil. A barreira linguística, fator de relevo no processo inclusivo, foi evidenciada pelos estudantes que percebem um menor Suporte Social e uma menor adesão ao programa ERASMUS.

No nosso estudo verificámos que o Suporte Social, de uma forma geral, se relacionava com razões de «turismo», «conselho dos colegas», «língua», «conselho dos pais», «segurança face ao Covid-19», «qualidade de oferta educativa», «empregabilidade», «novos amigos», «conselho de professores», «currículo», «vida social» e «estabelecimento de ensino». Assim, quanto maior a Atividade Social, maior a valo-

rização das ofertas turísticas, o que vai ao encontro dos estudos de Lesjak e colaboradores (2015), que sugerem que o destino escolhido pelo estudante se relaciona com a oferta turística e também com o desejo de crescimento profissional e pessoal, que encontra eco na correlação negativa, patente neste estudo, entre a Atividade Social e «empregabilidade» (quanto maior a Atividade Social, menor peso tem a «empregabilidade» na razão de escolha do destino ERASMUS).

Verificámos também que o Suporte Social se relaciona com o Estabelecimento de Ensino e Conselho de Colegas, reforçando que, quanto maior o Suporte Social Total, maior a valorização do Estabelecimento de Ensino e Conselho de Colegas. Por analogia com os projetos de mobilidade ERASMUS KA1 (os projetos visam a afirmação das instituições em contextos internacionais de educação ou formação), verificámos que quanto maior o Suporte Social oferecido pelo Estabelecimento de Ensino, maior é a satisfação do participante. Assim, o Suporte Social prestado aos alunos poderá ser uma das razões mais válidas para a satisfação dos estudantes (Erasmusplus-it, 2017).

No que concerne às dimensões com o Suporte Social, satisfação com amigos e familiares, verificou-se uma relação entre o conselho dos pais, professores e amigos, evidenciando assim a importância das relações com os pares e família. Esta evidência vem ao encontro aos estudos de Kumar (2012), que se debruçam

sobre o Suporte Social de voluntários e a percepção da saúde num estudo que envolveu 139 países. Esse estudo demonstrou que a autoavaliação da saúde estava diretamente relacionada com o Suporte Social vindo de amigos e familiares. Estes dados, apesar de reduzidos, realçam a importância que o Suporte Social tem numa situação de mobilidade.

Relativamente às dificuldades associadas ao ERASMUS, verificámos que quanto maior o Suporte Social, menor é a dificuldade com a língua. Destacamos o facto de a língua inglesa ter vindo a merecer uma particular atenção por parte dos Estabelecimentos de Ensino Superior portugueses, consubstanciada na criação de Unidades Curriculares obrigatórias ou em cursos livres de línguas que oferecem estudos complementares aos estudantes *incoming* e, consequentemente, potenciam a sua inclusão no *campus* e no país (Barbosa e Freitas, 2021). No entanto, a dificuldade linguística poderá ter duas dimensões: a língua falada no *campus* e a utilizada no processo educativo, e dentro desta última ainda poderemos acentuar a especificidade da linguagem académica.

Os estudantes que têm experiência ERASMUS apresentam um maior nível de satisfação com as amizades. Esta relação poderá ser explicada por uma das duas hipóteses: (i) a satisfação com as amizades foi um potenciador da adesão ao programa ERASMUS; ou (ii) ter tido experiência ERASMUS fez aumentar a sua satisfação com as amizades. Em ambos

os casos, como refere Bryla (2015), no seu estudo efetuado com estudantes que haviam feito ERASMUS cinco a seis anos antes, o efeito do programa de mobilidade traduziu-se muito positivamente na conquista de novas amizades e no aumento da autoconfiança, sabendo-se que as amizades são evidência da inclusão e integração no meio.

Por outro lado, os estudantes que não podem ou não pretendem fazer ERASMUS revelam maior atividade social. Estes dados poderão ser explicados pelo nível de satisfação com as suas atividades sociais, que poderão tolher uma necessidade ou desejo de estudar no exterior. Contudo, e atendendo a que o nosso questionário foi disseminado em pleno confinamento, motivado pela pandemia Covid-19, os nossos resultados poderão estar influenciados por esse facto, pelo que serão necessários mais estudos versando este tema num contexto não pandémico.

No que concerne ao rendimento escolar, verificou-se uma relação positiva entre o Suporte Social e o rendimento escolar. Assim, quanto maior Suporte Social, maior rendimento escolar. A percepção dos recursos e a adaptação dos alunos (estudantes com maior Suporte Social têm melhor adaptação à universidade) promovem a integração e uma maior realização (Cutrona *et al.*, 1994; Pawlak *et al.*, 2020).

Os resultados do presente estudo apontam para a importância do Suporte Social no que

respeita às escolhas realizadas e às dificuldades sentidas pelos estudantes, influenciando assim a adaptabilidade dos jovens aos desafios gerados pelo ERASMUS, tal como o apontado nos estudos de Berger *et al.* (2019). Também poderão contribuir para uma melhor compreensão e acompanhamento dos alunos em mobilidade ERASMUS, no que concerne à inclusão social e à sua adaptação, respondendo assim aos anseios e recomendações da União Europeia espelhados no *2021 Annual Work Programme «Erasmus+»: The Union Programme for Education, Training, Youth and Sport* (European Commission, 2021). Aqui, a inclusão é apontada como um objetivo determinante para o desenvolvimento do Cidadão europeu, e elemento-chave para o desenvolvimento económico da Europa.

8. Conclusão integrativa

Na era da globalização, e tendo em consideração o ciclo de vida humana – infância, adolescência, jovem adulto, adulto e idade avançada –, merece particular destaque o jovem adulto, já que é considerado como aquele que mais facilmente adere a processos de mobilidade e intercâmbio, característicos da sua fase desenvolvimental. Por esta razão, mereceu-nos particular enfoque o programa de mobilidade ERASMUS, pois estimula e descreve competências culturais, competências empreendedoras (e fomenta o trabalho em equipa), tão necessárias à futura vida profissional dos jovens.

A revisão da literatura disponível foi, com efeito, realizada de uma forma clássica, mas também de modo detalhado e pormenorizado, em formato de revisão sistemática. Importa realçar que estas revisões constituíram o primeiro trabalho realizado em língua portuguesa. Permitiram, pois, identificar as várias dimensões da globalização e a sua interferência na sociedade atual, que se caracteriza por rápidas, inesperadas e radicais mudanças, mostrando-se a importância fundamental de desenvolver vários tipos de competências, entre as quais sobressai a do empreendedorismo e, na sua base, as competências empreendedoras.

O conceito de empreendedorismo e de competências, como observado no estado da arte, permitiu alertar para a necessidade de uma maior operacionalização, de forma a aprofundar e avaliar essas mesmas competências na perspetiva da globalização.

O capítulo da «metodologia» pretendeu, de uma forma agregadora, apresentar o desenho do estudo, a amostra, os instrumentos utilizados, sendo certamente a descrição destes, com a apresentação das suas características psicométricas, uma mais-valia na investigação, e os respetivos processos éticos e processuais. Tal capítulo, para além da sua elevada utilidade para a compreensão dos estudos no seu todo, contribuiu para um reforço da robustez do rigor metodológico deste trabalho, facultando a outros investigadores o acesso à in-

formação, para replicação desta investigação, se assim o desejarem.

Neste sentido, orientámos a nossa contribuição empírica com a realização de quatro estudos, cujos resultados puseram em destaque o nosso contributo para a construção e validação de instrumentos sobre competências empreendedoras, bem como a sua adaptação à população portuguesa. Além disso, os estudos permitiram identificar as Competências Empreendedoras em relação com o programa ERASMUS.

O presente estudo pretende contribuir para um melhor conhecimento do estudante do Ensino Superior e do programa de mobilidade ERASMUS num contexto global. O programa ERASMUS, na sua maior abrangência, poderá ser observado no ESN (*Erasmus Student Network International*), a maior associação de estudantes europeus, que tem como objetivo a criação de uma educação caracterizada por uma maior mobilidade e flexibilidade, facilitando a integração de jovens internacionais nas comunidades locais e providenciando uma experiência intercultural para aqueles que não têm possibilidade de passar um período no estrangeiro. O ESN associou-se com a UNI-MED (União das Universidades Mediterrânicas), cujo *core* visa a promoção da investigação universitária e a formação na região euro-mediterrânica, contribuindo para o processo de cooperação científica, cultural, social e económica. A título ilustrativo, a as-

sociação destas duas instituições promoveu, no mês de novembro de 2022, em Barcelona, a cimeira intitulada *The First Mediterranean Student Summit*. O objetivo geral deste evento consistiu em aumentar o conhecimento e a compreensão mútua entre estudantes da região mediterrânica e proporcionar o desenvolvimento de competências que os ajudem a trabalhar em conjunto nos desafios da sociedade global.

Bibliografia

Impressa

Fiolhais, C., Franco, J.E. e Paiva, J.P. (2020). *História global de Portugal*. (1.^a ed.). Temas e Debates. Lisboa;

Franco, J.E. (2016). Da globalização à glocalização. Educar para uma globalização de rosto humano. Proposta de sete princípios para a utopia do mundo unido. *Brotéria*, **182**: 271-282;

Jardim, J. (2021). *Empreende: Manual global de educação para o empreendedorismo*. Mais Leituras. Aveiro;

Jardim, J. (2021a). Entrepreneurial skills to be successful in the global and digital world: Proposal for a frame of reference for entrepreneurial education. *Education Sciences*, **11**: 1-13;

Jardim, J. e Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais – Guia prático para a mudança positiva*. Edições ASA. Lisboa;

Kucan, L. e Beck, I.L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research*, **67** (3): 271-299;

Pais-Ribeiro, J.L. (2011a). Escala de satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, **3** (xvii): 547-558;

Pais-Ribeiro, J.L. (2011b). *Escala de satisfação com o Suporte Social*. (1.^a ed.). Placebo Editora. Lisboa;

Santos, B.S. (2011). *A globalização e as ciências sociais*. (4.^a ed.). Cortez Editora. São Paulo;

Timmons, J.A. (1999). *New Venture Creation: Entrepreneurship for the 21st Century* (5th ed.). Irwin/McGraw-Hill. S. L.;

United Nations. (2015). Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Em: *General Assembly – Seventieth Session- a/Res/70/1*.

Digital

Barbosa, J.B. e Freitas, V.T. (2021). Como os estudantes em mobilidade ERASMUS na Universidade de Aveiro percebem as variedades do português? *Entretextos*, **21** (3): 25-46. <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2021v21n3esp.p25>;

Berger, R., Safdar, S., Spieß, E., Bekk, M. e Font, A. (2019). Acculturation of Erasmus students: Using the multidimensional individual difference acculturation model framework. *International Journal of Psychology*, **54** (6): 739-749. <https://doi.org/10.1002/ijop.12526>;

Bryła, P. (2015). Self-reported effects of and satisfaction with International Student Mobility: A large-scale survey among Polish former Erasmus students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, **191** (June): 2074-2082. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.248>;

Çevik, M. e Şentürk C. (2019). Multidimensional 21st century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, **14** (1): 11-28. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i1.3506>;

Cutrona, C.E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S.G. e Russell, D.W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, **66** (2): 369-378. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.2.369>;

Erasmusplus-it. (2017). *Mobility in Erasmus +; First Results in the Fields of School Education, Higher Education and Adult Education – Executive Summary*. Acedido a 18 de maio de 2023, em: [http://www.erasmusplus.it/wp-content/](http://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2017/01/2_Quality-impact-KA1-Erasmus-mobility.pdf)

[uploads/2017/01/2_Quality-impact-KA1-Erasmus-mobility.pdf](http://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2017/01/2_Quality-impact-KA1-Erasmus-mobility.pdf);

European Commission. (2021). *Implementation Guidelines Erasmus+ and European Solidarity Corps Inclusion and Diversity Strategy*. Acedido a 18 de maio de 2023, em: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/implementation-inclusion-diversity_apr21_en.pdf;

Franco, J. E. e Caetano, J.R. (2020). *Globalização como problema: Temas de Estudos Globais*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1984-2>;

Hu, L.-t. e Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, **6** (1): 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>;

Krippendorff, K. (1980). Validity in content analysis. Em: E. Mochmann (ed.). *Computerstrategien Für Die Kommunikationsanalyse*. Acedido a 18 de maio de 2023, em: http://repository.upenn.edu/asc_papers/291;

Kumar, S., Calvo, R., Avendano, M., Sivaramakrishnan, K. e Berkman, L.F. (2012). Social support, volunteering and health around the world: Cross-national evidence from 139 countries. *Social Science and Medicine*, **74** (5): 696-706. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.11.017>;

Lesjak, M., Juvan, E., Ineson, E.M., Yap, M.H.T. e Axelsson, E.P. (2015). Erasmus student motivation: Why and where to go? *Higher Education*, **70** (5): 845-865. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9871-0>;

López-Níñez, M., Rubio-Valdehita, S., Armuñá, C. e Pérez-Urria, E. (2022). EntreComp questionnaire: A self-assessment tool for entrepreneurship competencies. *Sustainability*, **14** (5): 1-14. <https://doi.org/10.3390/su14052983>;

McCallum, E., Weicht R., McMullan L., Price, A., Bacigalupo, M. e O’Keeffe, W. (2018). EntreComp into Action: Get inspired, make it ha-

ppen. *Scientific and Technical Research Reports*. <https://doi.org/10.2760/574864>;

Mets, T., Holbrook, J. e Läänelaid, S. (2021). Entrepreneurship education challenges for green transformation. *Administrative Sciences*, **11** (1). <https://doi.org/10.3390/admsci11010015>;

Neves, L., Coelho, L.S., Pontes, A., Barbosa, A., Barbosa, G., Oliveira, J. e Gonçalves, T. (2021). *GET UP! Igualdade de género. Percursos de educação para o desenvolvimento e para a cidadania global*. Acedido a 18 de maio de 2023, em: <https://www.getupandgoals.eu/component/k2/gug-genero>;

OCDE (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Education Working Papers*, **23**. Acedido a 18 de maio de 2023, em: [http://www.oecd.org/education/2030/E2030 Position Paper \(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf);

OECD (2019). OECD skills outlook 2019. Th-riving in a digital world. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>;

ONU (2015, 25 de setembro). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly. Acedido a 18 de maio de 2023, em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>;

Pawlak, M., Csizér, K. e Soto, A. (2020). Interrelationships of motivation, self-efficacy and self-regulatory strategy use: An investigation into study abroad experiences. *System*, **93**. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102300>;

Silva, E. (2008). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, **90** (9): 630-634. <https://doi.org/10.1177/003172170909000905>;

Tican, C. e Deniz, S. (2019). Pre-service teachers' opinions about the use of 21st century learner and 21st century teacher skills. *European Journal of Educational Research*, **8** (1): 181-197. Acedido a 18 de maio de 2023, em: <https://www.eu-jer.com/pre-service-teachers-opinions-about-the-use-of-21st-century-learner-and-21st-century-teacher-skills>.