

Promoção do empreendedorismo em contexto universitário: da profissionalização à qualificação de pessoas competentes

INÊS NASCIMENTO

Universidade do Porto

RESUMO Num cenário social altamente desfavorável ao emprego de jovens com formação superior, os empregadores parecem estar cada vez mais atentos ao investimento que as diferentes instituições de ensino fazem no desenvolvimento dos futuros profissionais. Com efeito, não é porque as vagas para certas qualificações são pouco numerosas no mercado de trabalho que os indivíduos devem abandonar a esperança de lhes aceder, tornarem-se menos exigentes em relação ao seu futuro profissional e/ou conformarem-se com o que na estrutura de oportunidades está mais facilmente ao seu alcance. O importante é que cada jovem seja capaz de encontrar as vias e os meios necessários para conseguir o que deseja e que aprenda a organizar a sua acção de modo estratégico, concentrando as suas energias na procura de estímulos e desafios para o seu próprio desenvolvimento e sucesso (também psicológico) na vida como no mundo do trabalho. Para isso, é, no entanto, fundamental que ao longo da formação os jovens tenham a oportunidade de desenvolver esta predisposição pessoal para se afirmarem e persistirem na realização dos seus objectivos, numa perspectiva de auto-agenciamento. Pode, por conseguinte, questionar-se até que ponto a Universidade está a contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma atitude empreendedora por parte dos seus diplomados. Será que sob os desígnios de Bolonha, os novos planos de estudo estão realmente a ser implementados tendo em vista as competências a adquirir para um agir competente aos mais diversos níveis, e não apenas os conhecimentos técnicos específicos a dominar? É que a mestria associada ao uso das competências em sentido lato (inclusive as que configuram o perfil empreendedor) pressupõe uma lógica diferente de formação - menos centrada em conteúdos e mais focalizada no "aprender fazendo", através de actividades que requeiram a combinação de pensamento e de acção. Estas metodologias devem, por isso, contemplar, por exemplo, o ensino por projectos ou seja, privilegiar o treino da mobilização de saberes interdisciplinares para situações concretas e complexas, no quadro de uma pedagogia activa, cooperativa e aberta aos problemas da comunidade.

ABSTRACT In a highly unfavorable social scenario to the employment of youngsters with superior formation, employers seem to be paying more attention to the investment that the different institutions are doing in the development of the future professionals. Indeed, it is not because the low availability of employment opportunities for certain qualifications that the individuals must abandon the hope of gaining access to them, become less demanding in relation to its professional future and/or conform themselves with what it is easier for them to reach. The most important is that youngsters be able to find the ways and the means that are necessary to get what they desire and that they learn how to organize strategically their action, concentrating their energies in the search of stimulus and challenges for their own development and success (also psychological) in life as in the world of the work. For this, it is, however, essential that throughout the training/education process the youngster has the chance to develop this personal predisposition to self-affirmation and to persist in the attainment of his/her goals, in an auto-agency perspective. It can, therefore, be questioned if and in what extent is the University contributing significantly for the development of students' entrepreneurship attitude. It also could be wonder if, under Bologna principles, the new curricula that are being implemented promote the acquisition of abilities that allow students to act in a competent way and not only the acquisition of specific and technique knowledge. It should be not forget that the mastery associated with the use of the abilities in a large sense (also the ones that define the enterprising profile) implies a different logic of training/formation – less centered in contents and more focused in “learning by doing”, through activities that require the combination of thought and action. These methodologies must, therefore, include, for example, the development of projects or other activities that give students the opportunity to train and mobilize interdisciplinary knowledge to be applied to concrete and complex situations, in the framework of an active and cooperative pedagogy opened to the problems of the community.

Num cenário económico e social que é, reconhecidamente, pouco favorável à iniciação do percurso profissional, importa cada vez mais sublinhar que o que os jovens candidatos ao primeiro emprego realmente necessitam para enfrentar com êxito os desafios da transição para a vida activa, é estarem psicologicamente preparados e equipados para fazer face às condições adversas e hostis tanto do mercado laboral como dos próprios contextos de trabalho. Nesse sentido, a probabilidade de conseguirem mostrar-se competitivos e de conquistarem uma posição satisfatória na estrutura sócio-profissional, parece depender, essencialmente, da posse de capacidades gerais, estruturais, que lhes permitam tirar o máximo partido dos meios disponíveis no ambiente e, ao mesmo tempo, auto-regular os seus padrões de funcionamento psicológico sempre que se vejam emocional, cognitiva ou comportamentalmente afectados pelas ameaças que provêm desse mesmo ambiente.

Na ausência de um certo conjunto de recursos internos que lhes permitam gerir adaptativamente as mudanças implicadas nesta transição (começando pela própria mudança do papel de estudante para o papel de profissional/especialista), será para eles mais difícil lidar com as ambiguidades e complexidades do acesso ao emprego. Face às exigências e dificuldades desse processo na actual conjuntura económica, a

garantia de sucesso, a existir, encontra-se muito mais na história do vivido por cada um, tanto na Universidade como fora dela.

Tal raciocínio conduz-nos às noções de competência, empreendedorismo e empregabilidade. Terá já ficado claro que o sentido que se adopta em relação ao conceito de competência nos compromete com uma perspectiva desenvolvimentista e construtivista. Considera-se que a competência se desenvolve em situação a partir da forma como cada indivíduo aplica a sua própria estrutura psicológica, isto é, os recursos internos pré-existentes, à exploração da realidade e faz a síntese das suas experiências pessoais, ou seja, incorpora nessa estrutura as novas aprendizagens que delas resultam. Considera-se, igualmente, que essa competência se revela no modo como cada indivíduo constrói conhecimento, mobiliza esse conhecimento na organização da acção e na resolução de problemas de diferentes graus de complexidade nos mais variados domínios da sua vida. Uma vez que se desenvolve a par do processo de auto-organização do sujeito psicológico, esta acepção de competência remete para o nível estrutural da capacidade dos indivíduos, aquele que nos permite determinar não o número de competências que possui mas o grau no qual se trata de uma pessoa competente, isto é, o grau da sua eficácia, criatividade e autonomia na relação com o mundo (Coimbra, 1991). De resto estas três dimensões apresentam-se como descritores relativamente consensuais do perfil empreendedor.

Assim, o empreendedorismo corresponderá, por conseguinte, ao potencial de cada indivíduo para negociar de forma eficaz e criativa, no presente e no futuro, a sua relação com um mundo do trabalho em contínua mutação, podendo considerar-se esse potencial um factor de empregabilidade. O grau de empreendedorismo de um profissional pode, assim, ser um aspecto determinante do grau no qual ele se revela um elemento interessante para uma organização ou empresa mas também da medida na qual se pode tornar, ele próprio, um empresário de sucesso. Num e noutro caso, o que está em causa é a presença (ou não) de atributos pessoais que se apresentem como requisitos indispensáveis à optimização das condições sua empregabilidade.

Obviamente, que esta conceptualização da empregabilidade não se harmoniza com a visão frequentemente reducionista da “aquisição” de competências de empregabilidade enquanto aprendizagem de técnicas de procura de emprego. Há inclusive quem use a expressão candidatos “pasteurizados” (Alves, 2008) para caricaturizar a excessiva ênfase na disseminação de fórmulas e de prescrições comportamentais relativamente à situação de entrevista de selecção. É como se ao serem preparados, ao longo de um determinado tempo, para produzir as respostas que supostamente o empregador deseja ouvir, fossem eliminados do comportamento dos indivíduos os microorganismos prejudiciais à sua avaliação pelo entrevistador. Ora, é preciso ter em conta que o desenvolvimento da competência pessoal não depende do apetrecha-

mento dos indivíduos com habilidades que lhe permitam sair-se bem em situações específicas mas é um processo centrado no seu “empowerment”, isto é, no desenvolvimento da sua capacidade de criar e gerir ferramentas de acção para se transformar a si mesmo e ao mundo, participando em decisões relativas a si e à sua comunidade de um modo que lhe permita ir intervindo socialmente no sentido da ampliação das suas oportunidades e escolhas (André, 2009).

A este nível, e no quadro de uma atitude empreendedora, a empregabilidade requer que os indivíduos façam uma boa administração da sua margem de poder pessoal, o que implica a capacidade (1) de identificar pistas ou sinais sobre a acessibilidade maior ou menor de certas oportunidades, (2) de aproveitar e capitalizar essas oportunidades em seu benefício, e (3) de inferir ou antecipar certas barreiras contextuais, socio-económicas e/ou políticas, que nem sempre são explícitas mas representam os condicionalismos impostos pelo sistema social ao projecto pessoal de emprego. É, por isso, fundamental que, por exemplo, os jovens estejam atentos às situações de desequilíbrio na procura social de formação/profissões em função do nível e do domínio de qualificação na medida em que tal desequilíbrio pode comprometer o percurso que desejam realizar.

Curiosamente, na prática da Consulta Psicológica de Orientação Vocacional observa-se actualmente uma retracção da tendência dos jovens para traçarem o seu projecto profissional primariamente a partir dos seus gostos e desejos pessoais. As saídas profissionais dos cursos, têm, hoje, bastante mais importância para os jovens que transitam para o ensino secundário ou superior, com o realismo e a viabilidade das opções profissionais, a tornarem-se critérios prioritários na ponderação das hipóteses de escolha. Extremada esta posição no pólo do “possível”, isto é, no que “existe para mim” (ou seja, tendo como referência os percursos permitidos pelo projecto social vigente - Campos, 1980a; 1980b) fica dificultado o alcance do desejável equilíbrio entre “o querer” (a preferência) e o “poder” (a acessibilidade) (Campos, 1997; Gottfredson, 1996) o que, obviamente, nos leva a questionar, em que medida o trabalho que se “arranja”, se apresentará, como fonte de satisfação e realização para estes futuros profissionais.

Com efeito, não é porque as vagas para certas qualificações são pouco numerosas no mercado de trabalho que deve ser abandonada a esperança de lhes aceder ou que os indivíduos devem tornar-se menos exigentes em relação ao seu futuro profissional e conformarem-se com o que na estrutura de oportunidades está mais facilmente ao seu alcance. O importante é que cada um encontre as vias e os meios necessários para conseguir o que deseja. É fundamental ter presente que os indivíduos têm o direito de tentar, de arriscar e de falhar. Em vez de se sentirem desencorajados de prosseguir os seus sonhos e optarem por seguir numa direcção diferente, o essencial é desenvolverem uma representação realista acerca das exigências da opção que consideram e da

probabilidade com que os seus objectivos podem ser atingidos, sem perder de vista que esse processo poderá requerer esforços adicionais/especiais e comportar custos, sobretudo de ordem emocional, significativos.

De resto, enquanto capacidade de orientar-se com crescente autonomia e mestria no mundo do trabalho, a empregabilidade pode mesmo ser encarada como uma dimensão da competência estrutural dos indivíduos acima descrita. Com efeito, a resolução do problema da procura de emprego, irá requerer a mobilização dos recursos internos que estejam disponíveis no sistema pessoal, pelo que irá, logicamente, reflectir o grau de desenvolvimento da estrutura de funcionamento psicológico do jovem. Nesta perspectiva, o potencial de empregabilidade pode ser visto como uma função do grau de desenvolvimento da dimensão vocacional da tal competência geral que atrás referimos, dimensão que envolve quer a capacidade de gerir recursos internos diversos (cognitivos, afectivos, interpessoais, emocionais...) quer a capacidade de identificar e mobilizar recursos extra-pessoais no sentido de responder adaptativamente às tarefas e desafios, actuais e futuros, colocados pelo mundo do trabalho (Savickas, 2002; 2005).

Para assegurar uma oportunidade de trabalho, não basta, por isso, investir no marketing pessoal. Não basta conhecer as técnicas mais sofisticadas para divulgar a melhor imagem de si. Não chega comunicar bem, vestir-se convenientemente, ser bem parecido ou agir com simpatia. O candidato pode até tornar-se muito hábil a inventar histórias que façam o empregador acreditar que é a pessoa certa para o lugar disponível mas se não souber lidar com a ansiedade, rapidamente será desmascarado; se não tiver conteúdos de valor a transmitir não tardará a que acabe por trair-se e sair-se mal quando solicitado a fazer prova, com base no relato de experiências passadas ou mesmo através do manifesto no seu próprio desempenho, de uma qualidade que identifique como sua.

Ademais, a empregabilidade não envolve apenas a obtenção de um emprego mas sobretudo a capacidade de se manter num mercado onde as relações de trabalho se convertem, cada vez mais, às teses da flexisegurança e as oportunidades, para além de escassas são, na maioria das vezes, decepcionantes. E especialmente decepcionantes para os jovens graduados. Por um lado, assiste-se a um marcado desajustamento entre qualificação e situação de trabalho - alguns jovens vêem-se obrigados a ocupar empregos, a desempenhar tarefas e a auferir remunerações que estão longe das suas expectativas tendo em conta o seu nível de formação, isto é, que não são adequadas a pessoas com formação superior (Pais, 2005). Por outro lado, ainda que se encontrem boas oportunidades de emprego para a maioria dos diplomados em campos relacionados com a engenharia, as tecnologias e as áreas de negócio do sector privado, as oportunidades para os diplomados em Humanidades, Ciências Sociais e Humanas e áreas

relacionadas com o sector público, são bastante reduzidas (Rodrigues, 1997). As boas notícias é que parece haver uma crescente diversidade nas oportunidades de emprego para pessoas provenientes do mesmo tipo de cursos, o que, de alguma maneira, estará relacionado com a maior importância atribuída pelos empregadores ao local onde se estuda mais do que ao que é estudado. De facto, os empregadores estão cada vez mais atentos ao investimento que as diferentes instituições de ensino fazem no desenvolvimento da cultura, das competências gerais, das atitudes perante o trabalho e da forma de estar em sociedade dos estudantes que as frequentam (Rodrigues, 1997).

Deste ponto de vista, pode, por conseguinte, questionar-se até que ponto a Universidade está a contribuir significativamente para a empregabilidade dos seus diplomados: Será que as instituições de ensino superior estão a formar profissionais competentes ou pessoas competentes? Será que o processo de formação participa positivamente na modelação do projecto pessoal dos indivíduos, tornando-os maleáveis o suficiente para que possam transformar-se em projectos possíveis no confronto com o mundo do trabalho? Será que o empreendedorismo e a formação para o auto-emprego se assume como uma preocupação para a Universidade?

Há algum tempo atrás, no contexto do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, foi desenvolvido um projecto de intervenção destinado a licenciados desempregados que se intitulou "Formar para o desemprego" (Ramos, Mouta & Nascimento, 2007). A interpretação do nome atribuído ao projecto constituiu a primeira actividade de reflexão proposta aos participantes. O duplo sentido do título foi prontamente decodificado pelos mesmos num misto de frustração e desânimo: por um lado, salientaram a incapacidade dos cursos para prepararem adequadamente os estudantes para as exigências do mercado de trabalho; por outro lado, e face ao desmoronamento da ilusão de que um curso superior lhes garantiria o acesso ao emprego, manifestaram a necessidade de aprender a lidar melhor com a realidade do desemprego. Apesar de reconhecerem a incapacidade do sistema económico para oferecer emprego com qualidade, apesar das responsabilidades que atribuem às suas instituições de formação, estes jovens questionam-se "porque é que EU não consigo" e culpabilizam-se: sentem que fracassaram na escolha do curso e sentem que são eles que continuam a falhar na obtenção de emprego. De alguma forma, esse sentimento parece resultar da ênfase que é colocada, pelas próprias políticas de aprendizagem ao longo da vida, na responsabilização dos indivíduos pelo desenvolvimento das competências apresentadas como cruciais à sua colocação no mercado de trabalho quando, na realidade, é o próprio sistema económico que se revela incapaz de oferecer emprego de qualidade. Desta forma o discurso corrente sobre as competências individuais disfarça uma incompetência colectiva – uma disfunção do estado e da sociedade como

um todo que não conseguem gerar os empregos necessários (Filho, 2003): "Fica muito fácil para as empresas e para os governos dizerem que não há emprego porque a pessoa não é empregável" (Frigotto, 2003 cit. In Filho, 2003).

A intervenção decorreu antes da adequação dos cursos aos princípios de Bolonha. Será que sob os desígnios de Bolonha, os novos planos de estudo estão a ser realmente implementados tendo em vista resultados de aprendizagem, isto é, as competências a adquirir para um nível de acção considerado aceitável (para um agir competente), e não apenas os conhecimentos a dominar?

É que a aferição do grau de mestria associado ao uso das competências pressupõe uma lógica diferente de formação – menos centrada no exercício da profissão e focalizada nas necessidades do mercado de trabalho, nas características das actividades e nos requisitos das profissões para daí deduzir quais as competências profissionais a promover e as metodologias conducentes ao seu desenvolvimento. Idealmente, a lógica destas metodologias deverá ser o "aprender fazendo", através de actividades que permitam combinar pensamento e acção de acordo com um modelo de aprendizagem que minimize a natural tentação do estudante para valorizar a rápida obtenção de resultados em detrimento da compreensão dos princípios científicos subjacentes à análise de um problema (Ramos, 2001). Estas metodologias devem, por isso, contemplar, por exemplo, o ensino por projectos ou seja, privilegiar o treino da mobilização de saberes interdisciplinares para situações concretas e complexas, que incitem os estudantes a mobilizar os seus conhecimentos (e, em certa medida, a expandi-los), no quadro de uma pedagogia activa, cooperativa e aberta aos problemas da comunidade. No ensino superior, a aprendizagem experiencial é, efectivamente, uma componente crítica de uma formação equilibrada em termos de empreendedorismo. Isso pressupõe, obviamente, que os professores (dos vários níveis de ensino, incluindo o superior) transformem a sua própria relação com o saber: "Muitas vezes um professor é alguém que ama o saber pelo saber (...) Se se colocar no lugar dos alunos (...) começará a procurar novos meios para motivar os alunos para os saberes não como algo em si mesmo, mas como ferramentas para compreender o mundo e agir sobre ele." (Perrenout, 2000 cit. In Gentile & Bencini, 2000).

Cada vez mais as universidades devem apostar em novas formas de socialização dos jovens para aprender e para o trabalho que lhes permitam lidar com ambientes de trabalho complexos e em permanente transformação. É importante que ao longo do processo de formação os jovens possam desenvolver competências de empregabilidade, de aprendizagem ao longo da vida e de adaptabilidade à mudança. O tipo de dispositivo pedagógico e as metodologias de ensino-aprendizagem adoptadas devem ser pensadas de acordo com o modelo do prático-cientista permitindo, assim, treinar os estudantes para continuamente ajustarem a sua prática, em função dos (novos)

indicadores da realidade, às necessidades da sociedade em geral e dos seus públicos. Só dessa forma é possível promover competências profissionais que lhes permitam enfrentar, gerir e actuar eficazmente face à mudança:

Mas é também fundamental que a universidade contribua para que os estudantes aprendam a exprimir-se vocacionalmente, isto é, que se tornem capazes de encontrar um lugar para si num mundo cada vez mais labiríntico onde é preciso usar de criatividade para criar soluções de emprego pessoalmente significativas mesmo que transitórias. É preciso que tomem consciência de que a multiplicidade das experiências de trabalho é um factor central no processo da sua auto-construção – pela introjeção do “fazer” no “ser” – que lhes permitirá construir significados personalizados para os vários trabalhos e perceberem-se cada vez mais completos enquanto pessoas (Santos & Ferreira, 1998) - “Tão importante quanto vivenciar experiências que activem, mobilizem ou desenvolvam as competências é saber, também, identificar e incorporar o que está sendo vivenciado” (André, 2009).

Já não basta formar profissionais tecnicamente supercompetentes. Para além da profissionalidade é preciso um novo profissionalismo (Ramos, 2001). Este novo profissionalismo (que antes abrangia meramente a postura cívica e a consciência profissional) implica, em primeiro lugar, estar preparado para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas e, até mesmo, para o subemprego ou para o trabalho independente/por conta própria; e, em segundo lugar, que o exercício da actividade profissional evolua de um plano estritamente operativo para um plano também reflexivo em que o valor do trabalho não resida apenas na execução precisa das tarefas mas na compreensão e domínio da complexidade dos processos (Ramos, 2001). Torna-se, por isso, imperativa a adopção de modos de formação que permitam o desenvolvimento deste novo profissionalismo, que possibilite o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular dos esquemas cognitivos e sócio-afectivos aos quais os indivíduos recorrem quando enfrentam situações de trabalho ou de não-trabalho.

Na era da tecnologia e da globalização, a educação deve capacitar cada cidadão a adaptar-se com flexibilidade aos desafios da vida adulta e do papel profissional, sendo esperado que no final do percurso de formação os jovens se sintam capazes de dominar certas competências a um nível que lhes permita continuar a aprender e a actualizar essas mesmas competências. Esta atitude de abertura ao meio e de disponibilidade para a aprendizagem contínua traduz-se na capacidade dos indivíduos de se manterem atentos e esforçarem-se por compreender o que se passa à sua volta, quer para detectar novas exigências, necessidades ou oportunidades (preparando-se atempadamente para elas) quer para assimilarem todas as dimensões das actividades que realizam e que configurem conhecimento prático. Alguns destes saberes práticos adquiridos através da

experiência em contextos informais de vida carecem de ser formalizados e “profissionalizados”. Se não for fecundada teoricamente, a experiência torna-se estática, fechada em si mesma e insuficiente para a resposta aos actuais desafios (Valle, 2004; 2007). A valia do que hoje se chama saber tácito está na sua capacidade de se tornar uma parcela da cultura técnica e de activá-la, isto é, trazê-la à memória presente transformando-a em conhecimento aplicado sempre que é preciso tomar decisões ou resolver problemas (Valle, 2007).

O acto de qualificar-se envolve, por conseguinte, a assimilação da cultura técnica bem como a capacidade epistémica de reflectir, contextualizadamente, sobre as acções próprias e as dos outros. A competência permite a activação dessa cultura técnica bem como a sua transformação e recriação sempre que o saber de base se mostra insuficiente (Valle, 2007). É por isso que é mais provável desvendar as competências reais dos indivíduos em situações inesperadas, problemáticas que implicam a reconstrução, reinterpretação ou reelaboração dos saberes técnicos que possuem: “As situações de anormalidade, de necessidade de ajuda ou de perigo são momentos propícios para que se desvende a real competência do trabalhador” (Valle, 2007). A dinâmica da competência reside na mobilização do saber teórico e do saber técnico por uma inteligência prática que orienta o investimento dos saberes em uso (a acção do pensamento sobre os saberes que orientam uma acção material ou simbólica, estruturante de novos saberes) na acção (Ramos, 2001). Desta forma, uma pessoa verdadeiramente qualificada é aquela que possui os recursos essenciais para evoluir profissionalmente ao longo da vida activa.

O Quadro de Referência Europeu estabelece oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (UE, 2006) que combinam conhecimentos, aptidões e atitudes e envolvem elementos estruturantes como pensamento crítico, criatividade, espírito de iniciativa, resolução de problemas, avaliação de riscos, tomada de decisões e gestão construtiva dos sentimentos entre outros²¹. São elas a:

21 Uma vez que o enfoque da presente comunicação é o empreendedorismo, faz-se um recorte especial desse documento no que respeita à definição e aos conhecimentos e atitudes que nele são associados ao “Espírito de iniciativa e espírito empresarial”: “O espírito de iniciativa e o espírito empresarial referem-se à capacidade de os indivíduos passarem das ideias aos actos. Compreendem a criatividade, a inovação e a assunção de riscos, bem como, a capacidade de planear e gerir projectos para alcançar objectivos. Esta competência é útil aos indivíduos, não só na vida de todos os dias, em casa e na sociedade, mas também no local de trabalho, porque os torna conscientes do contexto do seu trabalho e capazes de aproveitar as oportunidades, e serve de base à aquisição de outras aptidões e conhecimentos mais específicos de que necessitam os que estabelecem uma actividade social ou comercial ou para ela contribuem. Tal deveria incluir a sensibilização para os valores éticos e o fomento da boa governação. Nos conhecimentos necessários incluem-se a capacidade de reconhecer as oportunidades existentes para o lançamento de actividades pessoais, profissionais e/ou empresariais, incluindo questões de

- 1) Comunicação na língua materna;
- 2) Comunicação em línguas estrangeiras;
- 3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia;
- 4) Competência digital;
- 5) Aprender a aprender;
- 6) Competências sociais e cívicas;
- 7) Espírito de iniciativa e espírito empresarial;
- 8) Sensibilidade e expressão culturais.

Num contexto social de massificação do ensino superior e de banalização do diploma universitário, o que torna um jovem recém-graduado “empregável”, e o que se torna um diferenciador interpessoal significativo na concorrência a um posto de trabalho quando a experiência profissional ainda está largamente por construir, é o cadastro de investimentos passados nas áreas de interesse pessoal: na literatura, na música, na dança, no cinema, na pintura, no desporto, na informática, no associativismo, nas viagens e no contacto com outras culturas, nos trabalhos sazonais ou em part-time, no voluntariado, no escutismo, no estudo de certos domínios do conhecimento académico e/ou científico, em estágios... O envolvimento nessas actividades, proporciona a vivência de experiências que, depois de subjectivamente significadas, contribuem para a estruturação de um conjunto de disposições emocionais e esquemas de percepção, pensamento, avaliação e acção que definem predisposições, orientações valorativas e padrões comportamentais específicos utilizáveis na relação com o mundo do trabalho. É nesta medida que faz sentido falar-se em “intrapreneurship”, o empreendedorismo internalizado, subjectivado, que ao definir um modo específico de funcionamento psicológico, tanto se revela no trabalho independente como no trabalho por conta de outrem. Com efeito,

“No modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjectividade do trabalhador assumem extrema relevância.” (Deluiz, 2001, p. 17)

âmbito mais global que determinam o contexto em que as pessoas vivem e trabalham, como sejam uma compreensão alargada do funcionamento da economia e as oportunidades e os desafios que se deparam a um empregador ou a uma organização. Os indivíduos devem também estar conscientes da posição ética das empresas, e de como estas podem constituir uma força positiva, por exemplo através do comércio justo ou através da gestão social de empresas”. (UE, 2006, p. 17).

Uma vez integrados e articulados na estrutura psicológica do jovem, essas disposições e esquemas favorecem o desenvolvimento da competência do sistema pessoal no sentido de uma maior diferenciação tanto intrapessoal como interindividual. É, por isso, fundamental que os jovens procurem experimentar e experimentarem-se em áreas de interesse mais diversas do que aquelas que representam as oportunidades de exploração associadas ao seu gueto (Law, 1991) e à sua estrutura actual de vida, não só para que possam questionar as inferências, distorções, simplificações e generalizações que fazem acerca de si próprios e da realidade (também da do trabalho) a partir do que vivem quotidianamente mas para que a exploração de actividades menos familiares possa ser consequente no que se refere à actualização de dimensões da sua estrutura psicológica que, por ainda não terem sido suficientemente exploradas, podem encontrar-se subdesenvolvidas.

O desemprego é uma das experiências que, mesmo que psicologicamente aver-siva, pode contribuir para fortalecer a estrutura pessoal pois faz apelo à mobilização das capacidades subjectivas do jovem e exige que o indivíduo encontre, por si mesmo, alternativas de integração social. Ao obrigar o indivíduo a identificar e mobilizar os seus recursos pessoais em prol dessa integração, convoca e promove o domínio e o conhecimento de si próprio (Ramos, 2001).

Mas não é preciso ficar à espera que esses momentos menos agradáveis assolem a vida. Numa perspectiva de auto-agenciamento da sua trajectória profissional, os indivíduos têm a possibilidade de deliberadamente criarem novos acontecimentos nas suas vidas (e.g., viajarem), exporem-se a diferentes experiências (e.g., participarem em eventos sociais, ingressarem em formações) e estabelecerem relações com outras pessoas (e.g., cultivar relações com pessoas influentes ou bem posicionadas na estrutura de oportunidades), é susceptível de incrementar a sua empregabilidade. Está também aqui inerente a possibilidade e/ou necessidade dos indivíduos agarrarem oportunidades de sorte não antecipadas que surjam na sua vida para se integrarem profissionalmente, mesmo que tais oportunidades se mostrem distanciadas dos seus objectivos ou metas iniciais. Esta atitude proactiva e empreendedora poderá contribuir para que o “não acontecimento” (situação de transição esperada e desejada mas que não ocorre quando previsto) em que, nos últimos anos, a transição universidade-mundo do trabalho se transformou, passe a ser objecto da acção estratégica de jovens que, sabendo tirar o máximo proveito do acaso e aproveitar o melhor de cada situação adversa, opte por concentrar as suas energias, na procura de estímulos e desafios para o seu próprio desenvolvimento e sucesso psicológico, na vida como na profissão. Ao fim e ao cabo, é esta a atitude que se espera de um empreendedor. Alguém que, revelando uma forma particular de estar no seu dia-a-dia, no trabalho, ou nos outros contextos em que se insere, procura encontrar soluções para os problemas que encontra de uma forma que acrescenta valor a todas as actividades em que se envolve e/ou à própria sociedade.

Bibliografia

- Alves, Elisabete (2008). Empresas contratam por competência e demitem pelo comportamento. [Artigo on-line: <http://www.idort.com/Updates.aspx?fatherId=3&langId=&articleId=2fe36870-2d5f-dd11-ae4d-0014220bc504&subjectId=F8B69E-F5Co-DA11-A71D-0014220BC50>. Consultado a 1 de Novembro de 2009]
- André, Simone (2009). Desenvolvimento de Competências - Oportunidades e Escolhas. [Artigo on-line: <http://www.educacaoetecnologia.org.br/?p=1183>. Consultado a 1 de Novembro de 2009]
- Campos, B. P. (1980a). A Orientação Vocacional numa Perspectiva de Desenvolvimento Psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 195-230.
- Campos, B. P. (1980b). Orientação Vocacional no Unificado e Formação de Professores. *Livros Horizonte*, 44-60.
- Campos, B. P. (1997, 2ª Ed.). A intervenção para o desenvolvimento vocacional. In B. P. Campos, *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições Afrontamento, 133-141.
- Coimbra, J. L. (1991). Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpeçoal. Prova complementar de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Deluiz, N. (2001). O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, 27(3), 16-26.
- Filho, A. P. (2003). Competência individual, um desafio coletivo. [Artigo on line: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u282.shtml>. Consultado a 1 de Novembro de 2009].
- Gentile, P. & Bencini, R. (2000). Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenout. *Nova Escola* (Setembro), 19-31.
- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's theory of circumsprition and compromise. In D. Brown, L. Brooks and Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd Edition). San Francisco, CA.: Jossey-Bass Publishers.
- Law, B. (1991). Community interaction in the theory and practice of careers work. In B. P. Campos, (Eds.), *Psychological intervention and human development*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento, 151-162.
- Pais, J. M. (2005; 3.ª Ed.). *Ganchos, Tachos e Biscates*. Jovens, Trabalho e Futuro. Editora Ambar.
- Ramos, M. N. (2001). A Pedagogia das competências e a Psicologização das Questões Sociais. *Boletim Técnico do SENAC*, 27(3), 26-35.
- Ramos, A., Mouta, A., & Nascimento, I. (2007). Formar(-se) para o desemprego: Que competências? In *Desafios e soluções desde a Orientação Profissional para a certificação da(s) competência(s)*, Actas do IX Congresso Internacional da Galiza e do Norte de Portugal de Formação para o Trabalho. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 345-354.
- Rodrigues, L. F. (1997). O Ensino Superior e o Mercado de Trabalho. *Revista Millenium*, 5, 142-144.
- Santos, E. J. R. & Ferreira, J. A. (1998). Career Counseling and Vocational Psychology in Portugal: A Political Perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 312-322.
- Savickas, M. L. (2002). Career Construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown and Associates (Ed), *Career Choice and Development* (4th Ed.). S. Francisco: Jossey- Bass, 149-205.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NY: Wiley, 42-71.
- União Europeia (2006). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia* (Anexo), 10-18.
- Valle, R. (2003) (Org.). *O Conhecimento em ação: Novas competências para o trabalho no contexto da reestruturação produtiva*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Valle, R. (2007). Sobre qualificações e competências. [Artigo on-line: http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1866. Consultado a 1 de Novembro de 2009]