

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS DO JOVEM ADULTO EM  
CONTEXTO GLOBAL DE MOBILIDADE ERASMUS+**

**Carlos Augusto Calado Castanheira**

**Doutoramento em Estudos Globais  
Área de Ciências Sociais**

**2022**

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS DO JOVEM ADULTO EM  
CONTEXTO GLOBAL DE MOBILIDADE ERASMUS+**

**Carlos Augusto Calado Castanheira**

**Doutoramento em Estudos Globais**

**Área Científica: Ciências Sociais**

**Tese orientada por**

**Professor Doutor Manuel Jacinto de Ascensão Jardim**

**Professor Doutor Carlos Miguel Fernandes de Oliveira**

**Junho de 2022**



Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações CC BY-NC-ND  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## **Agradecimentos**

Ao terminarmos esta tese de doutoramento queremos manifestar o nosso sentido agradecimento a todos aqueles que ajudaram a tornar realidade este projeto.

Aos nossos orientadores Professor Doutor Jacinto Jardim e Professor Doutor Carlos Miguel Oliveira que, com um trato sempre afável, disponibilidade, amizade demonstrada, rigor científico e propostas desafiantes orientaram de um modo exemplar a nossa tese.

Um particular, profundo e sincero agradecimento à Professora Doutora Anabela Pereira, reconhecida investigadora de excelência, que nos desafiou para este projeto e, com todo o seu entusiasmo, motivação e sublime exemplo, nos mantiveram focados nesta investigação.

Ao Professor Doutor José Eduardo Franco pela sua competência, serenidade colocada na Direção do Programa Doutoral e pelo modo tão próprio e empenhado com que nos acompanhou durante todo este processo.

A todos os Professores da Universidade Aberta com quem cruzámos ao longo deste percurso que em tão difíceis momentos de pandemia mostraram, de uma forma abnegada, compreensão, benevolência, justiça e rigor metodológico nas Unidades Curriculares que nos ministraram.

À Doutora Blezi Daiana Menezes, experiente especialista em Análise Estatística Avançada, pelo seu precioso apoio no processo de análise e interpretação dos dados recolhidos.

A todos aqueles que participaram deste estudo, cuja colaboração foi preciosa para levar a bom termo esta investigação.

A todos os familiares, amigas e amigos que nos acompanharam neste longo caminho de aprendizagem e pesquisa, qual razão de regozijo para momento tão alto das nossas vidas.

A todos vós, o nosso Muito Obrigado.

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho à minha filha Marta.  
Obrigado pelo entusiasmo que me imprimiste, pela força que me emprestaste e  
por teres sempre acreditado no sucesso deste trabalho.  
Bem-hajas Martinha! Este estudo também é teu!

Às minhas irmãs Dulce, Tinica e Isa pelo exemplo de trabalho, dedicação e  
empenho.

Aos meus Pais e Avós que, embora já não estejam connosco, apoiariam  
incondicionalmente este projeto.

A toda a minha família e amigos que acompanharam e incentivaram este  
desafio.



## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE STATEMENT OF INTEGRITY**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.<sup>a</sup> série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration. I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.<sup>a</sup> série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 1 de junho de 2022

Nome completo/Full name: Carlos Augusto Calado Castanheira

Assinatura/Signature:

manuscrita ou digital / handwritten or digital

## O Jovem Global e Competências Empreendedoras em ERASMUS

### 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, 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 objectivos 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 6 estudos: 2 de revisão sistemática, que pretenderam conhecer e caracterizar as competências bem como avaliar o impacto das competências empreendedoras em situação de Erasmus e 4 estudos empíricos pretenderam identificar as competências, a validação de 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*. Da análise dos dados destacamos os contributos para a investigação e para a formação do jovem em Erasmus. As revisões sistemáticas vieram reforçar a necessidade de uma maior clarificação e conceptualização do construto competências empreendedoras e de ser operacionalizada a avaliação de competências. Os resultados dos estudos empíricos vieram acrescentar a construção e validação de instrumentos sobre competências empreendedoras para a população portuguesa. Os resultados corroboraram os três domínios do *EntreComp*, quais áreas estratégicas coincidentes com o processo empreendedor. Os resultados salientaram ainda que o Suporte Social evidenciou ser uma variável importante a considerar no processo de transição, inserção e adaptação em contextos de mobilidade. 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-chave:** Globalização; Competências Empreendedoras; Erasmus; Jovem Adulto; Ensino Superior

## **The Global Youth and Entrepreneurial Competencies in ERASMUS**

### **Abstract**

In the globalisation 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 internationalisation by fostering intercultural mediation and the standardisation of teaching and learning in contexts where innovation and entrepreneurial skills have contributed to the global training of the young adult as the main actors in these contexts. The *EntreComp* model intends to be a facilitating model for developing entrepreneurial competencies in the globalisation age. In this context, the present work has as its main objectives to know the Entrepreneurial Competences in ERASMUS environments and to build and validate the Portuguese population instruments for assessing entrepreneurial competencies in ERASMUS. 6 studies were carried out: 2 systematic reviews, which aimed to identify and characterise 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 competencies 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. The data analysis highlights the contributions to research and the training of young people in Erasmus. The systematic reviews reinforced the importance of further clarifying and conceptualising the construct of entrepreneurial competencies and operationalising 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 transition, insertion, and adaptation process in mobility contexts. Some implications are mentioned, namely, at the level of clarification, operationalisation and assessment of entrepreneurial competencies. Challenges are raised for the inclusion of these competencies in the initial and continuing training curricula of Higher Education students.

**Keywords:** Globalization; Entrepreneurial Skills; Erasmus; Young Adult; Higher Education



## Índice

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>23</b>
<b>PARTE A - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>		<b>31</b>
<b>2</b>	<b>CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO GLOBAL</b>	<b>33</b>
2.1	DIMENSÕES E VEÍCULOS DA GLOBALIZAÇÃO	35
2.2	A OUTRA FACE DA GLOBALIZAÇÃO	40
2.3	DESAFIOS ATUAIS E GLOBALIZAÇÃO HUMANA	42
2.4	CIDADÃO GLOBAL E CULTURAL AO LONGO DO CICLO DE VIDA	43
<b>3</b>	<b>INTERNET FACILITADORA DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E DA COESÃO VIRTUAL</b>	<b>47</b>
3.1	INTRODUÇÃO	49
3.2	VEÍCULOS DE CULTURA	49
3.3	AUTOPUBLICAÇÃO	52
3.4	ARTE, CULTURA E VIDEOJOGOS	55
3.5	LITERACIA DIGITAL	57
3.6	INTERNET EM TEMPO DE PANDEMIA COVID-19	58
<b>4</b>	<b>COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS PARA UMA EUROPA GLOBAL</b>	<b>61</b>
4.1	INTRODUÇÃO	63
4.2	CARACTERIZAÇÃO DO EMPREENDEDORISMO	64
4.3	EDUCAÇÃO E EMPREENDEDORISMO	67
4.4	ENTRECOMP - ENTREPRENEURSHIP COMPETENCE FRAMEWORK	70
4.5	PROJETOS BASEADOS NO ENTRECOMP	72
4.6	CONCLUSÃO	74
<b>5</b>	<b>GLOBALIZAÇÃO, ERASMUS E EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO DO JOVEM ADULTO: REVISÃO SISTEMÁTICA</b>	<b>77</b>
5.1	INTRODUÇÃO	79
5.1.1	ERASMUS e Bolonha	79
5.1.2	ERASMUS e o fluxo de mobilidade	81
5.1.3	Internacionalização e mudança na educação superior	81
5.2	METODOLOGIA	82
5.3	RESULTADOS	84
5.3.1	Autor, ano, objetivos, resultados e sugestões	84
5.3.2	Países envolvidos	87
5.3.1	Dimensões abordadas no estudo	87
5.4	DISCUSSÃO	88
5.5	CONCLUSÃO	89
<b>6</b>	<b>AValiação DO PROGRAMA ERASMUS NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS: REVISÃO SISTEMÁTICA</b>	<b>93</b>
6.1	INTRODUÇÃO	95
6.1.1	Os primórdios da mobilidade estudantil	95
6.1.2	Competências Empreendedoras	96
6.1.3	Modelos de agregação de competências	97
6.2	METODOLOGIA	99
6.3	RESULTADOS	102
6.3.1	Nacionalidade, tipo de estudo, amostra e instrumentos	102
6.3.2	Competências identificadas nos estudos	104
6.4	DISCUSSÃO	105
6.5	CONCLUSÃO	107

<b>PARTE B – CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA .....</b>	<b>111</b>
<b>7 METODOLOGIA GERAL .....</b>	<b>113</b>
7.1 DESENHO E OBJETIVOS DO ESTUDO .....	115
7.2 AMOSTRA .....	117
7.3 INSTRUMENTOS .....	118
7.3.1 <i>Questionário Sociodemográfico e Académico</i> .....	118
7.3.2 <i>Escala de Caracterização do Empreendedorismo</i> .....	119
7.3.3 <i>Escala Multidimensional das Competências para o Século XXI</i> .....	119
7.3.4 <i>Escala de Competências Empreendedoras e Erasmus+</i> .....	120
7.3.5 <i>Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS)</i> .....	121
7.4 PROCEDIMENTOS PROCESSUAIS E ÉTICOS .....	121
7.4.1 <i>Suporte digital</i> .....	122
7.4.2 <i>Disseminação e recolha dos questionários</i> .....	122
7.4.3 <i>Procedimentos éticos e legais</i> .....	122
7.5 ANÁLISE DOS DADOS .....	123
<b>ESTUDOS EMPÍRICOS.....</b>	<b>125</b>
<b>8 CARACTERIZAÇÃO DO CIDADÃO EMPREENDEDOR: PERCEÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>127</b>
8.1 INTRODUÇÃO.....	129
8.1.1 <i>O envolvimento dos estudantes</i> .....	129
8.1.2 <i>Estudante: jovem adulto emergente</i> .....	131
8.2 MÉTODO.....	132
8.2.1 <i>Amostra</i> .....	132
8.2.2 <i>Instrumento de avaliação</i> .....	133
8.2.3 <i>Procedimentos</i> .....	134
8.2.4 <i>Análise dos dados</i> .....	134
8.3 RESULTADOS.....	135
8.3.1 <i>Empreendedorismo: autoperceção do estudante e da escola</i> .....	135
8.3.2 <i>Relação entre as variáveis sociodemográficas e académicas</i> .....	135
8.3.3 <i>Identificação das expressões que caracterizam o cidadão empreendedor</i> .....	136
8.4 DISCUSSÃO.....	137
8.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	139
<b>9 ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI. ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO PARA PORTUGAL .....</b>	<b>141</b>
9.1 INTRODUÇÃO.....	143
9.1.1 <i>Definição de Competências para Século XXI</i> .....	144
9.1.2 <i>Taxonomia e avaliação de Competências</i> .....	145
9.2 MÉTODO.....	146
9.2.1 <i>Amostra</i> .....	146
9.2.2 <i>Instrumento de avaliação</i> .....	147
9.2.3 <i>Procedimentos</i> .....	148
9.2.4 <i>Análise dos dados</i> .....	148
9.3 RESULTADOS.....	149
9.3.1 <i>Validade do constructo</i> .....	149
9.3.2 <i>Consistência Interna</i> .....	151
9.3.3 <i>Diferenças de género ao nível dos fatores</i> .....	152
9.4 DISCUSSÃO.....	153
9.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	155
<b>10 CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DA ESCALA DE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS E ERASMUS .....</b>	<b>157</b>
10.1 INTRODUÇÃO.....	159
10.1.1 <i>Competências empreendedoras e sustentabilidade</i> .....	159
10.1.2 <i>Educação, EntreComp e ERASMUS</i> .....	161

10.1.3	<i>Estrutura de competências: EntreComp, DigComp, LifeComp e GreenComp</i>	163
10.1.4	<i>Instrumentos de avaliação do EntreComp (EntreComp assessment tools)</i>	165
10.2	MÉTODO	166
10.2.1	<i>Amostra</i>	166
10.2.2	<i>Instrumento de avaliação</i>	167
10.2.3	<i>Procedimentos</i>	168
10.2.4	<i>Análise dos dados</i>	169
10.3	RESULTADOS	169
10.3.1	<i>Validade de Construto</i>	169
10.3.2	<i>Consistência Interna</i>	172
10.4	DISCUSSÃO	173
10.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
<b>11</b>	<b>O SUPORTE SOCIAL NA TRANSIÇÃO E INCLUSÃO DOS ESTUDANTES EM ERASMUS+</b>	<b>177</b>
11.1	INTRODUÇÃO	179
11.1.1	<i>Experiências em ERASMUS</i>	179
11.1.2	<i>Transição e Adaptação do Estudante</i>	180
11.1.3	<i>Suporte Social</i>	181
11.2	MÉTODO	182
11.2.1	<i>Amostra</i>	182
11.2.2	<i>Instrumentos</i>	183
11.2.3	<i>Procedimentos</i>	184
11.2.4	<i>Análise dos dados</i>	184
11.3	RESULTADOS	185
11.3.1	<i>Escolha do destino ERASMUS</i>	185
11.3.2	<i>Relação entre a escolha de ERASMUS e o Suporte Social</i>	185
11.3.3	<i>Dificuldades associadas ao ERASMUS</i>	187
11.3.4	<i>Relação entre satisfação com amigos e situação de ERASMUS</i>	188
11.3.5	<i>Relação entre o rendimento escolar e o Suporte Social</i>	189
11.4	DISCUSSÃO	190
11.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
<b>12</b>	<b>CONCLUSÃO INTEGRATIVA</b>	<b>197</b>
12.1	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	199
12.2	LIMITAÇÕES	202
12.3	IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	202
12.4	INVESTIGAÇÕES FUTURAS	203
<b>13</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>205</b>
<b>14</b>	<b>ANEXOS</b>	<b>229</b>

## Índice de Tabelas

Tabela 4-1: Competências e descritores Entrecomp.....	71
Tabela 5-1: Critérios de inclusão e exclusão .....	84
Tabela 5-2: Estudos - autores, data publicação, título, países e objetivos.....	85
Tabela 5-3: <i>Estudos - autores, resultados/conclusões, sugestões</i> .....	86
Tabela 6-1: Distribuição por fornecedores de conteúdos .....	100
Tabela 6-2: Resumo dos critérios de pesquisa.....	100
Tabela 6-3: Síntese Global dos Estudos .....	103
Tabela 6-4: Identificação de competências .....	104
Tabela 7-1: Profissões dos pais .....	117
Tabela 7-2: Distribuição da amostra por localização das instituições de ensino.....	118
Tabela 8-1: Quadro resumo de correlações .....	136
Tabela 8-2: Frase que melhor caracteriza um empreendedor.....	136
Tabela 9-1: AFE do Inquérito de Competências do Século XXI com rotação <i>Varimax</i> .....	150
Tabela 9-2: Consistência Interna das dimensões da Escala de Competências do Século XXI.....	152
Tabela 9-3: Diferenças de género ao nível dos fatores da Escala de Competências do Século XXI.....	152
Tabela 10-1: Análise Fatorial Exploratória do Questionário.....	170
Tabela 10-2: Dimensões e Competências.....	172
Tabela 10-3: Consistência interna das dimensões da Escala de CE de acordo com a Análise Fatorial Confirmatória.....	172
Tabela 11-1: Correlações de Pearson entre razões de escolha Erasmus e Suporte Social .....	186
Tabela 11-2: Correlação dificuldades associadas à experiência Erasmus e Suporte Social .....	187
Tabela 11-3: Relação entre as dificuldades associadas e o Suporte Social .....	188
Tabela 11-4: Diferenças entre a subescala satisfação com amizades, em função da situação face ao Erasmus.....	188
Tabela 11-5: Diferenças entre a subescala atividades sociais, em função da situação face ao Erasmus .....	189
Tabela 11-6: Correlações de Pearson entre o rendimento escolar e o Suporte Social..	190

## Índice de Figuras

Figura 1-1: Estrutura da tese.....	28
Figura 4-1: Mapeamento dos objetivos e elementos do Entrecomp.....	72
Figura 5-1: <i>Fluxograma - Metodologia PRISMA</i> .....	83
Figura 5-2: Países envolvidos nos estudos .....	87
Figura 5-3: Dimensões abordadas nos estudos.....	87
Figura 6-1: Fluxograma PRISMA .....	101
Figura 7-1: Inter-relação dos grandes vetores que compõem a investigação .....	115
Figura 7-2 Desenho do Estudo .....	116
Figura 8-1: Curso que frequentam.....	133
Figura 8-2 Área de residência.....	133
Figura 9-1: Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Competências do Século XXI .....	151
Figura 9-2: Relação entre os fatores da versão original e a versão portuguesa.....	154
Figura 10-1: Género dos inquiridos.....	167
Figura 10-2: Nível de escolaridade.....	167
Figura 10-3: Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Competências .....	171

## Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AB	<i>Abstract</i>
ACP	Análise de Componentes Principais
AFE	Análise Fatorial Exploratória
AGFI	<i>Ajusted Goodness of Fit Index</i>
Amos	<i>Analysis of Moments Structures</i>
APA	<i>American Psychological Association</i>
BBC	<i>British Broadcasting Corporation</i>
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e América do Sul
BYOD	<i>Bring Your Own Device</i>
CAI	<i>Career Awareness and Innovation</i>
CE	Competências Empreendedoras
CEE	Comunidade Económica Europeia
CFA	<i>Confirmatory Factor Analysis</i>
CFI	<i>Comparative Fit Index</i>
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CPS	<i>Cyber-physical Systems</i>
CTeSP	Curso Técnico Superior Profissional
CTPS	<i>Critical Thinking and Problem Solving</i>
DeSeCo	<i>Definition and Selection of Competencies</i>
DOI	<i>Digital Object Identifier</i>
DP	Desvio Padrão
e.g.	<i>exempli grata</i>
EBSCO	<i>Elton B. Stephens Company</i>
ECEE+	Escala de Competências Empreendedoras e Erasmus+
ECG	Educação para Cidadania Global
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
EER	<i>European Entrepreneurial Region</i>
EFA	<i>Exploratory Factor Analysis</i>

EFF	<i>Entrepreneurial Fear of Failure</i>
EMI	<i>English Medium Interaction</i>
ENSA	<i>Europe Startup Nations Alliance</i>
EPE	Educação para o Empreendedorismo
ERASMUS	<i>European Community Action Scheme for Mobility of University Students</i>
ES	Ensino Superior
ESSS	Escala de Satisfação com o Suporte Social
et al.	<i>et alia</i>
EU	União Europeia
EUA	Estados Unidos da América
FCCN	Fundação para a Computação Científica Nacional
GFI	<i>Goodness of Fit Index</i>
IEEE	<i>Institute of Electrical and Electronic Engineers</i>
IGAC	Inspeção Geral de Atividades Culturais
INE	Instituto Nacional de Estatística
IoT	<i>Internet of Things</i>
i.e.	<i>id est</i>
JRC	<i>Joint Research Centre</i>
KES	<i>Knowledge and Entrepreneurial Skills</i>
KMO	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
M-TEC	<i>Model of Teachable Entrepreneurship Competences</i>
M12M	Movimento 12 de março
MEDLINE	<i>Medical Literature Analysis and Retrieval System Online</i>
MOOC	<i>Massive Open Online Courses</i>
MUSEIC	<i>Entrepreneurship and Innovation Council</i>
NIC	<i>National Intelligence Council</i>
NU	Nações Unidas
OAPEN	<i>Online library and Publication Platform</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas

PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PRISMA	<i>Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyse</i>
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
RGPD	Regulamento Geral de Proteção de Dados
RMSEA	<i>Root-Mean Square Error Approximation</i>
SARS-CoV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave – Coronavírus 2
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SD	<i>Standard Deviation</i>
SOCRATES	<i>Social Realm of Teaching and Learning System</i>
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
SRMR	<i>Standardized Root Mean Square Residual</i>
STEM	<i>Science, Technology, Engineering and Mathematic</i>
TEB	Teste de Esfericidade de Bartlett
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TLI	<i>Tucker Lewis Index</i>
UAb	Universidade Aberta
UIT	União Internacional de Telecomunicações
UK	<i>United Kingdom</i>
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
VALERA	<i>Value of ERASMUS Mobility</i>
vs	<i>Versus</i>



## **1 Introdução**

---

## Introdução

A globalização revela-se hoje como um paradigma incontestável e incontornável de interconectividade de todos os elementos que compõem a sociedade e o meio ambiente do século XXI. Importa, pois, considerar o cidadão como um indivíduo global que se movimenta num espaço poroso e plural, onde impera a velocidade de locomoção e de mudanças, a rapidez da informação e a interação política, científica e cultural. Ser cidadão global remete para um compromisso de igualdade de direitos e deveres dissociados de barreiras políticas, geográficas e culturais espelhadas nos dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) emanados pela Organização das Nações Unidas (ONU) que almejam a equidade e qualidade de vida de todos os cidadãos do mundo e das gerações vindouras (ONU, 2015). A construção da cidadania global está também consagrada na Declaração Universal dos Direitos dos Humanos, nomeadamente no seu artigo 13º, que confere o direito ao cidadão na escolha do seu local de residência, alargando assim os seus horizontes a todo o mundo.

A definição de globalização tem sido tema de diversos estudos e investigações, em especial no âmbito das ciências sociais, sendo que se sobrepôs a conceitos de internacionalização ou transnacionalização fazendo eles parte integrante de um todo global (Garcia, 2021).

Das várias perspetivas que circundam a definição de globalização, abraçamos a de Boaventura Sousa Santos que a define como o resultado de uma manifestação multifacetada de interações económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas, modificando assim, o paradigma clássico dos estudos das ciências sociais, antes focalizados num ambiente nacional e económico (Santos, 2011).

Muitos investigadores e ideólogos, de que é exemplo incontornável José Eduardo Franco, encontram na história fenómenos, atitudes e personagens que, fruto da sua obra e grandiosidade, se elevaram a uma dimensão muito para além da local e onde a viagem poderá ser entendida como um denominador comum.

Manfred Steger (2003), chama a atenção para as várias faces que a globalização pode conter (processo, condição, sistema, força ou idade) e sugere que utilizemos o termo *globalidade* para expressar uma condição social qualificada pela interconexão de ligações económicas, políticas, ambientais e culturais que esbatem as fronteiras e limites

atualmente conhecidos, e que o termo globalização deverá referenciar um conjunto de processos sociais conducentes à nossa condição social atual numa condição global, demonstrando assim a evolução deste conceito e que, no amanhã, poderão surgir outros onde a *planetarização* é disso exemplo. Na sua definição estão envolvidas componentes humanistas, a criação e expansão de novas redes sociais e fronteiras, a par da componente velocidade que será um denominador comum a todas as suas vertentes (Steger, 2003).

A vivência numa sociedade global exige o desenvolvimento de competências daqueles que a compõem. Nesse sentido, e considerado o século XXI como o espaço temporal onde não será possível viver fora deste paradigma, é necessário dotar os cidadãos de competências específicas de forma a superarem os novos desafios gerados por um espaço condensado por via de interconexões e redes.

Estas competências, necessárias à construção da Cidadania Global, são espelhadas na investigação de vários autores dando superior relevo às competências para o século XXI (Ianni, 1994), às competências digitais (Carretero *et al.*, 2017) e às empreendedoras (Jardim, 2021a; Jardim *et al.*, 2021; Roxas, 2014; Wadhwani & Viebig, 2021).

Merece também uma particular atenção o jovem adulto, parte integrante de um grupo de referência do constructo da cidadania global, e tão aderente às novas tecnologias e intercâmbio estudantil. As mudanças e as experiências que o Ensino Superior proporcionam na vida estudantil, desde a entrada até ao final do curso, e em particular ao nível da mobilidade ERASMUS, são de elevada importância para a compreensão e consubstanciação do paradigma da globalização.

Alicerçámos o estudo presente no Quadro Europeu de Competências Empreendedoras (*EntreComp*). Este modelo foi criado pela União Europeia com o intuito de explicar e avaliar a evolução de uma inteligência empreendedora considerada tão necessária a uma geração inserida numa sociedade de rápidas mudanças onde é fundamental gerir de uma forma dinâmica a intercolaboração para o alcance do bem comum (European Commission, 2018).

Focalizaremos o nosso trabalho na Educação no caso particular na formação dos estudantes do Ensino Superior, jovens em adultez emergente (Arnett, 2007), que têm uma forte adesão aos processos de mobilidade e internacionalização, nomeadamente ao nível do programa ERASMUS.

Durante o período de pandemia gerada pela doença COVID-19, as universidades adotaram, no sistema de docência, investigação e administração, planos de contingência orientados pela Direção Geral da Saúde e pelo Ministério da Educação e do Ensino Superior que passaram pela suspensão de toda a atividade letiva presencial substituída por meios digitais promotores de ensino a distância. No que concerne à investigação e especificamente nas áreas das ciências sociais e humanas, passaram a ser realizadas através do uso de processos telemáticos, nomeadamente questionários remotos para recolha de dados. Neste sentido, o nosso trabalho foi condicionado e a recolha de dados, inicialmente planeada para um contacto direto com os alunos, passou a um modo digital através do uso de questionários criados para o efeito e alojados na plataforma informática da Universidade Aberta.

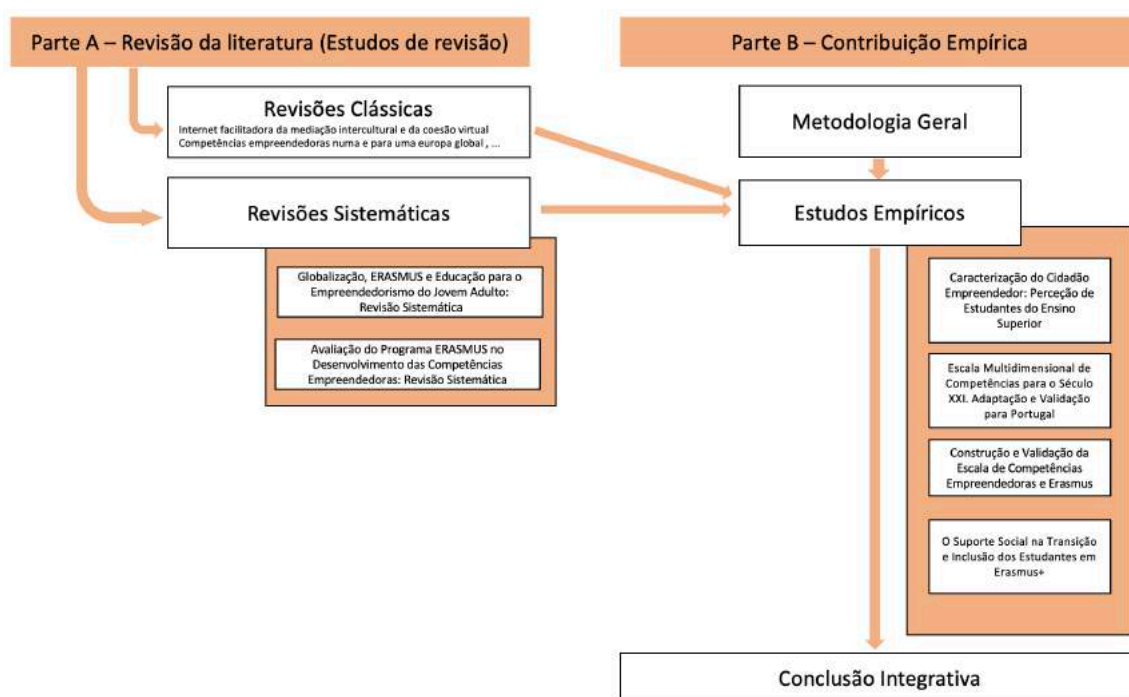
Muitos investigadores têm estudado as competências empreendedoras, no entanto, a perceção destas competências em estudantes do Ensino Superior e em ambiente do programa de mobilidade ERASMUS são reduzidos. Neste sentido pretendemos dar o nosso contributo para a construção do conhecimento nesta área almejando como objetivo geral do presente trabalho, conhecer e avaliar as Competências Empreendedoras em situação de Erasmus.

Esta tese está estruturada em duas partes (Figura 1-1). A primeira (Parte A), inclui o Enquadramento Conceptual e Contextual é constituída por 5 capítulos, a saber: Capítulo 2 – Construção do Cidadão Global; Capítulo 3 – Internet facilitadora da mediação intercultural e da coesão virtual, Capítulo 4 – Competências empreendedoras para uma Europa Global; Capítulo 5 – Globalização Erasmus e Educação para o Empreendedorismo do Jovem Adulto: revisão sistemática, Capítulo 6 – Avaliação do programa ERASMUS no desenvolvimento das Competências Empreendedoras: revisão sistemática.

A segunda parte (Parte B), que intitulámos Contribuição Empírica, é constituída por um primeiro capítulo de Metodologia Geral (Capítulo 7), onde são explicitados os objetivos, o desenho do estudo, a amostra, os instrumentos e os procedimentos. Segue-se o grande capítulo dos Estudos Empíricos que integra 4 capítulos intitulados: Capítulo 8 - Caracterização do Cidadão Empreendedor: Perceção de Estudantes do Ensino Superior; Capítulo 9 - Escala Multidimensional de Competências para o Século XXI. Adaptação e

Validação para Portugal; Capítulo 10 – Construção e Validação da Escala de Competências Empreendedoras e Erasmus; Capítulo 11 - O Suporte Social na Transição e Inclusão dos Estudantes em Erasmus. Por fim terminaremos a nossa tese com um capítulo dedicado à Conclusão Integrativa (Capítulo 12), onde integramos todos os estudos e referimos as principais conclusões, limitações, implicações e investigações futuras. A tese termina com as referências bibliográficas e anexos.

**Figura 1-1**  
*Estrutura da tese*



Nesta introdução foi explicitada a contextualização e a justificação dos motivos, a relevância e a pertinência que nos levaram à realização do presente estudo. Tendo como foco o contexto e o cidadão global, foram destacados, ainda que de uma forma breve, alguns estudos atuais, que nos permitiram enquadrar e justificar a temática, bem como explicitar a robustez do referencial teórico. Foi realçado o quadro europeu das competências empreendedoras (*EntreComp*), o jovem adulto e a sua inserção no

programa de mobilidade ERASMUS. São indicados os objetivos gerais que se pretendem atingir com a presente investigação, bem como apresentada a estrutura geral desta tese.

De forma a facilitar ao leitor a leitura desta investigação como um todo, é apresentada de uma forma gráfica, atrativa e operacional as duas grandes partes que compõem a estrutura da tese: i) Parte A–Revisão da literatura com 5 capítulos; ii) Parte B–Contribuição empírica, com os seus 5 capítulos, a saber: a metodologia geral; os estudos empíricos realizados e a conclusão integrativa.

## **PARTE A - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## **2 Construção do Cidadão Global**

---



## Construção do Cidadão Global

### 2.1 Dimensões e veículos da globalização

A globalização não é um fenómeno recente e tem que ser olhado sob perspetivas diferentes consoante o lugar geográfico de onde é observado e a sua perspetiva temática. Traz consigo um conceito de universalidade e uma dimensão planetária. Este substantivo foi pela primeira vez usado em 1892 e substituiu o termo mundialização, usado na língua francesa até aos primeiros anos da década de 60 do passado século (Rodrigues & Tessaleno, 2007). Embora não haja unanimidade na sua definição, a formulada pelo *National Intelligence Council* (NIC), como sendo um termo que “designa a crescente interconectividade refletida nos intensos fluxos de informação, tecnologia, capital, bens, serviços e pessoas através do mundo” (NIC, 2005, p. 10), determina bem a sua evolução ao longo do tempo e, conseqüentemente uma visão histórica, a par de variáveis económicas, sociais e científicas. Pedro Nunes (1502-1578), a propósito do relato das viagens Quinhentistas e da sua contribuição para o conhecimento afirma que os portugueses “descobriram novas ilha, novas terras, novos mares, novos povos e, o que mais é, novo céu e novas estrelas” (Fiolhais *et al.*, 2020, p.13), dando “novos mundos ao mundo” contribuindo assim para o olhar global do nosso planeta.

Indubitavelmente a sua origem surge com a procura de novos horizontes com o intuito de satisfação da necessidade e curiosidade humana. Esta procura faz com que o próprio homem seja também ele moldado pelo que o rodeia.

A literatura evidencia que o uso deste conceito é transversal a várias áreas da ciência, no entanto é no século XX que as ciências sociais se debruçam sobre uma sociedade global (Ianni, 1994). Até então o termo *globalização* era usado de uma forma despida de um rigor conceptual (Garcia, 2021). Atualmente é um conceito muito debatido na comunidade científica que tem, ao longo dos anos, sofrido várias definições e dimensões. Considerada por alguns investigadores e sociólogos como uma inevitabilidade, outros encontram a sua explicação na sequência de um pulsar capitalista que extravasa fronteiras e continentes numa procura incessante de uma rentabilidade e capacidade produtiva geradora de lucro económico mas também potenciadora de uma degradação ambiental sem precedentes históricos (Moghadam, 2021).

Este movimento expansionista, espelhado no mercantilismo do século XV, marca para muitos autores, o início de uma era de contração do espaço capaz de entrelaçar produtos, culturas e saberes onde a Europa desempenha um papel hegemónico fruto do seu conhecimento científico e das competências náuticas, isto é de navegação, capaz de mostrar “novos mundos ao mundo” e de uma competição feroz entre as próprias nações que a compunham em especial as que constituíam a península ibérica (Portugal e Espanha) espelhados na obra de Vitorino Magalhães Godinho *Os Descobrimentos e a Economia Global* (Fiolhais et al., 2020).

A viagem está então no cerne da origem e do florescimento da globalização. E com a viagem surgem migrações, espontâneas ou forçadas, capazes de gerar uma sociedade multicultural.

Até aos finais do século XX, a imigração era tida como definitiva, em que o imigrante se radicava, com toda a sua família no país de acolhimento absorvendo a sua cultura. Este pensamento foi destituído com o aparecimento da migração temporária que, fruto de um processo de globalização criou estados-nação que no seu seio albergam comunidades transnacionais com culturas múltiplas (Castles, 2005).

Compreende-se então que a **mobilidade** é uma das causas, se não a mais importante, de transformação social a que os investigadores, deram e dão, especial atenção tanto na ótica do país origem como na do de acolhimento, alterando assim a unidade política, autónoma e quase estanque em que assenta o Estado-nação espelhado nos mais de mil milhões de migrantes que representam um sétimo dos habitantes do mundo globalizado (Garcia Torres & Alliende Zúñiga, 2019), onde 70,8 milhões o fizeram contra a sua vontade resultado de conflitos armados ou desrespeito do direito dos humanos (Oliveira, 2020).

No início deste século, os Estados-nação recetores de migrantes acreditavam que poderiam controlar os fluxos migratórios podendo variá-los ou mesmo interrompê-los como de um caudal se tratasse. Castels (2005), arguiu que a organização espacial do mundo passasse de um *espaço de locais* para um *espaço de fluxos* pois seria uma constante a movimentação de migrantes. Estima-se que no ano 2050 existirão cerca de 250 milhões de migrantes em todo o mundo. Autores como Peggy Levitt e Nina Schiller (2016), propõem uma forma empírica de estudo da influência das migrações na alteração das sociedades onde é excluído o limite espacial de uma sociedade. Dos seus estudos

emerge a proposta que os migrantes inseridos em redes (comerciais, políticas, sociais ou religiosas), fazem com que estas se expandem a vários estados e, assim sendo, a cultura gerada transparece de, e para, as localizações onde estão inseridas criando assim um mosaico cultural.

A compressão gerada pela multiculturalidade, pelo desaparecimento de fronteiras **económicas e sociais** faz com que emergja a necessidade de uma harmonia legislativa capaz de lidar com o novo paradigma gerado pela globalização onde acontece uma reorganização espacial do mundo (Castles, 2005). O interesse dos Estados colherem frutos da relação privilegiada dos seus cidadãos com os Estados berço está patente na concessão de dupla cidadania ou nacionalidade, que não será mais obtida por conceitos como *jus sanguinis*, *jus soli* ou *jus domicilli*, criando assim dificuldades em várias áreas nomeadamente na quantificação do número de nacionais num Estado-nação, e nos critérios multifacetados dependentes dos objetivos e benefícios que os Estados-nação pretendam obter dos seus cidadãos imigrantes ou emigrantes, fazendo com que a exigência de mononacionalidade não seja mais seguida pela maioria dos Estados (Castles, 2005).

Fruto do crescente intercâmbio de interesses, também a difusão **informativa** tem um papel preponderante na construção do cidadão global. Apoiada e potenciada pelas tecnologias digitais, que não poderão consideradas de esquerda ou direita, revolucionárias ou conservadoras, mas tão somente veículos de disseminação, troca e partilha de informação. Os seus conteúdos sim, poderão ser de toda a índole política, social, económica ou mesmo recreativa. Com uma visibilidade quase global, os seus conteúdos poderão servir –e servem– como veículos de mobilização de cidadãos em torno de objetivos, ideias e interesses comuns. São variadíssimos os exemplos de mobilização, alguns de forma espontânea e inesperada, gerados nas redes sociais digitais. Movimentos como *Geração à Rasca*, *12 de Março (M12M)*, *Que se Lixe a Troika*, são exemplos nacionais e outros, transfronteiriços, que encontraram eco nas redes sociais portuguesas em que os *Gilets Jaunes*, nascido em Paris rapidamente passou além-fronteiras chegando à Hungria e Bélgica e a Portugal onde o protesto teve fraca expressão, mas não deixou indiferente o poder político.

Outra vertente que se nos oferece fundamental à globalização é a sua dimensão **solidária**. Dissipado o receio do processo de globalização ser uma nova forma de

colonialismo, assiste-se a uma forma de solidariedade que preenche o vazio produzido por uma economia, por vezes despida de ética, fruto da informação que traz consigo a adesão a uma nova extensão de solidariedade humana. A forma como é expressa e emanada, é refletida no modo como são moldadas as opiniões públicas capazes de pressionar a política dos Estados no que respeita a liberdades e garantias mediadas por organizações que são empoderadas pela sua representatividade global (Jalali-Rabbani, 2020).

A globalização também encontra eco no paradigma **ambiental**. Se até aos anos sessenta do passado século a natureza era vista como uma solução para os problemas sociais, económicos e produtivos (Gonçalves, 2006), passou a ser olhada com especial atenção, pois é tomada a consciência que os seus recursos são finitos e que os processos produtivos contribuem para uma degradação capaz de comprometer ecossistemas animais e vegetais a par de uma severa alteração climática. A preocupação ambiental e o dever de sustentabilidade nas ações quotidianas, passaram a ser um dos deveres do cidadão com uma perspetiva global espelhadas nos objetivos de desenvolvimento sustentável emanado pelas Nações Unidas (Itamaraty, 2019)

A própria **ciência** faz parte integrante do processo global. Não sendo recente a colaboração de investigadores e académicos na produção científica, o processo colaborativo encontra-se num contínuo crescimento, a par de uma maior abertura e diversidade, muito acentuados no século XX e nos primeiros anos do século XXI (Dong *et al.*, 2017).

Da colaboração **académica** emerge o intercambio estudantil do qual o programa europeu de mobilidade ERASMUS, pela sua forte adesão por parte dos estudantes e das instituições de Ensino Superior, tornou-se uma referência incontornável. Contribui para a coesão dos povos europeus, através da vivência multicultural do estudante, pela criação de redes, mas também pela construção do Cidadão Global.

O fenómeno de globalização também deve ser entendido no contexto de **segurança** global pondo em causa o modelo de segurança “vestefaliano” centrado no Estado-nação (Santos, 2015). As seguranças nacionais têm que se reinventar criando novos modelos de defesa dando especial atenção às ameaças de organizações terroristas que, ao usarem metodologias globais alargam a sua ação a uma escala planetária, mas não

deskorando que os “Estados continuarão a agir egoisticamente na defesa de seus próprios interesses” (Miyamoto, 1997, p.193).

A geoposição das redes deixa de ser um elemento físico com o desenvolvimento e proliferação das **tecnologias** que facilitaram e fomentaram a internacionalização. A grande revolução provocada pelo telegrafo pôs fim a toda uma era em que o mensageiro acompanhava a mensagem, dando, assim, início a um novo paradigma informativo onde as notícias circulam à velocidade da luz, sendo o advento de uma **globalização informativa** que culmina, mas não termina, com surgimento das tecnologias digitais de que a internet, a computação, as ciências biológicas e a inteligência artificial formam o novo paradigma da Quarta Revolução Industrial (Magalhães & Vendramini, 2018). Esta revolução modifica o trabalho manual para um onde a criatividade, a inovação e o empreendedorismo desempenham um papel fulcral do cidadão numa sociedade em que a internet das coisas (IoT) e os sistemas ciberfísicos (CPS), ganham um grande enfoque na comunidade académica (Menelau *et al.*, 2019).

A **internet** é, por si só, um espaço global. Possibilita uma torrente informativa sem precedentes capaz de “massificar a cultura”, ultrapassando assim barreiras étnicas, de género ou etárias. Tornou-se um ambiente de transação de bens independente do seu valor ou do seu significado. A criação e o uso de uma **moeda virtual** (criptomoeda) é exemplo paradigmático da virtualização da sociedade global, onde é apercebida uma hibridização do mundo físico e do espaço digital. Com efeito, o uso de uma moeda sem representação física, sem dependência de governos, anónima e descentralizada reflete a sobreposição do espaço virtual ao físico e geográfico (Majewski, 2019).

A globalização trouxe consigo desafios que as sociedades necessitam de dar particular atenção. Destaca-se a formação e construção de valores dos jovens que nasceram e se formam cercados pelas **Tecnologias de Comunicação e Informação** (TIC). Estas contribuem para um novo paradigma de relações sociais capazes de influenciar a construção e desenvolvimento moral e psicológico dos *nativos digitais*, isto é, aqueles nascidos durante e após a década de 80 do passado século (Prensky, 2001).

A internacionalização e globalização cultural são um facto incontornável e a ocidentalização e americanização são sinais de uma mudança cultural sem precedentes, como defende Melanie Pooch (2016). Assim, as *pizzas* não são mais italianas, os *tacos* não mais mexicanos, os *hambúrgueres* não mais americanos, o *champagne* passa a ser

global. Perderam a sua localização fruto um mundo cada vez mais comprimido no seu espaço e tempo. Alguns pensadores e investigadores veem a disseminação da cultura americana como a ocidentalização de uma *monocultura capitalista*. A modernização seria então liderada pelos países mais desenvolvidos. Samuel P. Huntington (2004) denomina este fenómeno de crescente modernização por parte dos Estados Unidos da América do Norte como a *terceira vaga* da democratização, mas cujo impulsionador não será para sempre os EUA. Dias virão em que os BRICS (acrónimo em Inglês de Brasil, Rússia, Índia, China e América do Sul) serão os impulsionadores deste processo (Huntington, 2004).

A globalização também poderá ser considerada como uma mistura global ou **hibridização da cultura**. Assim existirá uma reconfiguração no processo de hibridização. Autores defendem que não é possível uma absorção pura da cultura ocidental. Ela, ao ser recebida criará uma cultura resultante da forma como é recebida misturando-se com a cultura do recetor. Appadurai (1990) e Tomlinson (2001), nomeiam este processo como *indigenização* da cultura, não desaparecendo a própria cultura do recetor como sugere Rui Vieira Nery (2018) no que concerne à cultura musical como sendo a *banda sonora* de um desenrolar histórico entre povos colonizadores e colonizados.

Num espaço agora compactado pela rapidez das viagens e pela comunicação agora feita à velocidade da luz advém uma linguagem de **comunicação** que se afigure supracultural e franca. Embora a língua nativa seja um património cultural a preservar – vejam-se as línguas oficiais da União Europeia – certo é, que fruto de uma hegemonia económica e tecnológica dos EUA, a língua inglesa tornou-se a de eleição para a comunicação económica, académica e política. De salientar que o uso de uma segunda língua usada como meio de comunicação entre falantes de outra promove um sentimento de pertença global, local e glocal (Nabilla & Wahyudi, 2021).

## 2.2 A outra face da Globalização

As tecnologias, ainda que muito úteis e indispensáveis, apresentam uma outra face que merece ser salientada. A vivência *online* das crianças e adolescentes em muito escapa ao controlo dos seus educadores, muito fruto da barreira digital entre educandos e educadores é capaz de moldar a estrutura mental e moral dos jovens. Os estudos de Hugo

Castro Faria e colaboradores (2018) revelam a forte adesão das crianças e jovens às TIC's espelhada no tempo seu de permanência nas plataformas digitais que, na faixa etária dos 0-3 anos de idade, 42% das crianças permanecem mais de uma hora e meia por dia lidando com as novas tecnologias e que somente 35% delas têm controlo parental dos conteúdos visionados. Este mesmo estudo refere que o controlo parental é efetuado em 51% dos casos (Faria *et al.*, 2018). Tais factos corroboram estudos anteriores que vêm as novas tecnologias e os novos média como fatores capazes de modificar o relacionamento familiar e consequentemente a transmissão de valores morais e éticos (Cardoso *et al.*, 2008). Percebe-se assim, que o que é considerado um veículo globalizante, as TIC's, trazem consigo novos desafios na educação, nomeadamente na transmissão de valores éticos, morais e culturais (Kadooka & Lepre, 2018).

A humanidade já ultrapassou várias crises, mas a que vivemos, onde existe uma disfunção ambiental, onde os indicadores de globalização evoluem numa forma exponencial, indicam-nos que estamos a viver, com as alterações climáticas, a única **Grande Crise Global** (Aizenman *et al.*, 2012; Trainer, 1997). Assim, serão necessárias medidas profundas, globais e assertivas que envolvam, sem exceção, todos nós como indivíduos, organismos ou nações. A este propósito Soromenho-Marques (2016), propõe **regulamentações e legislações**, políticas globais que deverão abranger todas as áreas, sejam elas urbanísticas, financeiras, ecológicas ou outras e regidas por um painel de gestão a nível planetário de forma a proteger o bem comum – o nosso planeta. Um sistema jurídico vinculativo que combata os grandes fluxos destabilizadores contribuindo assim para uma verdadeira **sustentabilidade global** (Soromenho-Marques, 2016).

A globalização não poderá ficar indiferente ao fosso que existe na distribuição da riqueza onde um quinto da população mundial vive abaixo do limiar da pobreza. Num sistema em que o fluxo de capitais é superior ao fluxo de produtos (Porto, 2001), tantas vezes alicerçados numa exportação temporária unicamente com o intuito de ser incorporada mão de obra de mais baixo custo (Garcia, 2021), urge uma atenção especial ao processo de desemprego de mão de obra não especializada, também nos países onde se sediam essas empresas produtoras (Campos & Canavezes, 2007). Importa pois, colocar na globalização um sentido de justiça social (Jalali-Rabbani, 2020).

Ao *crescendum* do desemprego provocado pela incorporação de mão de obra importada e mais barata que no país de produção de bens ou serviços, mas também pela

substituição de uma mão de obra manual por processos produtivos automatizados ou mesmo pela crescente invasão das TIC's no cotidiano, importa que sejam criados outros modelos alternativos de empregos, principalmente para os jovens que são os mais fustigados no acesso ao mercado de trabalho. Com este propósito surgem na Europa programas de intervenção na literacia digital bem como na formação para o empreendedorismo como meios de combate à pobreza e ao desemprego (Jardim, 2021a).

A nova pobreza globalizada não resulta de falta de recursos humanos ou materiais, mas tão só do desemprego, da destruição das economias, de subsistência e da minimização dos custos salariais à escala mundial (Santos, 2019, p.408).

### 2.3 Desafios atuais e Globalização humana

O aviso deixado por Dwight Eisenhower (1890–1969) no seu discurso de despedida como o 34º Presidente dos Estados Unidos (*Farewell Address*) antevê e alerta para a necessidade de uma sociedade onde impere uma justiça intergeracional e seja dado relevo ao equilíbrio temporal das ações tomadas:

À medida que nos aproximamos do futuro da sociedade, nós - você e eu, e o nosso governo - temos de evitar o ímpeto de viver apenas para hoje, pilhando, para a nossa própria comodidade e conveniência, os preciosos recursos do amanhã. Não podemos hipotecar os recursos materiais dos nossos netos sem arriscar a perda também da sua herança política e espiritual. Queremos que a democracia sobreviva para todas as gerações vindouras, e não que se torne o fantasma insolvente de amanhã (Eisenhower, 1961).

O respeito pelo bem estar das gerações vindouras reflete a necessidade urgente da mitigação dos efeitos “perversos” de uma globalização sem rosto onde quem não tem valor poderá ser descartável (Cataia, 2020).

Na época de pandemia do COVID-19 gerada pela propagação global do vírus SARS-CoV-2 poderá ser um momento paradigmático de demonstração de uma **solidariedade global** através da distribuição massiva e gratuita de vacinas aos povos e continentes mais desfavorecidos, fortalecendo assim o conceito de cidadania global, até porque a “pandemia expôs e exacerbou as assimetrias entre países de rendimentos baixos e médios e nações de rendimentos altos e desenvolvidas, e entre os pobres e os ricos” (Shrestha *et al.*, 2020, p. 6).



No nosso entender, o princípio medular da globalização nasce de uma coexistência harmónica do todo e das partes que constituem o processo global. Parecendo haver um conflito de interesses entre o local e o global nenhum poderá sobrepor-se ao outro e, da sua harmonia – local-global – poder-se-á obter uma globalização com rosto.

José Eduardo Franco (2016), no seu artigo “Da globalização à glocalização – Educar para uma globalização de rosto humano – Proposta de sete princípios para a utopia do mundo unido”, defende que o amor à humanidade, a identidade, informação, escolha, hospitalidade, solidariedade e transcendência, são atitudes que deverão ser tomadas pelo indivíduo, enquanto parte do todo, de forma a alcançar a humanização da globalidade ou uma *globalização de rosto humano* como escrevem José Eduardo Franco e João Relvão Caetano (2020, p. 10).

## **2.4 Cidadão Global e Cultural ao longo do ciclo de vida**

Como já foi referido, as crianças e adolescentes convivem diariamente com as TIC's, o que lhes confere uma aptidão quase inata de convivência com aquele que é considerado como um fator fundamental para o atual estado da Globalização. Assim, o adulto de amanhã já dispõe de competências consideradas fundamentais para enfrentar os desafios do século XXI, mormente no que concerne às competências digitais, fundamentais ao usufruto, de uma forma plena, de uma educação global e globalizante. Importa, pois, que nos debrucemos sobre o que é considerada uma Educação Global.

A Declaração de Maastricht sobre Educação Global (Cabezudo *et al.*, 2002, p. 6), define a Educação como sendo “uma educação capaz de abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo, despertando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos” e é sobre esta abrangência da definição que desenvolveremos o nosso trabalho. Assim, formar o Cidadão Global implica dotá-lo de competências e conhecimentos que o permitam ser críticos, atentos à equidade, seja ela de género, religiosa, de etnia ou idade, num profundo respeito pela natureza e pelo semelhante.

Alguns grupos normalmente excluídos do sistema educativo tradicional, confinado a uma sala de aula, encontram nas tecnologias novas metodologias de ensino. A investigação feita por Moreira (2016, 2019a, 2019b; 2017) reflete bem que o uso das TIC's nas metodologias educativas e formativas contribuem fortemente para a atenuação

das diferenças económicas, sociais, geográficas, físicas e etárias, conseguidas por meio do ensino a distância, da qual a Universidade Aberta no geral, e a Cátedra Infante D. Henrique no particular, são um exemplo vivo, paradigmático e incontornável no seio do sistema educativo português, e apresenta-se como inovadora, aberta ao mundo e sustentável onde a transparência, a credibilidade, a ética e a inovação são os valores e a nobre missão da Universidade Aberta (UAb).

É no do Ensino Superior que o jovem adulto usufrui da possibilidade de internacionalização da sua educação no caso concreto do programa de mobilidade ERASMUS, qual programa em que é capaz de experienciar de uma forma cabal a sua adulez emergente.

Baseados nos estudos clássicos do desenvolvimento humano, Arnett (2007), avançou com o conceito de adulez emergente (*emerging adulthood*), considerado como o período desenvolvimental, que decorre entre os 18 e os 25 e que é caracterizado pela procura de identidade, pela instabilidade, pelo autofócus, pelas vivências adaptativas e diferentes possibilidades e desafios da vida. Nesta etapa os adultos emergentes têm reduzidos compromissos, obrigações e deveres sociais, permitindo autonomia na gestão de suas vidas. Nos últimos anos as alterações demográficas ocorridas ao nível dos ao *timing* do casamento e da parentalidade tornam a adulez emergente um período desenvolvimental típico dos jovens das sociedades industrializadas e de elevada mobilidade. Nesta etapa da vida têm oportunidade de se afastarem das suas famílias, lutando para construir o seu próprio caminho, com esperança e otimismo no futuro. As mudanças e as experiências que o Ensino Superior proporciona na vida do estudante, desde a entrada até ao final do curso e em particular ao nível da mobilidade do ERASMUS, são de elevada utilidade para a compreensão do fenómeno da internacionalização.

Como já referido, a globalização tem uma forte componente migratória, mas não somente efetuada por jovens. A terceira idade tem contribuído para um movimento migratório específico e visível em especial no Espaço Europeu (Castles, 2005; Garcia Torres & Alliende Zúñiga, 2019; Ojima, 2008). As razões destes fluxos de adultos de idade avançada, que representam mais de 25% da população europeia, prendem-se com a procura de uma melhor qualidade de vida ou pelo regresso à terra natal por parte dos emigrados, ou mesmo na procura de ambientes mais amenos suscetíveis de trazerem

consigo uma vida mais atrativa e promotora de saúde (física e mental) e, consequentemente promotores de multiculturalidade, fazendo jus à afirmação de Hogarth e Bosworth (2009): “o que torna um grupo verdadeiramente inteligente e inovador é a combinação de diferentes idades, habilidades, disciplinas e estilos de trabalho e pensamento que os membros trazem para a mesa” (Hogarth & Bosworth, 2009, p. 9).

Importa que nos debrucemos sobre a última etapa de desenvolvimento do cidadão. Esta fase foi definida por Erikson como *adulter-tardia*. É percebida por muitos como a acentuação da deterioração das capacidades físicas e intelectuais. É uma fase de muitas transformações. Desde a aparência física, onde os cabelos brancos e as rugas são uma evidência, os órgãos sensoriais perdem sensibilidade e a locomoção torna-se mais lenta. É uma fase de conflito psicossocial de *integridade versus desespero* (teoria de Erikson). Esta dicotomia revela-se da análise da sucessão de acontecimentos e escolhas feitos ao longo da vida do indivíduo adulto-idoso que tem a consciência de não poder recomeçar o seu projeto de vida, por não ter tempo de vida, imperando assim o *desespero* desta situação. De outro ângulo poderá ser vista a reflexão sobre o tempo de vida. Percebendo positivamente cada fase do seu desenvolvimento a *integridade* sobrepor-se-á ou poderá equilibrar o *desespero*. É nesta fase de desenvolvimento que normalmente acontece a reforma, talvez o momento mais importante da idade avançada, não só pela alteração do ritmo quotidiano indutor de uma menor atividade social, como também pelo estigma associado ao fim de um caminho percorrido (Tavares *et al.*, 2007).

É, pois, fundamental que o processo de *Life Long Learning* tenha um papel preparatório para este estadió da vida humana, antecipando soluções para uma boa qualidade de vida do idoso (Leão *et al.*, 2011). A este propósito Rute Rocha e colaboradores (2021), nos seus estudos intitulados *Aprendizagem na Adulter Tardia: Bem-Estar, Qualidade de Vida e Satisfação Com a Vida* concluem que a sociedade atual depara-se com novos desafios provocados pela procura de novos conhecimentos e habilidades por parte dos adultos-idosos. Esta conclusão reforça a teoria de aprendizagem ao longo do ciclo de vida (teoria do *life-span*) espelhada nos estudos da *Joint Research Centre* (JRC) da Comissão Europeia autora de Quadro de referências de competências empreendedoras, digitais, sustentáveis e de vida.



Procurámos neste capítulo, identificar as várias dimensões e veículos da globalização. Damos relevo a problemas causados à sociedade fruto deste processo bem como aos desafios gerados por uma sociedade cada vez mais sujeita aos desafios da globalização. Abordamos algumas dimensões do processo globalizativo e caracterizamos os atores da Globalização numa perspetiva etária e formativa ao longo da vida. Foi nosso propósito abordar alguns dos desafios colocados por este paradigma numa perspetiva holística onde os jovens adultos são protagonistas e as instituições têm um papel decisivo na passagem de valores indutores de sustentabilidade.

.

### **3 Internet Facilitadora da Mediação Intercultural e da Coesão Virtual <sup>1</sup>**

---

---

<sup>1</sup> Apresentado no *III Congresso Internacional da RESMI 2021–Mediação Intercultural: Comunicação, Cidadania e Desenvolvimento* e publicado no respetivo Livro de Atas

## **Internet Facilitadora da Mediação Intercultural e da Coesão Virtual**

### **3.1 Introdução**

O uso da internet, tornou-se um meio de comunicação transversal a todas as atividades, sejam elas lúdicas, políticas, económicas, sociais ou científicas e académicas. Implantou-se como um meio de comunicação global, de reduzido custo de utilização e capaz de facilitar uma comunicação em tempo real. Conquistou um espaço privilegiado de comunicação, muito potenciado pela miniaturização e mobilidade dos equipamentos digitais capazes de transformar o modo de aquisição de competências para um processo mais “amigável” como afirma Owen Barden no seu artigo *I wouldn't be able to graduate if it wasn't for my mobile phone* (Barden & Bygroves, 2018 p.529) podendo, no entanto, criar dependência psicológica ao seu utilizador (Nie, Wang, & Lei, 2020).

### **3.2 Veículos de cultura**

Em tempos remotos a oralidade teve um papel fundamental e era a única forma da disseminação da cultura, feita através de contos e mitos, mas foi com a literatura que esses contos e mitos se tornaram imortais. Com o uso do invento de Gutenberg, a literatura passa a ter uma propagação até então inimaginada. Com a telefonia, o veículo da difusão cultural passou a contar com as ondas hertzianas como seu suporte. Inventado em 1890 por Marconi este método de transmissão de áudio à distância começou a espalhar cultura de uma forma mais ou menos democrática, divulgando acontecimentos políticos, culturais e de entretenimento. Este aparelho, ou método de difusão (radiodifusão), vulgarmente apelidado de rádio ou telefonia, atingiu o máximo de audiências nos anos 50 do passado século, e contou com a popularização do teatro na forma de folhetins criados quase exclusivamente para entretenimento dos radio-ouvintes, mas onde são enviadas mensagens culturais de elevado peso (Handy, 2000).

Na sequência da evolução tecnológica, surge a televisão e com ela também o receio de que as rádios deixassem de fazer sentido podendo estar condenadas ao esquecimento e conseqüente desaparecimento. Como o apontado por Mendes, no seu

estudo sobre o tipo de programação das estações de rádio que, contrariamente ao que se poderia pensar, passaram a ter conteúdos de especialidade, abandonando assim a generalização, veio a acontecer no diálogo rádio e televisão, mas ainda não é alcançado um diálogo direto com o recetor a não ser com o recurso a sondagens ou telefonemas (Augusto, 2015).

Foi no ano de 1923 que o britânico John Logie Baird descobriu uma técnica de transmissão de imagens em movimento acompanhadas de som, suportada também nas ondas hertzianas. A sua importância como meio de comunicação de referência, só veio a ser reconhecida pelo seu contributo na eleição de John F. Kennedy (1917-1963) para presidente dos Estados Unidos da América em 1960. A partir de então a televisão começa a ser reconhecida como um dos meios de mais influente propaganda política, possuindo a capacidade de construir, destruir ou mesmo de manipular as reputações de candidatos a cargos públicos e privados (Ruivo, 2006).

Não foi só na política que a televisão atingiu um papel de líder de comunicação a par e coadjuvada pela rádio (Silva & Ribeiro, 2013). A televisão assume o papel de meio de entretenimento de eleição para todas as idades, atingindo particular importância na formação das camadas mais jovens das populações através de canais temáticos exclusivos a determinadas áreas da cultura e ciência, contribuindo também para o colmatar de deficiências do processo educativo. Surgem, assim, canais de televisão com elevados padrões de qualidade e rigor informativo, de que a britânica BBC (*British Broadcasting Corporation*) é exemplo incontornável (Coelho & Coelho, 2015; Soares, 1993). Também lhe é atribuído um papel importante como suplemento educativo português nos anos 60, 70 e 80 do passado século, e mais recentemente como um modo de superar o confinamento imposto no ano letivo 2020/2021 devido à pandemia gerada pelo SARS-CoV2 de forma que os alunos dos primeiros anos do ensino secundário pudessem progredir nos seus estudos (Escola, 2020).

### *Internet*

Estes meios de divulgação cultural, a rádio e televisão não permitem um diálogo próximo e síncrono entre o emissor e recetor. Fundamentalmente por terem caído em desuso os programas em “direto”, fruto de um mercantilismo colocado nos programas

radiofónicos e televisivos, mas, com o advento da internet e em particular com a massificação da *World Wide Web*, surge um novo paradigma na difusão cultural. A possibilidade de diálogo síncrono ou assíncrono, a criação de redes de comunicação locais e globais, a partilha de imagens estáticas ou em movimento dão origem a uma nova presença e interação do internauta no mundo da arte especialmente com o surgimento da *web 2.0* que facilitou a construção de plataformas digitais capazes de receber a interação dos seus utilizadores na visualização, partilha, crítica, desenvolvimento, alteração e complementaridade dos seus conteúdos (O'Reilly, 2005).

A miniaturização dos equipamentos móveis, a sua crescente capacidade computacional e o incremento constante da velocidade de transferência de dados contribuíram para a presença do jovem no ambiente virtual gerado pela web multiplica a aplicabilidade desta tecnologia tanto em áreas lúdicas como educacionais (*mobile learning*) mas não diminuiu as desigualdades que geram um fosso digital entre países desenvolvidos, em desenvolvimento e emergentes (Araujo, 2020). Este fosso digital também é patente no género do utilizador da internet. Os dados apontados pela União Internacional de Telecomunicações (UIT) identificam uma predominância do género masculino na utilização desta tecnologia digital. Também, num estudo promovido pelo Plano Nacional de Leitura, e com dados de 2006, já revelam que dos jovens entre os 15 e 35 anos de idade, 99,1% acedem à televisão, 79,9% à rádio e 70,4% à internet o que já, à data, indicia a particular importância da internet nesta faixa etária (Silva & Ribeiro, 2013).

Foi fruto da emergência de uma economia criativa, força motriz do desenvolvimento económico atual como advoga Richard Florida (2003), que encontramos na internet um ambiente privilegiado e incentivador da divulgação e criatividade individual e coletiva. O acesso ao património cultural, a diversidade, o reconhecimento social e a riqueza de experiências são condições existentes na internet que estimulam a criatividade e consequentemente uma criação de riqueza de bens aparentemente intangíveis (Nicolaci-da-costa, 2001), mas com alguns cuidados pois, como os apontados por Jia Nie, Pengcheng Wang e Li Lei (2020) no estudo sobre a ansiedade experienciada pelo jovem adulto gerada pela separação, mesmo que temporária, do seu *smartphone* (telemóvel inteligente mas ainda sem tradução em português), elucidam bem a usabilidade deste equipamento e a dependência tida pelo jovem adulto a este tipo de tecnologia (Nie et al., 2020). Owen Barden e Mark Bygroves



(2018) corroboram a centralidade atribuída pelo jovem ao seu *smartphone*, a afirmando que, em certos casos, o *smartphone* poderá interferir na liberdade do seu utilizador (Barden & Bygroves, 2018). No entanto, a internet é, para alguns autores, um local onde a manipulação dos utilizadores é conseguida através de inteligência artificial e capaz de prever gestos, atitudes e estados de espírito. O estudo detalhado das preferências, geolocalização, visualizações de sítios da internet, *likes* em aplicações como o Facebook ou Youtube tornam o utilizador produto para empresas de comércio ou mesmo movimentos de índole política ou partidária, podendo orientar o sentido de voto e gostos pessoais, como defende a professora de Harvard Shoshana Zuboff (Duong et al., 2019; Möllers et al., 2019) num discurso de sentido paralelo ao defendido por Ruivo (2006) sobre a rádio e televisão.

O uso e aproveitamento de uma partilha quase global gerada pela internet, potencia vários modos de divulgação de conteúdos onde a autopublicação merece particular destaque.

### 3.3 Autopublicação

O processo de autopublicação usou inicialmente as impressoras portáteis e veio tomar um lugar de destaque com o uso de plataformas digitais nas quais, de um modo simples e com custos reduzidos, torna possível a divulgação de obras de autores emergentes a um vasto público e virtualmente global.

Com a possibilidade de interagir com o seu público de uma forma direta e sem qualquer tipo de censura, plataformas como o *Wattpad*, *Youtube* entre outras, criam uma dinâmica específica na construção e desenvolvimento de qualquer tipo de criação artística e cultural, mas exigindo, por parte do espetador interveniente, critérios de aferição muito cuidados, pois entre as “obras” publicadas são encontradas com facilidade, muitas sem qualquer cariz cultural ou plagiadas e adulteradas, não esquecendo os perigos gerados pelo uso da internet como os ataques cibernéticos, a desinformação ou a aquisição indevida de dados pessoais. Poderemos afirmar que nestas plataformas pode-se ser fã, ídolo ou os dois em simultâneo. A deteção dos conteúdos alojados na internet tem que ser alvo de uma cuidada análise. Não é conhecida a verdadeira dimensão da informação falsa (*fake news*) que circula na *Web* e aí reside. O utilizador deverá ter as *skills* necessárias

para poder avaliar se a informação que absorve é completa, antiquada, fora de contexto, ou resultado de uma tradução pouco cuidada ou mesmo manipulada (Fitzgerald, M.A.,1997). Dentro do processo de autopublicação várias são as aplicações e plataformas usadas como suporte a este propósito.

### *Wattpad*

A plataforma *Wattpad*, criada em 2006 é acedida mensalmente por mais de 60 milhões de utilizadores. Revela-se um espaço preferencial de partilha de narrativas onde a multiculturalidade e a interação estão presentes. Os seus conteúdos têm sido recriados em novos suportes, chegando a serem publicados por editoras de referência onde os seus conteúdos atingem, nalguns casos, volumes de vendas considerados *best sellers*. Algumas narrativas publicadas na plataforma *Wattpad* serviram e servem de guiões a séries televisivas. Como lugar de escrita não formal, a utilização deste espaço pela juventude é particularmente atrativa favorecendo o *feedback* e a discussão pelos seus pares, enriquecendo assim o vocabulário e a forma de escrita dos seus autores (Scolari, 2018).

### *Youtube*

*Youtube* é dos média mais presente no dia a dia do jovem. Usado para ouvir música, ver espetáculos, obter informações de vária índole, hoje é usado pelas mais diversas instituições como meio de divulgação informativa política, social e cultural. Aproveitando as suas potencialidades, várias universidades servem-se desta plataforma digital para alargar as suas salas de aula a públicos social e culturalmente distantes. Muitos dos seus utilizadores afirmam ter enriquecido as suas competências pessoais fruto da visualização de tutoriais alojados no *youtube*. Estes tutoriais, na sua maioria não provenientes de fontes institucionais, estão a contribuir de uma forma contínua para a construção de uma inteligência coletiva (Castanheira, 2019; Scolari *et al.*, 2020). Exemplos há em que as obras de alguns *Youtubers* se tornam populares elevando os seus autores para patamares de celebridade não alcançáveis pelos meios tradicionais de divulgação e comércio artístico. O baixo investimento inicial aliado à facilidade de utilização, são elementos-chave para que esta plataforma seja a mais usada na promoção da arte individual e coletiva. O *videoclip*, onde existe uma simbiose da fonografia e vídeo é um exemplo de um processo de divulgação de músicas e canções neste canal digital.

A luta por um maior número de seguidores dos *youtubers* – processo de avaliação de popularidade virtual – fez emergir a profissionalização de produtores de conteúdos que procuram colocar os seus clientes em patamares elevados de celebridades, parecendo haver agora uma desvirtualização do objetivo inicial da criação desta plataforma. A importância do *YouTube* fica reforçada pelo seu uso em processos de aprendizagem de que são exemplo os MOOC's, acrónimo de *Massive Open Online Courses*, cujo objetivo passa pela disseminação de conteúdos formativos capazes de substituir ou complementar o ensino tradicional. Em tempo de pandemia COVID-19, este recurso educativo teve um incremento exponencial e poderá ser uma fonte de informação fiável para estudantes e profissionais, como por exemplo na área de saúde (Davidson, 2021).

### *Facebook*

Considerada por muitos a rede das redes sociais, foi criada por Mark Zuckerberg em 2004. Cedo foi utilizada por artistas, instituições, cientistas e particulares para a divulgação das suas obras, serviços, trabalhos e investigações. Com um número de utilizadores a nível global superior a 2,45 mil milhões é, ainda hoje, o meio de excelência para a divulgação de conteúdos. Tem uma estrutura baseada em perfis de utilizadores, onde constam os seus gostos e interesses e tornou-se rapidamente alvo da atenção daqueles que pretendem emitir mensagens, dirigidas quase cirurgicamente, diminuindo assim o poder mediático dos agentes generalistas.

Tradicionalmente os museus têm sido o veículo de mostra das criações artísticas e com a criação de mostras virtuais, possíveis dado o avanço das tecnologias digitais, os museus encontram um público muito mais amplo e heterogéneo no seio dos seus visitantes. Para além dos seus sítios da internet, quase todos os museus possuem um perfil no *facebook* onde os seus visitantes e seguidores podem deixar as suas questões, opiniões e críticas, podendo também sugerir os seus conteúdos a outros utilizadores. As galerias de arte, movimentos artísticos, grupos musicais e outros agentes de cultura também encontraram eco no *facebook* para a divulgação dos seus interesses e motivações (Expósito *et al.*, 2017).

La aparición de Facebook supuso un hito y un cambio en la mentalidad del artista: subir tu obra de arte a la red da el permiso de ser juzgado y, a su vez,

de juzgar la obra de algún otro, pero también de darse a conocer a nivel mundial. (Expósito *et al.*, 2017, p. 1170).

### *Instagram*

Mais recente do que o *Facebook*, esta rede social digital tem por base a divulgação de fotografias por comunidades virtuais. Criada com o objetivo de partilhar fotografias de viagens, com a difusão dos *smartphones* alcançou popularidade entre as camadas mais jovens dos utilizadores das tecnologias digitais, sendo atualmente uma das mais utilizadas pela juventude. No artigo publicado por Garretón, Rihm, & Parra (2019) é sugerido que o *Instagram* possa favorecer uma ponte entre a arte científica e o publico não especialista, democratizando assim o processo artístico no que concerne à proximidade social das instituições artísticas (Garretón *et al.*, 2019).

### *Exposições e comercio online*

O comércio de um modo amplo e o artístico em particular, também sofreu uma mudança de paradigma com o surgimento das tecnologias digitais como nos é demonstrado pela base de dados *Rhizome ArtBase* que se dedica exclusivamente a obras emergentes de caracter tecnológico e que também fomenta a sua criação e divulgação, intitulado-se como uma plataforma para a recolha, descoberta e leilão de arte. Possui um acervo de um milhão de obras de arte, arquitetura e design de mais de 100.000 autores, sendo considerada a maior base de dados *online* de arte contemporânea (Rhizome ArtBase, 2020).

## **3.4 Arte, cultura e Videojogos**

Os videojogos podem, só por si, transferir cultura. Transportando tantas vezes a mitologia para os ecrãs das consolas ou dos computadores, como também a adaptação para desafios intelectuais ou periciais, a adaptação de obras literárias, cinematográficas trazem ao jogador uma maior proximidade e, em alguns casos, também uma

interatividade com estes objetos tecnológicos de entretenimento que, a seu modo, criam comunidades sociais virtuais.

O que nas décadas de 60 e 70 do século passado eram motivos de análise cuidada, como por exemplo a procura de figuras públicas que poderiam ser encontradas na capa de um álbum discográfico dos *Beatles* em que o *Sargent Peppers* é exemplo, e como o foi “Onde está Wally”, hoje estas procuras recaem sobre cenas aprimoradas de videojogos onde a visão tridimensional e a realidade aumentada ganham especial relevo (Etlinger, Sarah A. e Borém, Fausto, 2014).

O jogo *Horizon Zero Down* é um sinónimo de uma técnica de desenho detalhado, com um cuidado relacionamento das dimensões e proporções de objetos e personagens, fazem com que os jovens jogadores se envolvam num ambiente que transcende o próprio jogo, levando para um espaço e tempo, e mesmo comunidades e vivências míticas e heroicas em ambientes super-realistas despertando tantas vezes sentimentos de perigo iminente, medo e angústia (Lucci, 2019).

Hoje os videojogos são um fenómeno global e podem conferir contornos viciantes para alguns jovens, razão pela qual a Organização Mundial da Saúde, nos seus manuais, já contempla “distúrbios de videojogos”. Confirmando esta inclusão, o estudo de Dinis, sobre a relação das competências sociais dos alunos do Ensino Superior consumidores de videojogos argumenta que “este tipo de entretenimento tem-se apresentado como uma estratégia de *coping* disfuncional no âmbito da redução do stress psicológico e da fuga à vida real” (Dinis, Fernandes, Azevedo, Silva, & Matos, 2018 p.133; ONU, 2020).

Os videojogos são cada vez mais exigentes no que diz respeito a recursos de processamento e mormente nas velocidades de comunicação tão necessárias à transferência de informação entre os seus utilizadores contribuindo para um crescente investimento em novos processos de transmissão de dados (*upload e download*).

### *Rede 5G*

A interconectividade alicerçada nas tecnologias de informação, ganha uma nova dimensão com o emergir do padrão tecnológico 5G. Este padrão, ainda não explorado em toda a sua dimensão, permitirá o aumento da segurança dos dados que nela circulam principalmente através de dispositivos móveis, diminuirá drasticamente o consumo de

energia, contribuindo para uma sustentabilidade energética e facilitará a computação de algoritmos mais elaborados e tão necessários à aplicação da inteligência artificial e à interligação dos dispositivos conducentes ao que, de uma forma mais ampla é denominado de “internet das coisas” (IoT). Para além destas características, a tecnologia 5G guarda uma franja destinada exclusivamente às comunicações críticas, onde a possibilidade de erro é remota, e é destinada à comunicação de atos médicos ou cirúrgicos feitos à distância. Irá também revolucionar a transmissão de conteúdos televisivos aproximando-os de um controlo em tempo real por parte do utilizador final. Com o aumento das tecnologias digitais e também da dependência de todos os setores de atividade das TIC, urge dotar os cidadãos de competências digitais (ONU, 2015).

### **3.5 Literacia Digital**

A literacia digital é fundamental para que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) sejam usadas em toda a sua plenitude. As TIC são um meio de interação indispensável ao cidadão do século XXI. É um dos objetivos das sociedades ocidentais espelhadas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) especialmente no que concerne ao ODS4 – Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015). Há que ter em conta, no uso desta rede, critérios de segurança entre os seus utilizadores, a supervisão dos educadores às matérias acedidas pelos mais jovens, à criptografia usada nas ligações mais críticas, passando pelo crivo da veracidade e idoneidade dos conteúdos e autores. O utilizador das redes digitais deverá ter uma postura crítica face aos conteúdos e origens da informação. A este propósito a União Europeia em 1999 lançou o programa *Safer Internet* a ser implementado em todos os países que dela fazem parte e onde Portugal está presente através do programa *SeguraNet* (Ramos & Espadeiro, 2016).

### **Internet Arte e Cultura**

A internet tem-se revelado, principalmente para os jovens, um local onde poderão encontrar respostas a questões tão vastas como aquelas que emergem do mundo artístico (Rodrigues & Rodrigues, 2011). É neste espaço que se podem efetuar visitas virtuais a

museus, conhecer a obra e biografia de autores e até interagirem na elaboração de obras artísticas (Casells, 2001). O exemplo dado pela participação de mais de um milhão de internautas na criação de um *graffiti* virtual num período de tempo limitado, espelha bem as possibilidades dadas pela internet à criação coletiva (Globonews 2017).

Os jovens ao partilharem os seus filmes e fotografias estão a contribuir individualmente numa arte coletiva que paradoxalmente parece isolá-los do mundo exterior. O espaço internet é usado pelas camadas mais jovens da população como um espaço lúdico, de lazer e de socialização onde se cruzam valores, crenças e tradições, criando assim um novo modelo de cultura, denominada cibercultura, definida por A. Lemos como

[...] a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70 (Santos, 2009, p.5659).

Esta interação foi o embrião do movimento artístico *Net.art*, termo nascido numa mensagem de correio eletrónico e que se tornou viral na última década do século XX, dando nome também a um movimento plástico que se servia de *browsers*, *scripts*, linguagem de programação de computadores, motores de busca entre outras, como ferramentas de criação de arte processo este oposto às formas de arte mais tradicionais (Fourmentaux, 2011).

### **3.6 Internet em tempo de pandemia COVID-19**

A internet usada como meio de comunicação, mostrou-se fundamental como suporte de comunicação dos cidadãos em tempo de confinamento social gerado pela COVID-19. O convívio por videochamada que procuraram aproximar famílias e amigos, o teletrabalho, as notícias e a partilha de arte foram e são uma constante. Seria interessante que, num período pós pandemia, fosse estudada a participação dos utilizadores da internet em eventos de arte e cultura dando assim continuidade ao estudo iniciado em 2001 e elaborado por DiMaggio, Hargittai, Neuman e Robinson no qual concluem haver uma maior frequência dos internautas na participação em espetáculos, cinema e práticas

desportivas, quando comparados com indivíduos não utilizadores da internet (Casells, 2001).

Em jeito de conclusão poderemos afirmar que a internet representa na sociedade atual um eixo gravitacional da comunicação alicerçado na evolução tecnológica e alavancará o processo BYOD – *Bring Your Own Device*-, para uma variedade de situações, eliminando assim barreiras linguísticas e incrementando compreensão e apreensão culturais por via da utilização e expansão da realidade aumentada e inteligência artificial. Deverá, no entanto, ser dada especial atenção para o facto, proveniente de um esbater de barreiras e fronteiras, não fomentar um relaxamento dos modos tradicionais de aprendizagem e absorção cultural como poderá ser exemplo o turismo cultural ou a mobilidade estudantil em todas as suas vertentes. Alicerçou também, a comunicação de populações pela transmissão de espetáculos e criação de obras coletivas em que os atores se encontravam fisicamente distantes, mas virtualmente próximos, dando mais expressão ao “Roteiro para Cooperação Digital” anunciado a 11 de junho de 2020 pela Organização das Nações Unidas (2020) que propõe orientações com o sentido de, entre outras, “Atingir a conectividade universal até 2030, para que todos tenham acesso seguro e barato à internet” (ONU, 2020). Com as tecnologias digitais, o padrão que governava a interação de produtores e consumidores de cultura sofreu uma erosão capaz de esbater a fronteira entre estes dois agentes de cultura contribuindo para o fortalecimento do Cidadão Global.



Neste capítulo abordámos o desenvolvimento tecnológico que tem, ao longo dos séculos, criado novas 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. O presente capítulo pretendeu 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 o uso de redes de elevada velocidade como a 5G. Situou-os 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, plataformas de narrativas multiculturais do tipo *Wattpad*, 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 <sup>2</sup>**

---

---

<sup>2</sup> Capítulo submetido ao *Currículo Escolar: globalização e perspectivas globais* [*School Curriculum: globalization and global perspectives*] Rosa Sequeira & José Luna (Eds.).

## Competências Empreendedoras para uma Europa Global

### 4.1 Introdução

A necessidade de formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios do século XXI faz com que as competências empreendedoras sejam alvo de detalhados e complexos estudos, tanto por parte da comunidade científica, como da empresarial ou educativa. O recrutamento profissional já se não faz somente valorizando as competências técnicas do trabalho a desenvolver. A liderança, o empreendedorismo e outras *softskills* emergem na atualidade com maior peso no ato de seriação, contratação ou admissão de candidatos aos mais variados lugares, profissões ou trabalhos. A União Europeia, ciente da necessidade de uma educação democrática, onde a mobilidade tem um especial relevo - comprovada pelo sucesso do programa de mobilidade Erasmus e com o intuito de preparar os cidadãos para uma participação mais ativa na sociedade, ajudar a administração de suas vidas e fomentar as ações criadoras de valor, seja ele cultural, económico, social ou ambiental - criou um quadro de referências onde o empreendedorismo, como competência, é o seu foco. Assim é criado o Quadro de Referência das Competências para o Empreendedorismo denominado por *EntreComp*, que foi o resultado do estudo e pesquisa da *Joint Research Centre* (JRC) da Comissão Europeia em nome da Direção Geral do Emprego, Assuntos Sociais e Inclusão. Neste capítulo abordamos o Quadro de Referência das Competências para o Empreendedorismo *EntreComp*, nas suas diversas áreas, mostrando a sua composição e estrutura que floresce de três áreas de competência, ou tempos de uma atividade empreendedora, denominadas Ideias, Recursos e Em-ação e de onde emergem 15 competências, 8 modelos de progressão que nos encaminham a 442 resultados de aprendizagem. O alcance pretendido pelos seus autores, nomeadamente no seu uso para a Educação para o Empreendedorismo e formação profissional na vertente contínua dos professores, encontra eco no recém-criado programa *EntreCompEdu*. Este programa, conceptualizado num formato de acesso aberto e *online*, pretende desenvolver as aptidões dos professores, de qualquer nível de ensino, na Educação Empreendedora. São referidas algumas implicações deste trabalho na promoção de competências empreendedoras rumo a uma Europa Global.

## 4.2 Caracterização do Empreendedorismo

A globalização está presente em todos os contextos da sociedade com particular destaque na vertente educativa que se nos afigura facilitadora e visionária. A nossa grande motivação emerge da estreita relação do empreendedorismo com a globalização. Pretendemos contribuir para uma maior compreensão da interligação e multidisciplinaridade destas duas dimensões. Numa perspetiva geral, o eixo do empreendedorismo, contextualizado na globalização, encontra o seu alinhamento nas várias áreas abordadas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) merecendo particular ênfase no ODS 4 – Garantir o acesso à educação inclusiva e equitativa, promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015).

Ao longo da história da humanidade o empreendedorismo tem presença no quotidiano através das trocas de bens ou de serviços. O conceito de empreendedor surge como sendo aquele que é intermediário, explicado pela origem da palavra *entrepreneur*, e que originalmente é dedicado em exclusivo a trocas comerciais. Variadíssimos autores elaboraram estudos tendo por alvo a definição e contextualização do sujeito empreendedor, procurando definir o que distingue com tal comportamento. A atitude proactiva face às adversidades ou necessidades é promotora de indivíduos empreendedores (Jardim & Franco, 2012). Este empreendedorismo, tal como o percebemos hoje, só foi possível com o término do sistema feudal da economia (Landström & Benner, 2010). Até então o direito à propriedade era reservado a poucos privilegiados e a circulação de bens estava sujeita a pesadas taxas limitando a criação de negócios e tolhendo qualquer iniciativa empreendedora.

O empreendedorismo foi pela primeira vez abordado cientificamente por Richard Cantillon no século XVIII na sua obra *Essai Sur la Nature du Commerce en Général*. Cantillon definia o empreendedor como um intermediário num processo de compra e venda sugerindo que a palavra tenha tido origem no francês antigo. *Entreprendre* em que *entre* – do latim *inter* que sugere reciprocidade e *prendre* – do latim *prehendere*, que significa comprador. Tal conceito poderia ser traduzido para português, de uma forma simplista, como intermediário, contudo, o seu significado atual vai muito além deste conceito. É esta a primeira abordagem científica de uma atividade empreendedora (Maca Urbano & Rentería Pérez, 2020).

O empreendedor é tido como um ator na senda das ciências sociais. Os seus princípios estão alicerçados no comportamento social, mas aspirando a ser uma ciência exata já que os seus resultados, embora desconhecidos, são orientados pelas probabilidades e estatística ao lidar com o risco e a incerteza.

Com Jean Baptist Say (1767–1832), a abordagem passará a ser mais lata. Say defendia que o empreendedor era um trabalhador superior, com capacidades aprimoradas de liderança e de administração e, com essas competências, seria capaz de pôr as suas capacidades ao serviço da coordenação, produção e distribuição de bens (Verga & Soares da Silva, 2015). Ao conceito, continuando ele a ser puramente económico e produtivo, é aperfeiçoado por Frank Knight (1885–1972), em que o autor desenvolve a diferença entre incerteza e risco. Knight, no seu livro *Incerteza do risco e do lucro*, discute o conceito de custo social e ainda defende que o empreendedor tem a capacidade de antever as necessidades do consumidor, peça fundamental de um sistema capitalista como defendido por Schumpeter (Paiva *et al.*, 2018). O conceito de empreendedor e empreendedorismo tem vindo a ser cada vez mais abrangente e transversal a áreas mais vastas da sociedade contemporânea e hoje encontramos abordados na literatura vários tipos de empreendedorismo. A sua diversidade está bem patente no “Dicionário de Educação para o Empreendedorismo – Empreendipédia” (Jardim & Franco, 2019), onde encontramos entradas para vários tipos de empreendedorismo, dos quais destacamos: o Empreendedorismo Intergeracional; Local; Musical; Desportivo; Feminino; Religioso; Sénior e Social. Encontramos também referências a Empreendedores da moral/moralidade (Devillard, 2020; Franco & Caetano, 2020) provando que, na atualidade, em todas as atividades, há lugar a atitudes empreendedoras e consequentemente geradoras de valor.

No primeiro Fórum da UNESCO sobre a Educação para a Cidadania Global (ECG) foram abordadas três dimensões conceptuais chave da ECG e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): habilidades cognitivas (*hard skills*), habilidades socio-emocionais (*soft skills*) e habilidades comportamentais (*behavioral skills*), todas elas debaixo de um amplo conceito de Paz. A esse respeito Delors (1996) defende que a Guerra se inicia na mente humana e, por isso, a ligação da Educação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se torna fundamental.

As competências e aptidões (*skills*) são definidas por Jardim & Pereira (2006) como sendo um conjunto de conhecimentos e atitudes que numa situação específica fazem o seu sujeito atingir um resultado específico. Estas aptidões têm sido alvo de estudos aprofundados por parte da Comunidade Académica e Científica. Damos especial destaque às *Skills* que têm como objetivo a formação e empregabilidade do Jovem Cidadão Europeu, que sofre uma crise de empregabilidade, a qual é colmatada pelo desenvolvimento de competências empreendedoras, fator este, promotor de uma melhor e mais bem remunerada empregabilidade (Engel, 2010; Teichler & Janson, 2007; Mizikaci & Arslan, 2019). Outros estudos recentemente publicados, dos quais destacamos “*Towards a global entrepreneurial culture: a systematic review of the effectiveness of entrepreneurship education programs*” (Jardim *et al.*, 2021), debruçam-se sobre programas para a educação para o empreendedorismo global, potenciado pelo surgimento e utilização das novas tecnologias digitais geradoras de mudança de paradigma da economia e pela crescente predominância de uma economia de serviços (Bauman & Lucy, 2021).

Valorizando a mobilidade e o papel que tem para uma maior coesão e cidadania, criando uma “cultura internacional baseada na articulação de hibridismos culturais” (Schaefer & Luna, 2020, p.47), a União Europeia dedica especial enfoque na formação dos jovens com o objetivo de os preparar para uma vida profissional e pessoal assaz diferente daquela que foi e é vivenciada pelas gerações antecessoras. O sucesso do programa de mobilidade Erasmus+ é o exemplo mais expressivo dos programas de mobilidade mundiais, espalhando-se por outras áreas que não só a mobilidade ou a aprendizagem ao longo da vida (*life long learning*). Programas como *Erasmus for Young Entrepreneurs* promovem a entreajuda, a criação de redes de contactos e a experiência de conviver com empresas e quadros empreendedores gerando a aproximação e deteção de ideias de negócios inovadores. Mas o empreendedorismo não se foca somente no mundo económico e financeiro. Também são abordadas outras vertentes de empreendedorismo como o empreendedorismo social, o cultural e o ambiental (Delgado *et al.*, 2008).

Tem sido base de discussão académica a identificação do perfil do empreendedor, as suas características, as suas competências. Vários são autores que nas suas investigações procuram estudar o indivíduo empreendedor bem como as competências

específicas que o caracterizam (Tinoco & Laverde, 2010; Redford, 2013; Mitsea *et al.*, 2021; Plum, 2014; Santos & Caetano, 2010).

Cedo se concluiu que as competências, sejam elas consideradas empreendedoras ou não, são passíveis de ser ensinadas e aperfeiçoadas, excluindo assim a hipótese, pelo menos parcialmente, de que o empreendedorismo seria uma característica inata de alguns cidadãos.

A Comissão Europeia tem dedicado especial atenção à educação, com um enfoque particular na educação para o empreendedorismo, a par das competências digitais, procurando assim dotar o cidadão de ferramentas capazes de superar os desafios do século XXI. A nova Agenda Estratégica para a União Europeia para os anos 2019–2024, emanada pelo Conselho Europeu, pressiona os estados-membros para um investimento na educação e no desenvolvimento das competências dos seus cidadãos (European Council, 2019). Testemunho desta sua preocupação, a Comissão Europeia cria a “European Education Area by 2025” que é composta por 6 eixos e onde o domínio de competências transversais como o pensamento crítico, o empreendedorismo e a criatividade, estão presentes e serão a chave para as próximas gerações de estudantes, investigadores e inovadores para a construção de uma sociedade mais justa e resiliente (European Commission, 2020).

É de reforçar a ideia desta perspetiva europeia que consideramos globalista em pleno alinhamento com vários objetivos já aqui referidos de Desenvolvimento Sustentável preconizado pela Organização das Nações Unidas.

### **4.3 Educação e Empreendedorismo**

Educar para empreender tem sido o processo encontrado para dotar o cidadão de competências capazes de superar os desafios criados pelas sociedades onde se inserem. É na sociedade onde está envolvido que o empreendedor atua. Qualquer processo com vista à educação para o empreendedorismo terá que ter em conta este fator bem como todo o modelo pedagógico a seguir. Várias são as metodologias seguidas e todas elas adaptadas à faixa etária ou nível de escolaridade a que se destina já que as competências empreendedoras confundem-se com traços de personalidade e desenvolvimento intelectual. O trabalho desenvolvido por Jacinto Jardim junto do ensino básico e secundário em escolas portuguesas é um exemplo vivo deste paradigma onde o trabalho

em equipa, a proatividade e iniciativa geradoras de valor são competências a desenvolver desde o primeiro ciclo de estudos (Jardim *et al.*, 2021). Este modelo também encontra respaldo noutros países onde, por exemplo no Brasil, a pedagogia empreendedora de Fernando Dolabela (2003) mereceu um particular destaque.

Notamos, no entanto, que os programas de educação para o empreendedorismo estão mais presentes no Ensino Superior e Ensino Profissional e Vocacional sendo quase residuais no Básico e Secundário. Por outro lado, os facilitadores são hoje maioritariamente professores que contribuem para o processo colaborativo, onde cada aluno seja incentivado a seguir um sonho, por mais utópico que possa parecer, acompanhado pela aprendizagem onde o erro não seja encarado como uma fraqueza, mas sim como o fulcro de aprendizagem e pesquisa de outras soluções (Dolabela, 2003)

É a educação no Ensino Superior que mais evidencia e promove a globalização. Contribui para isso a mobilidade académica onde importa realçar o papel do *Joint Study Programmes* (impulsionador do atual programa Erasmus) que despertou para a necessidade de uma uniformização desse ensino e que foi plasmado no Tratado de Bolonha. Assim, a creditação de Unidades Curriculares, cursos, graus académicos ou profissionais são atualmente facilmente reconhecidos através de um processo quase automático dentro da Comunidade Europeia através da aplicação de ECTS, também estes incentivadores da mobilidade estudantil. Assim, a mobilidade fomentou a criação e aplicação de ECTS e o uso das novas tecnologias de informação poderá ser trabalhado no sentido mais amplo na aprendizagem ao longo da vida seja ela informal ou formal. É sobretudo neste último contexto, focalizado para âmbitos curriculares e formais, que o Ensino Superior organizado e estruturado realça a relação entre educação e empreendedorismo.

O primeiro curso de empreendedorismo data de 1947 e teve lugar na Universidade de *Harvard Business School* nos Estados Unidos. Desde então o crescimento dos cursos tem subido de uma forma quase logarítmica a par de trabalhos publicados em revistas científicas (Katz, 2003). Para dar uma ordem de grandeza, à data da escrita deste nosso trabalho encontravam-se cerca de um milhão e quinhentos mil artigos indexados na base de dados EBSCO, o que revela a importância dada por académicos e investigadores a esta temática.



Educar para o empreendedorismo insere-se na célebre dinâmica da aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida (*life long learning*), fazendo jus ao defendido por Harris *et al.*, (2008). A título de exemplo, os dados dizem-nos que atualmente são ministrados, nos Estados Unidos da América, cursos de desenvolvimento de competências empreendedoras em cerca de 2.300 estabelecimentos de Ensino Superior (Bauman & Lucy, 2021). No entanto a criação de um espírito empreendedor e global deverá ser estimulado desde criança (Lippper, 1987), até porque “os potenciais de uma criança são os potenciais de uma nação”, aumentando assim a probabilidade de um filho ou neto de um empreendedor, também o possa vir a ser. (Plum, 2014 *p.578*). O tipo de sociedade onde estão inseridos e o tipo de convívio intergeracional influenciam também a predisposição “genética” para o empreendedorismo não podendo, no entanto, ser descurada a capacidade económica, cultural e académica dos progenitores, pois são fatores determinantes na orientação empreendedora dos seus filhos (Georgescu & Herman, 2020; Laspita *et al.*, 2012).

A Educação para o Empreendedorismo deverá estar atenta a todas as predisposições fomentadoras de criação de valor (ação base do empreendedor) de forma a incentivar uma prática letiva a todos os seus estudantes e das mais diversas faixas etárias, compreendendo desde o pré-escolar à adultez avançada, qual ensino longo da vida (Jardim *et al.*, 2021). Importa ainda alertar para a necessidade de se proceder à avaliação de modelos e práticas educativas, pois só é possível introduzir mudanças significativas e desejáveis após uma avaliação que permitirá incentivar e motivar mudanças capazes de produzirem uma cultura empreendedora baseada em currículos que integrem inovação, trabalho em equipa e criação de propostas socioprofissionais (Pereira *et al.*, 2016).

### *Educação para o Empreendedorismo na Europa*

A Educação para o Empreendedorismo é um dos principais objetivos estratégicos da União Europeia de forma a dar à sua população e, em especial, aos jovens uma mentalidade empreendedora capaz de gerar valor, bem como dar-lhes competências e moldar-lhes atitudes fundamentais para um empreendedorismo de sucesso, uma cidadania ativa, inclusão social e empregabilidade.

A rede *Eurydice*, tem como objetivo a realização do estudo comparado das várias práticas educativas dos países membros da União Europeia, cobrindo desde a educação

da Infância ao Ensino Superior, e composta por 36 países, todos eles aderentes ao programa de mobilidade Erasmus+. O relatório sobre a Educação para o Empreendedorismo nas Escolas da Europa (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017) destaca que esta temática é cada vez mais reconhecida como necessária e transversal aos *curricula* do Ensino Básico dos países europeus, embora não exista nos programas de ensino, de uma forma consistente, o ensino desta temática. Outro ponto, também abordado neste relatório, é a monitorização dos resultados da aprendizagem de empreendedorismo. Por exemplo, o relatório *Eurydice* aponta também os poucos países que avaliam de uma forma explícita o progresso do ensino das competências empreendedoras dos seus estudantes aos vários níveis de ensino, fator este que é considerado crucial (Europeia/EACEA/Eurydice, 2016). Neste sentido, emerge a necessidade de criar mecanismos e processos baseados em modelos robustos de forma a avaliar o seu nível e sucesso de aprendizagem. Entre eles, e com objetivos diferentes, salientamos o *EntreComp* e o *M-tech*.

*M-TEC* é o acrónimo de *Model of Teachable Entrepreneurship Competences*, e foi desenvolvido com base nas investigações de Geraldina Silveyra, Angel Herrero e Andrea Pérez (2020). Estes autores defendem um quadro de competências empreendedoras alicerçado na fusão de estudos sobre esta temática com o objetivo da criação e validação de uma escala capaz de avaliar as competências empreendedoras nas mais diversas populações. Estes académicos consideraram nove competências agrupadas em quatro grandes dimensões (competências empreendedoras, de gestão e negócios, recursos humanos e competências interpessoais) compostas por 38 itens (Silveyra *et al.*, 2020).

#### **4.4 *EntreComp - Entrepreneurship Competence Framework***

Com o objetivo de obter um consenso que envolva todas as partes interessadas (*stakeholders*), o *EntreComp* pretende estabelecer uma ligação entre duas grandes áreas – a do trabalho e a do ensino e educação – e é o resultado do estudo e pesquisa da *Joint Research Centre* (JRC) da Comissão Europeia em nome da Direção Geral do Emprego, Assuntos Sociais e Inclusão.

Este Quadro de Referência das Competências para o Empreendedorismo é assente em três grandes áreas (ideias e oportunidades, recursos e em-ação) que espelham a

definição de empreendedorismo, e cada uma delas comporta 5 competências e níveis de desenvolvimento dessas mesmas competências que permitem a sua avaliação em 8 níveis de proficiência (Bacigalupo *et al.*, 2016). Foi o resultado de um estudo exaustivo apoiado em metodologias robustas que compreendeu, na sua construção, doze fases baseadas em metodologias mistas, e pretende ser uma referência para qualquer iniciativa conducente à promoção da capacidade empreendedora dos cidadãos europeus nos seus diversos espaços, sejam eles social, cultural, comercial e ambiental (Dias-Trindade *et al.*, 2020).

Na tabela seguinte indicamos as competências abordadas por esta rede do *EntreComp* bem como os respetivos descritores agrupados pelas suas três áreas basilares.

**Tabela 4-1**  
*Competências e descritores EntreComp*

Competência	Descritores da competência
<i>Ideias e oportunidades</i>	
Identificar oportunidades	Encontrar e usar as oportunidades (sociais, culturais ou económicas) para criar valor, identificar necessidades e desafios que precisam ser atendidos, estabelecer novas redes para a reunião de elementos dispersos.
Criatividade	Desenvolver ideias e oportunidades; encontrar melhores soluções para novos ou desafios existentes; explorar abordagens inovadoras.
Visão	Saber imaginar o futuro; desenvolver uma visão para transformar ideias em ação; visualizar cenários futuros para ajudar a orientar o esforço e a ação.
Valorização das ideias	Avaliar o valor na forma social, cultural e económica; identificar o potencial do valor de uma ideia e identificar o modo de a rentabilizar.
Pensamento ético e sustentável	Avaliar as consequências e o seu impacto no público alvo, no mercado, na sociedade e no ambiente; refletir sobre os objetivos sociais, culturais e económicos e sustentáveis a longo e curto prazo; agir de forma ética e responsável
<i>Recursos</i>	
Autoconsciência e autoeficácia	Atitude reflexiva perante as necessidades, aspirações e desejos de curto e médio prazo; avaliação das virtudes e fraquezas individuais e coletivas; acreditar na capacidade de influência do curso dos acontecimentos com as suas incertezas, recuos e falhas temporárias.
Motivação e perseverança	Manter o foco e não desistir - Determinação na transformação das ideias em ação; resiliência nas adversidades
Mobilização de recursos	Reunir e gerir os recursos necessários - Adquirir e gerir os recursos materiais ou não materiais e digitais necessários para transformar ideias em ação; maximização dos recursos; obtenção e gestão das competências necessárias a qualquer fase (técnicas, legais, fiscais e digitais).
Literacia financeira e económica	Estimar o custo da transformação de uma ideia numa atividade; planeamento, implementação e avaliação das decisões financeiras ao longo do tempo; gestão do financiamento para garantir a atividade criadora de valor ao longo do tempo.
Mobilização dos outros	Inspirar e motivar todas as partes interessadas; obtenção do apoio necessário ao alcance de resultados; eficaz comunicação, persuasão, negociação e liderança.
<i>Em-Ação</i>	
Tomada de iniciativa	Iniciação de processos; aceitação de desafios; agir e trabalhar de uma forma independente; seguir o planeamento.
Gerir e planear	Definição de objetivos de longo, médio e curto prazo; definir planos e prioridades; adaptação a mudanças imprevistas.
Lidar com incerteza, ambiguidade e risco	Tomada de decisões lidando com a incerteza, ambiguidade e risco - Tomar decisões quando o resultado dessa decisão for incerto, quando a informação disponível é parcial ou ambígua, ou quando existe o risco de resultados não intencionais; dentro do processo de criação de valor, incluir formas estruturadas de testar ideias e protótipos desde a fase inicial, para reduzir os riscos de falhas; saber lidar com situações imprevisíveis de forma rápida e flexível
Trabalho em equipa	Trabalhar em grupo e cooperar com os outros de forma a desenvolver ideias e transformá-las em ação; criar redes; resolver conflitos e enfrentar positivamente a concorrência
Aprendizagem com a experiência	Usar qualquer iniciativa como oportunidade de aprendizagem para a criação de valor; aprenda com os outros, incluindo pares e mentores; refletir e aprender com o sucesso e fracasso (próprio e o de outros)

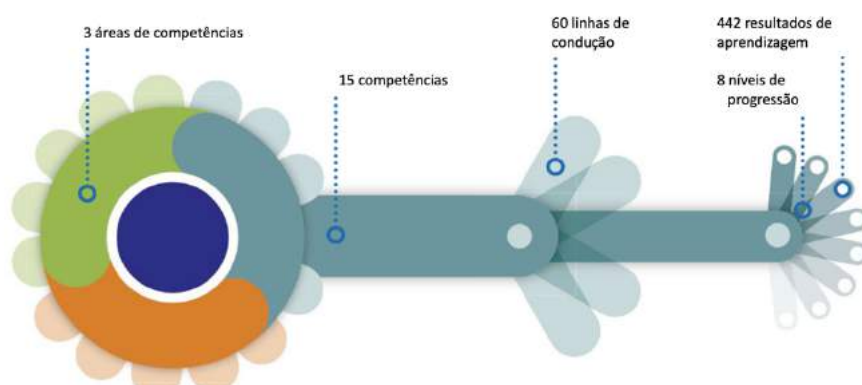
*Nota:* Adaptado de Dias-Trindade *et al.* (2020)

As competências têm igual importância e a sua enumeração não significa uma sequência ou hierarquia. A cada competência está associada uma descrição construída numa linguagem simples e acessível.

A cada uma das competências descritas na Tabela 4-1 estão associadas *threads* (linhas de condução) como pode ser observado na Figura 4-1 e a cada uma destas corresponde 8 níveis de progressão que culminam em 442 resultados de aprendizagem.

**Figura 4-1**

*Mapeamento dos objetivos e elementos do EntreComp*



*Nota:* Adaptado de McCallum *et al.*, (2018)

É sobre os oito níveis de progressão que é feita a avaliação do avanço do ensino das competências, que culminam nos 442 resultados de aprendizagem. De salientar o facto de, consoante a área onde for aplicado este quadro de competências, os resultados poderem variar, tendo em conta não só o esperado da avaliação bem como o da progressão do ensino.

#### **4.5 Projetos baseados no *EntreComp***

Tendo por base este quadro de referências, e no âmbito do programa ERASMUS, surgem inúmeros projetos assentes nos conceitos e processos decorrentes da *Joint Research Centre*. De seguida enumeramos alguns projetos tais como: *EntreComp360*, *EntreCom Europe*, *EntreCompEdu*, *EntreCom4All*, *EntreComp Certificate*, *Social Entrepreneurship in Local Communities*, *Parentpreneurs*, *Eurostart* e *West – Women Entrepreneurs Supporting Tribune*. Todos eles são reveladores do interesse crescente da comunidade académica e científica pelo quadro de referências empreendedoras

acompanhadas por ferramentas digitais, embora tenha um impacto limitado na produção científica (Baena-Luna *et al.* 2020). Destacamos:

*EntreComp Certificate* – É uma plataforma *online* e gratuita criada por um consórcio em que está presente a Universidade de Lancaster (UK). Este *software* é dirigido a alunos para que trabalhem autonomamente as suas competências empreendedoras de uma forma curricular tendo em vista a obtenção de um certificado denominado *EntreComp Certificate*.

*EnteCompEdu* - Específico para o apoio a professores e também baseado no quadro de referências *EntreComp*. O *EntreCompEdu* (*EntreComp* para educadores) tem como objetivo reduzir o desequilíbrio entre as competências do sistema educativo e a necessidade exigida pela sociedade atual, dotando os educadores de competências empreendedoras como auxílio do ensino do empreendedorismo em contexto de sala de aula. É uma ferramenta que dá exemplos práticos, criados por professores para professores, construindo uma rede conducente a um aprimoramento destas competências. Logo na fase de inscrição nesta plataforma o professor é convidado a participar num breve questionário com o intuito de ser compreendida a sua proximidade e experiência do ensino do empreendedorismo e da metodologia do *EntreComp*, iniciando-se assim o processo de incremento do seu potencial como educador de empreendedorismo.

*EntreComp4All* – Projeto desenhado com práticas abertas e inovadoras. Pretende disponibilizar, através da pesquisa automática nos recursos educativos abertos, materiais de formação de competências empreendedoras para os disponibilizar a jovens, empreendedores e professores. Contribui assim para uma sistematização da informação relevante e dispersa pelo mundo digital.

*EntreComp360* - Também tem como objetivo final a criação de uma plataforma digital e *online* interativa. O programa *EntreComp360* apoia os agentes de diversas áreas de aprendizagem ao longo da vida para melhorar o desenvolvimento, a validação e o reconhecimento das competências empreendedoras ao longo do ciclo de vida. A plataforma será o único lugar de comunicação, de formação, difusão das ferramentas e orientações com o utilizador, todas elas em acordo com a metodologia *EntreComp*.

Mas os projetos não são exclusivamente destinados a estudantes e professores. Por exemplo o *HEInnovate* pretende apoiar, com autoavaliação, as escolas empreendedoras.

*HEInnovate* - Este projeto, nasce de modo a classificar Universidades e Politécnicos no que concerne à sua aptidão na formação empreendedora. Criado com o apoio da OCDE e Comissão Europeia (Direção Geral da Educação e Cultura), o programa *HEInnovate* tem como finalidade a autoavaliação de Universidades, Politécnicos e Escolas de Formação Profissional da sua natureza inovadora e empreendedora, facultando-lhes material de apoio e aprendizagem, promovendo assim o empreendedorismo no Ensino Superior (Parreira *et al.*, 2018). A avaliação é realizada sob 8 dimensões: (i) liderança e governação; (ii) capacidade organizacional; (iii) ensino e aprendizagem do empreendedorismo; (iv) preparação e apoio dos empreendedores; (v) transformação e capacidades digitais; (vi) colaboração e partilha de conhecimentos; (vii) internacionalização da instituição e (viii) avaliação do impacto.

Pavone (2018) alerta para o facto de os jovens valorizarem o empreendedorismo, apesar de poderem pensar que este está longe do seu alcance. Assim torna-se imperioso dotar os jovens adultos de competências para que a sua geração seja empreendedora. Para isso os estabelecimentos de ensino deverão deixar o modo de atuação tradicional e enveredarem por práticas dinâmicas conducentes ao desenvolvimento económico, à promoção da criatividade e ao apoio do empreendedorismo (Maritz & Koch, 2016; Walshok & Shapiro, 2014).

#### **4.6 Conclusão**

Em jeito de conclusão, poderemos afirmar que 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 somente à economia e passou a ter vertentes sociais, políticas ou ambientais.

O estudo do 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* parece estar 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 onde 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. Em síntese, poderemos realçar que as redes educativas globais permitirão a transferência de conhecimento, tão necessária à sustentabilidade, equidade e promoção do Cidadão Global.



Neste capítulo que intitulámos *Competências Empreendedoras para uma Europa Global*, abordámos as várias competências necessárias à construção do Cidadão Global, nas quais a Educação para o Empreendedorismo e o Quadro Europeu de Competências Empreendedoras elaborado pela *Joint Research Centre* da União Europeia – *EntreComp*, merece particular destaque. Procurámos, também, descrever alguns modelos derivados do *EntreComp*, qual construto capaz de promover o processo de ensino e aprendizagem das Competências Empreendedoras no meio académico e empresarial.

## **5 Globalização, ERASMUS e Educação para o Empreendedorismo do Jovem Adulto: Revisão Sistemática <sup>3</sup>**

---

---

<sup>3</sup> Capítulo apresentado no *Simpósio Internacional de Psicologia da Educação: passado presente e futuro – SinPE20* e publicado no Livro de Atas. Doi 10.48528/9r7c-q311



## **Globalização, ERASMUS e Educação para o Empreendedorismo do Jovem Adulto: Revisão Sistemática**

### **5.1 Introdução**

No contexto da descrição da fundamentação conceptual das competências empreendedoras, importa começar por analisar as temáticas globalização, ERASMUS e a educação para o empreendedorismo do jovem adulto, apresentando a relação destas temáticas com Bolonha, a internacionalização e as mudanças ativadas no ensino superior.

#### **5.1.1 ERASMUS e Bolonha**

A declaração de Maastricht para a educação Global mostra o empenho da Europa na construção de uma educação capaz de “abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo, desfrutando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos” (Declaração de Maastricht sobre educação global, 2002, p.6). As competências a imprimir na educação global passam pela compreensão, colaboração, diálogo, assertividade, criatividade, e reconhecimento de estereótipos e preconceitos, competências estas que poderão ser adquiridas ou aperfeiçoadas com programas de mobilidade juvenil que têm um papel uma sociedade global.

A evolução do Ensino Superior na Europa, teve o seu embrião no final da segunda guerra mundial ao serem elaborados vários acordos entre os países europeus, acordos esses fundamentalmente formados e centrados no plano económico, como é exemplo a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (1950) origem primeira de uma Europa que viria a estar unida em 1957 pelo Tratado de Roma criador da Comunidade Económica Europeia (CEE) denominada vulgarmente por “Mercado Comum”.

Com o objetivo primeiro de fomentar o intercâmbio de professores e alunos, visitas de estudo a outros países e com o intuito de promover o reforço dos valores morais, culturais e cívicos, o Conselho Europeu forma o primeiro programa de ação educativa com o intuito de reforçar a dimensão europeia da educação. Estávamos então no ano de 1976.

Surgem assim, os *Joint Study Programmes* que financiavam a mobilidade de estudantes e professores bem como o desenvolvimento de cursos e programas conjuntos em que parte do ensino seria feito em Universidades estrangeiras conferindo ao discente um duplo grau ou grau conjunto (Calvo, 2017).

É este o espírito que preside à Globalização do Ensino, o estudar com e como os seus pares. ERASMUS, acrónimo de *European Community Action Scheme for Mobility of University Students* invocando Erasmus de Roterdão - o Humanista-, foi o nome dado pela Comissão Europeia ao programa que aglutinou todos os que, numa forma dispersa existiam. Foi então necessária uma uniformização, em que a adoção de ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*), pela primeira vez experimentado em 1989, uniformiza e garante o reconhecimento académico depois de uma frequência externa ao abrigo do programa ERASMUS. Essa standardização foi alcançada em 1999 com o Processo de Bolonha (Maiworm, 2001; Teichler, 2003).

Com o Tratado de Bolonha foi salientado que a educação em contexto de Ensino Superior Europeu contemplasse o aumento das novas tecnologias de educação no processo de ensino e aprendizagem (Pereira, Moreira, Chaló, Sancho, Varela & Oliveira, 2017).

A Comissão Europeia, enaltece as virtudes do programa ERASMUS, afirmando que os estudantes que participaram no programa têm muito mais possibilidades de empregabilidade.

Mas a mobilidade estudantil não teria sido conseguida sem uma uniformização dos processos educativos para um reconhecimento europeu. O Processo de Bolonha, como é conhecido numa perspetiva educacional, teve o seu início oficial em junho de 1989. Com a harmonização e articulação conseguida, é hoje possível o reconhecimento de graus académicos e profissionais dentro do espaço europeu, elemento facilitador de uma mobilidade de estudantes, abrindo portas a um intercâmbio pleno quer a um espaço estudantil quer a um laboral (Pereira, 2009).

A Comissão Europeia, em 2011, tendo consciência da não equidade estudantil, mormente a económica, lança um novo programa, inicialmente denominado *ERASMUS for All* que acabou por ser apelidado de ERASMUS+ (Comissão Europeia, 2011).

Poderemos considerar evidente que a forma subtil da Comissão Europeia financiando instituições de ensino, estudantes e professores, deixa pouco espaço para uma

impossível não adesão a estes programas de mobilidade e ensino (Nascimento & Cabrito, 2017).

### **5.1.2 ERASMUS e o fluxo de mobilidade**

Se primeiramente eram dos países do Sul para os do Norte, e em enquadramentos em que a linha inglesa fosse dominantes, com o aparecimento de novos países e culturas emergentes, o fluxo tendeu e tende para outros destinos (Wadhwa, 2016).

A título de exemplo, no século XVII o aprendiz - no seu sentido mais lato - deslocava-se ao estrangeiro para adquirir conhecimentos e sabedoria. Tal motivação modificou-se, sendo agora objetivo primeiro, o alcance do sucesso e a facilidade de acesso ao mercado de trabalho, não estando este confinado ao seu país de origem. Também o destino do movimento migratório tem como justificação a recolocação de importantes empresas internacionais geradoras de emprego (Wadhwa, 2016).

Se por um lado os surtos migratórios trazem destabilização às sociedades acolhedoras, por outro oferecem uma taxa mais elevada de empregabilidade aos adultos e a diferentes níveis etários, com particular ênfase para o jovem adulto. São exemplo disso os dados recentes do barómetro *Eurostat 2019* que apontam como principais preocupações da União Europeia o aumento do desemprego entre os mais jovens (15-24 anos de idade).

### **5.1.3 Internacionalização e mudança na educação superior**

Não se pense que o interesse na mobilidade estudantil seja somente do proveito dos estudantes. Com a mudança do paradigma do financiamento das instituições universitárias estas também colhem frutos, e o Estado como financiador das universidades públicas, também beneficia, pois deixa de ser o único suporte financeiro do Ensino Superior.

As universidades, atualmente, lutam por *rankings*, apostam no *marketing*, atraem os melhores professores, pretendem prestígio, e divulgam as taxas de empregabilidade como forma de atraírem mais e melhores alunos fazendo acordos bilaterais com empresas de renome. Há uma mudança de paradigma passando do cooperativismo para um modelo académico competitivo.

Pela primeira vez, após a II Guerra Mundial a juventude atual deverá ser economicamente menos abastada que os seus pais, mesmo sendo uma geração com a maior qualificação de sempre, e uma das mais criativas nas linguagens digitais (European Commission, 2018). Uma forma de combate a esta premonição poderá envolver uma mais forte Educação para o Empreendedorismo.

Por considerarmos a mobilidade a primeira precursora da globalização, e a imigração jovem de curta duração uma experiência importante na passagem do jovem a adulto, torna-se pertinente compreender a relação/cruzamento entre esta mobilidade estudantil com o empreendedorismo.

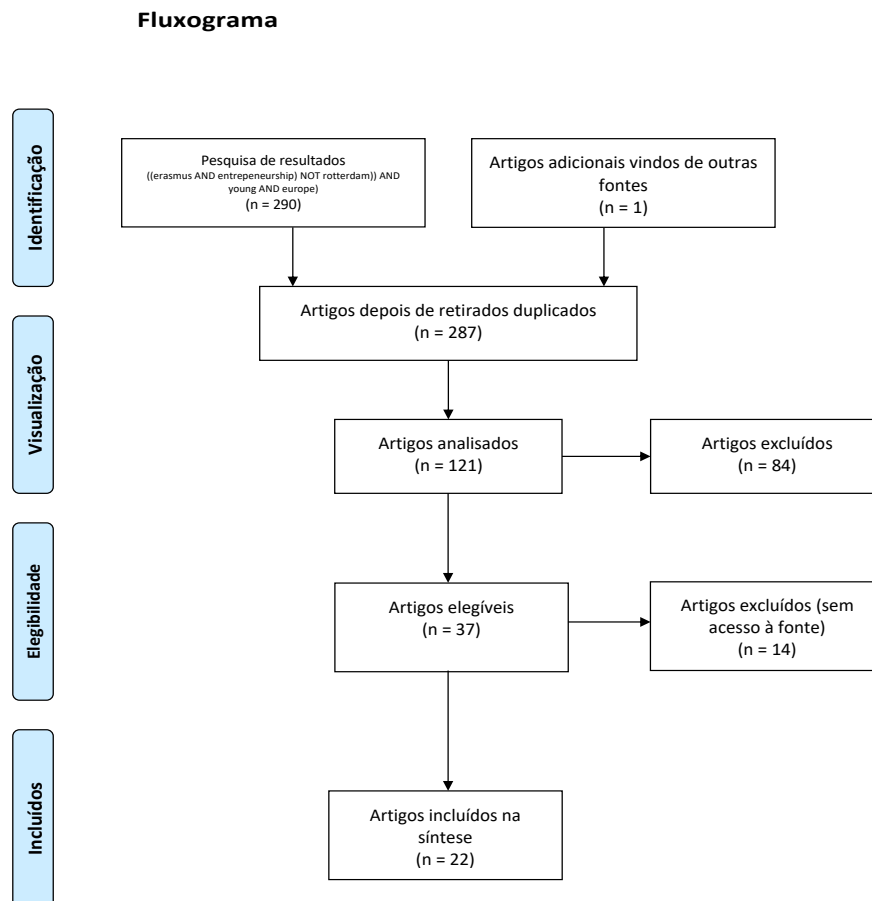
Tal fenómeno ainda exige estudos mais aprofundados com maior evidencia teórica e prática que permitirão facilitar a compreensão e conhecimento desta mudança de paradigma.

Neste sentido o presente trabalho pretende contribuir para um maior conhecimento na área e tem como objetivo realizar uma revisão sistemática para estudar as práticas e experiências da mobilidade e empreendedorismo em contexto europeu para melhor conhecer o fenómeno da globalização na atualidade.

## **5.2 Metodologia**

Realizámos uma revisão sistemática recorrendo às recomendações e *guidelines* emanadas pela metodologia PRISMA - *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* - cujo fluxograma anexamos (Figura 5-1) (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, 2009). Foram usadas as bases de dados indexadas pela EBSCO (*Elton B. Stephens Company*) recorrendo aos seguintes critérios booleanos: (erasmus\* AND empre\* AND young AND europe) NOT (Rotterdam) e cuja data de publicação estivesse compreendida entre os anos 2017 e 2020.

**Figura 5-1**  
*Fluxograma - Metodologia PRISMA*



Só incluímos artigos cuja língua de publicação fosse inglês, francês, português ou espanhol e cujos conteúdos tivessem sido revisto por pares e também que existisse acesso digital ao texto integral (Tabela 5-1). Recorremos ao software *Mendeley* para expurgarmos os artigos em duplicado.

**Tabela 5-1***Crêterios de inclusão e exclusão*

Inclusão	Exclusão
Revisto por pares	Roterdão
Com texto integral	Fora do arco temporal
Data publicação 1/1/2017 a 31/5/2020	Sem texto integral ou sem resumo

Para a análise dos documentos e em particular para validar a análise de conteúdo, recorreremos a um painel de três juízes os quais colaboraram na análise dos conteúdos, havendo entre eles pelo menos 90% de concordância, tal como o preconizado por Krippendorff (1980).

### **5.3 Resultados**

#### **5.3.1 Autor, ano, objetivos, resultados e sugestões**

*Análise das categorias de resposta por autor, ano e objetivos*

Encontrámos 22 artigos, dos quais 15 foram maioritariamente publicados no ano de 2019, seguido 3 em 2020 e 4 artigos distribuídos igualmente por 2017 e 2018, sendo todos de autores europeus. A língua de escrita, na sua quase totalidade foi a língua inglesa (95%), sendo apenas um em espanhol.

Os principais resultados são reportados nas Tabelas 5-2 e 5-3 as quais englobam os 22 estudos analisados nas seguintes categorias de respostas: autor, ano, título do artigo, Países envolvidos no artigo, objetivos, resultados/conclusões e sugestões para futuro.

Grande parte dos artigos (82%) apresentaram conteúdos que reportam a estudos de natureza empírica com especial destaque para os estudos a seguir referidos: Vukasovi , Birkholz & Brankovic (2019); Cazorla-Montero, Ríos-Carmenado & Pasten (2019); Sady,  ak, & Rzepka (2019); Moya, Ribes & Sanahuja (2020). Os estudos de natureza conceptual totalizam 14% e apenas um trabalho recorreu a um estudo longitudinal (Fiore, Sansone & Paolucci 2019). Apenas um trabalho foi descrito em formato de relatório (Virkkunen, 2018).

**Tabela 5-2**

*Estudos - autores, data publicação, título, países e objetivos.*

Autores	Data publicação	Título	Países Envolvidos	Objectivos
LUCACI, Ancuța	2019	YOUNG PEOPLE ON THE LABOUR MARKET IN THE CONTEXT OF THE EU CONTEMPORARY ECONOMY.	EU	Emprego/desemprego EU
Vukasović, Martina; Birkholz, Julie; Brankovic, Jelena	2019	Is the Europe of Knowledge the talk of the town? Exploring how members of the European Parliament refer to higher education.	EU	Estudo discursos EU sobre ensino superior
Covaș, Lilia; Solcan, Angela; Stih, Liudmila	2019	Sustainability of Entrepreneurial Education in the Republic of Moldova.	Moldávia / EU	Emprego/desemprego EU
Hanoteau, Julien; Rosa, Jean-Jacques	2019	Information technologies and entrepreneurship.	Mundo	Como o aumento da disponibilidade de informações devido a novas tecnologias afeta positivamente o empreendedorismo agregado nas economias nacionais
Marcu, Silvia	2019	The limits to mobility: Precarious work experiences among young Eastern Europeans in Spain.	Spain / Roméria / Bulgária	Encontrar limites mobilidade
RADU, Brîndușa Mihaela; BĂLAN, Mariana	2019	CURRENT SITUATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM AT THE LEVEL OF ROMANIA.	Romenia	Educação e formação profissional
Santamaría López, Elsa; Carbajo Padilla, Diego	2019	Emergencias de la crisis: figuras antiheroicas del emprendimiento juvenil en España.	Espanha	Demonstrar paradoxos do empreendedorismo
Cazorla-Montero, Adolfo; de los Ríos-Carmenado, Ignacio; Pasten, Juan Ignacio	2019	Sustainable Development Planning: Master's Based on a Project-Based Learning Approach.	43	Este artigo analisa uma estratégia de aprendizagem baseada em projetos para a formação de Planeamento de Desenvolvimento Sustentável em programas de pós-graduação, em Espanha (Universidad Politécnica de Madrid, UPM)
Żur, Agnieszka	2020	Two Heads Are Better Than One—Entrepreneurial Continuous Learning through Massive Open Online Courses.	N.A.	Este trabalho baseia-se na teoria do derrame de conhecimento, a fim de explorar o potencial dos Cursos Online Abertos Maciços (MOOCs) como facilitadores de intercâmbio de conhecimento, consolidação e nova criação de conhecimento através da ligação de atores geograficamente e institucionalmente distantes
Sady, Monika; Żak, Agnieszka; Rzepka, Karolina	2019	The Role of Universities in Sustainability-Oriented Competencies Development: Insights from an Empirical Study on Polish Universities.	Polónia	investigar como as universidades na Polónia desenvolvem programas educacionais e atividades extracurriculares para permitir que os alunos moldem as competências de sustentabilidade.
Moya Clemente, Ismael; Ribes Giner, Gabriela; Sanahuja Vélez, Gisela	2020	Towards Sustainability in University Education. Improving University Graduates Chances of Employability by Participation in a High Achievement Academic Program.	Espanha	A educação pode reduzir quaisquer desigualdades na sociedade, promovendo habilidades sociais
Schröder, Antonius; Krüger, Daniel	2019	Social Innovation as a Driver for New Educational Practices: Modernising, Repairing and Transforming the Education System.	EU	Um maior desenvolvimento do conceito de inovação social e uma maior compreensão de suas manifestações na prática, bem como recomendações de políticas baseadas empiricamente.
Aline Courtois	2018	Study abroad as governmentality: the construction of hypermobile subjectivities in higher education	Irlanda	
SERB (Tanislav), Maria Cristina; OACHEȘU, Madalina Maria; POPESCU, Delia Mădăra	2017	Entrepreneurial Education in Schools-a Prerequisite in European Context.	Roménia	Foca a identificação do impacto que o desenvolvimento empresarial tem na Roménia e nos países da EU
Cranston, Sophie; Pimlott-Wilson, Helena; Bates, Emma	2020	International work placements and hierarchies of distinction	Inglaterra	
BĂLAN, Mariana	2019	THE CURRENT SITUATION OF THE VOCATIONAL TRAINING SYSTEM IN ROMANIA.	Roménia	
Fiore, Eleonora; Sansone, Giuliano; Paolucci, Emilio	2019	Entrepreneurship Education in a Multidisciplinary Environment: Evidence from an Entrepreneurship Programme Held in Turin.	Itália	Uma análise exploratória, referente a um único estudo de caso, sobre um programa de empreendedorismo oferecido a estudantes de diferentes áreas de estudo e com diferentes níveis de escolaridade: o programa ClabTo, MIUR
Buzady, Zoltan; Almeida, Fernando	2019	FLIGBY—A Serious Game Tool to Enhance Motivation and Competences in Entrepreneurship.	NA	
Grivokostopoulou, Fotini; Kovas, Konstantinos; Perikos, Isidoros	2019	Examining the Impact of a Gamified Entrepreneurship Education Framework in Higher Education.	Grécia	Design de um ambiente educacional de empreendedorismo baseado na aprendizagem em mundos virtuais 3D
Virkkunen, Henna	2018	Towards an EU leadership role in shaping globalisation.	EU	
Biloš, Antun; Turkalj, Davorin; Keleč, Ivan	2017	Mobile Learning Usage and Preferences of Vocational Secondary School Students: The cases of Austria, the Czech Republic, and Germany.	Austria Republica Checa Alemanha	Determinar o status atual do uso de dispositivos móveis e da adoção do aprendizado móvel nas escolas secundárias de EFP em três países europeus selecionados: Áustria, República Checa e Alemanha.
Gabor, Manuela Rozalia; Blaga, Petruța; Matis, Cosmin	2019	Supporting Employability by a Skills Assessment: Innovative Tool—Sustainable Transnational Insights from Employers.	Austria Roménia Suécia França Espanha	



**Tabela 5-3**  
*Estudos - autores, resultados/conclusões, sugestões*

Autores	Resultados/Conclusões	Sugestões para Futuro
LUCACI, Ancuta		Destinatário: Escola / País. Cursos de Orientação de Carreira, Promoção para empreendedorismo, Cultura Empresarial Nacional, Jovens mais apoiados na procura e manutenção do emprego
Vukasović, Martina; Birkholz, Julie; Branković, Jelena	O Parlamento europeu tem-se debruçado menos sobre o ensino superior	NA
Covaş, Lilia; Solcan, Angela; Stihl, Ljudmila	Necessárias outros métodos de ensino de empreendedorismo	Professores deverão ter competências empresariais e o estudo deverá passar por estágios reais onde possam desenvolver competências empreendedoras
Hanoteau, Julien; Rosa, Jean-Jacques	Incremento tecnologias -> aumento produtividade	Incremento TIC e Redes de Empreendedores para partilharem experiências
Marcu, Silvia	limites à mobilidade	Encontrar limites de migração
RADU, Brînduşa Mihaela; BĂLAN, Mariana	curso - tempo e espaço - e estruturas de trabalho móveis precárias.	Maior investimento em vocational education and training
Santamaria López, Elsa; Carbajo Padilla, Diego	Anti-heróis do empreendedorismo que não se referem a números falhados e considerados como uma coisa negativa, mas sim como figuras irremediavelmente viáveis em que estamos atualmente a trabalhar e a viver.	Ensino Empreendedorismo
Cazorla-Montero, Adolfo; de los Rios-Carmenado, Ignacio; Pasten, Juan Ignacio	As conclusões identificadas podem ser categorizadas da seguinte forma: (1) Perspetiva: pensamento holístico e coerência intelectual, definindo as competências contextuais que devem ser navegadas dentro e em todo o ambiente mais amplo, (2) Prática: aprendizagem experiencial reconectando-se a situações da vida real, e (3) Pessoas: Competências pessoais e interpessoais necessárias para ter sucesso em projetos, programas e portfólios sustentáveis. São discutidas reflexões sobre a experiência e os principais fatores de sucesso na estratégia de aprendizagem	Mostrar o caminho que algumas universidades mundiais percorreram através de experiências de pós-graduação em relação à sustentabilidade; e incentivar uma melhor governação sobre a nobre tarefa de servir a sociedade de forma mais eficaz, ligando a investigação, ensinando inovação e desenvolvimento pessoal, focada na promoção do desenvolvimento sustentável e do progresso social dentro da universidade
Zur, Agnieszka	Identifica três fatores que podem desencadear transbordamentos intensos de conhecimento horizontal em grande escala: (i) interesses e aspirações comuns dos participantes, (ii) mobilização induzida e (iii) anonimato opcional dos participantes	Estudos futuros podem comparar o âmbito e os efeitos das contribuições resultantes do intercâmbio de conhecimentos online dentro de agrupamentos de conhecimentos temporários com formas tradicionais de formatos de aprendizagem empresarial
Sady, Monika; Zak, Agnieszka; Rzepka, Karolina	Os estudantes universitários serão promotores ativos de valores sustentáveis	Necessidade de criação de plataformas como uma maior comunicação entre universidade e estudantes. Os resultados da investigação têm implicações práticas para as universidades e podem apoiar o avanço de programas educativos relacionados com o desenvolvimento sustentável.
Moya Clemente, Ismael; Ribes Giner, Gabriela; Sanahuja Vélez, Gisela	Negócios e sociedade	Educação de qualidade pode atuar como uma ferramenta poderosa, para promover o trabalho decente (ODS8), reduzir as desigualdades (ODS10) e promover melhores condições para a igualdade de género (ODS5).
Schröder, Antonius; Krüger, Daniel		São necessárias mais liberdade e novas estruturas de governança para integrar e promover inovações sociais e desenvolver o potencial de todos os setores da sociedade para melhorar a educação. Inclui um papel mais ativo e novo das universidades na capacitação, intercâmbio, moderação e pesquisa de inovação social.
SERB (Tanislav), Maria Cristina; OACHESU, Madalina Maria; POPESCU, Delia Mioara	Demonstrado que a integração do empreendedorismo nas atividades educacionais melhora o triângulo do conhecimento sobre educação, treinamento e emprego.	Governantes do processo educacional devem procurar desenvolver e promover competências e atitudes empreendedoras. A educação empreendedora deve ser incentivada e promovida no ensino médio e na universidade. É necessário apoiar a criação de redes para consolidar o empreendedorismo no domínio da educação ou oferecer oportunidades de aprendizagem com base em práticas e estratégias de aprendizagem. Os programas Erasmus + incentivam a educação empresarial, integrando o ambiente de negócios em parcerias
Cranston, Sophie; Pimlott-Wilson, Helena; Bates, Emma	A frequência de International Work Placement (IWP), aumenta a empregabilidade	NA
BĂLAN, Mariana	Relação entre Educação, VET e mercado de trabalho	Investimento em VET
Fiore, Eleonora; Sansone, Giuliano; Psolucci, Emilio	NA	NA
Buzady, Zoltan; Almeida, Fernando	Utilidade do jogo no desenvolvimento de habilidades de gestão, liderança e empreendedorismo que serão essenciais para eles ao longo de sua carreira académica e no mercado de trabalho com o uso do FLUGBY, os alunos	É relevante explorar o uso do FLUGBY como uma ferramenta de treino na qual os alunos podem praticar o desenvolvimento de habilidades nas quais experimentam maiores dificuldades.
Grievkostopoulou, Fotini; Kovas, Konstantinos; Perikos, Isidoros	As atividades em um jogo, que envolvem os alunos em situações realistas que exijam que os alunos ponham em prática o conhecimento teórico, têm um impacto maior na aprendizagem dos alunos no que diz respeito aos conceitos de empreendedorismo e também à sua compreensão e experiência de aprendizagem.	O trabalho futuro poderia examinar o relacionamento da eficiência das atividades de aprendizagem colaborativa, nas quais os alunos participam de equipes e têm que cooperar e desenvolver também competências de comunicação e softwares.
Virkkunen, Henna	A UE deve continuar seus esforços para fornecer aos cidadãos as <i>skills</i> necessárias para o futuro e promover a pesquisa e o desenvolvimento	
Biloš, Antun; Turkalj, Davorin; Kelić, Ivan	os entrevistados concordam que o m-learning terá um papel significativo na educação no futuro, os estudantes alemães mostraram um nível significativamente maior de concordância. Em contraste com a pontuação média relatada, em termos de preferências em relação ao tipo de aplicativos de m-learning, o estudante alemão prefere tutoriais, Estudantes Checos aplicações de jogos, Austriacos preferem praticas/case studies	Futuras atividades de pesquisa devem considerar uma medição mais objetiva do uso de dispositivos móveis e concentrarem-se num número maior de escolas secundárias e tipos de escolas secundárias, além de outros grupos-alvo. Além disso, os esforços futuros de pesquisa devem se concentrar na comparação de dados entre diferentes países e em mudanças e tendências relacionadas ao tempo. A pesquisa académica e profissional disponível sobre esse assunto ainda é bastante limitada, proporcionando assim uma área inexplorada para futuras atividades de pesquisa.
Gabor, Manuela Rozalia; Blaga, Petruța; Matis, Cosmin	A falta de <i>skills</i> de empregabilidade é um dos problemas dos empregadores face graduados ou seus futuros empregados. Os candidatos podem ter as qualificações e habilidades necessárias para gerir o trabalho, mas, sem um conjunto bem-aperfeiçoado de soft-skills, os empregadores são inclinados a contratar.	For future research, the authors intend to test the innovative tool for graduates and undergraduates in a longitudinal study and also to extend the sample for the other sectors and more European and non-European Union countries.

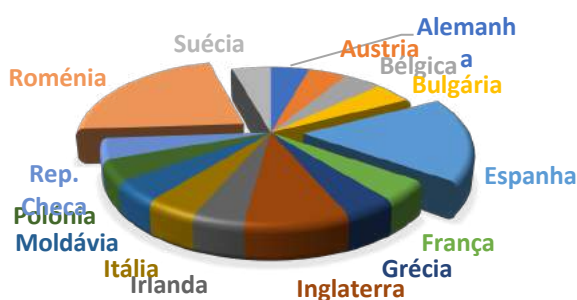


### 5.3.2 Países envolvidos

No que concerne aos países envolvidos e explicitamente referenciados nos estudos, os resultados indicaram, que de entre os países da União Europeia, a Roménia o país mais referenciado (22%), seguindo-se Espanha (17%). Fora da União Europeia foram referenciados 13% dos artigos (Figura 5-2).

**Figura 5-2**

*Países envolvidos nos estudos*

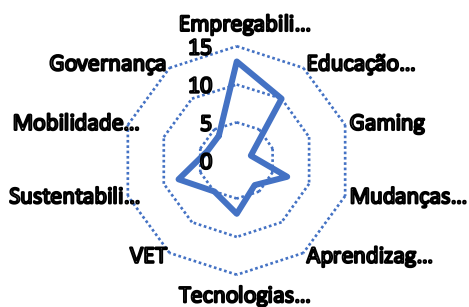


### 5.3.1 Dimensões abordadas no estudo

No que diz respeito às principais temáticas abordadas no conteúdo dos artigos analisados (Fig. 5-3), verificámos que 59% abordaram a temática Empregabilidade, seguindo-se a Educação para o Empreendedorismo, Sustentabilidade e Tecnologias de Informação a par com Mudanças de Políticas Educativas.

**Figura 5-3**

*Dimensões abordadas nos estudos*



De salientar ainda que há artigos que estudam várias temáticas em simultâneo, merecendo especial destaque, por ordem decrescente, a empregabilidade e educação para o empreendedorismo e empregabilidade e mudanças de políticas educativas.

#### 5.4 Discussão

Dos principais resultados merecem destaque os estudos encontrados que realçam o domínio da língua inglesa que, apesar de ser atualmente uma língua *standard* em artigos científicos não está em sintonia com a multiculturalidade linguística defendida em todos os documentos oficiais mais relevantes da União Europeia (Declaração de Maastricht e Bolonha) apesar da mesma só ser a língua oficial de dois países da União Europeia.

Relativamente aos países envolvidos e referenciados nos estudos, fomos surpreendidos com a predominância dos países emergentes que entraram recentemente na União Europeia ou que desejam integrar este espaço (Vukasović, Birkholz, & Brankovic, 2019). Tais dados vão ao encontro aos desafios que a Comissão Europeia tem vindo a fazer para alargar o intercâmbio ERASMUS (ERASMUS, 2019).

Verifica-se uma enorme variabilidade de objetivos e conteúdos que vão desde o ensino vocacional (Schröder & Krüger, 2019), à empregabilidade, uso de tecnologias de informação, mobilidade, empregabilidade, sustentabilidade e estratégias de ensino e aprendizagem ao longo da vida. Tais matérias vêm assim ao encontro do já defendido por Moreira (2019) a propósito da educação e aprendizagem ao longo da vida a qual deve ser reportada pela inovação e desenvolvimento das tecnologias a todos os níveis de ensino (Pereira *et al.*, 2017).

No que diz respeito às dimensões abordadas verificámos que a mais frequente recaiu sobre a empregabilidade, tanto no jovem adulto como sobre a manutenção do emprego ao longo da vida. Tendo em conta a taxa de empregabilidade dos jovens dos países mais abordados bem como o número de auto empregabilidade, nos estudos parece-nos poder concluir que existe uma correlação entre estes dois fatores pois a taxa de empregabilidade nestes dois países é inferior à média da União Europeia, conforme dados fornecidos pela Eurostat (2020) na rubrica “*Youth self-employment by sex, age and educational attainment level [yth\_empl\_040]*”. Tal facto vai de encontro às preocupações da União Europeia (Gabor, Blaga, & Matis, 2019).

Importa ainda referir que não se verificaram disparidades nos tipos de estudo realizados (empírico, conceptual e relatórios). No entanto nos estudos empíricos a variabilidade das metodologias e instrumentos utilizados dificultaram a comparação e conclusão dos resultados.

A revisão sistemática, ainda que pioneira, deverá ser analisada e discutida com alguma precaução atendendo às limitações inerentes a este tipo de estudo nomeadamente o número reduzido de artigos encontrados para os objetivos delineados. O arco temporal definido bem como as línguas selecionadas poderão, eventualmente, limitar a generalização das conclusões do estudo.

Conscientes das limitações próprias deste tipo de estudo, importa, no entanto, realçar que a presente revisão será a primeira revisão sistemática sobre esta temática realizada em língua portuguesa. Novos estudos objetivos baseados da evidencia científica (*scientific evidenced-based*) são cada vez mais necessários de forma que possamos ter dados objetivos que permitam sustentar a construção do conhecimento.

## **5.5 Conclusão**

Dos principais resultados importa salientar as seguintes conclusões: o âmbito dos programas ERASMUS realça que 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.

Sobressai ainda que o Tratado de Bolonha continua a ser implementado nas suas três grandes finalidades.

Primeiro, a educação e aprendizagem ao longo da vida aqui reportada pelo tipo de público e variabilidade de idades que vão dos jovens a idades mais avançadas. Segundo, a uniformidade de critérios de ECTS que facilita o reconhecimento não só dos graus académicos, como também das categorias profissionais, os quais são uma mais-valia promotora da mobilidade. Terceiro, para otimizar a educação e aprendizagem e a inovação, as tecnologias de informação deverão ser ferramentas indispensáveis para a construção e disseminação do conhecimento tão importantes para a inovação e

desenvolvimento de competências transversais (*soft skills*) e empreendedorismo (Jardim & Pereira, 2006).

Em síntese, diremos que a mudança de paradigma do programa ERASMUS é constante. Se no início a mobilidade do ERASMUS tinha o seu foco na obtenção de graus académicos, atualmente o foco é mais abrangente, passando também pela dimensão de mobilidade na vida turística e na dimensão de especialização de carreiras e quadros conducentes a um mercado de trabalho altamente competitivo. Tais desafios orientados para a empregabilidade, ainda que escassos a nível europeu, tornar-se-ão mais eficazes se forem desenvolvidas competências transversais, capacidades que facilitem o dotar as pessoas de recursos que as tornarão mais autónomas, qual empoderamento capaz de um maior desenvolvimento pessoal, profissional e social num contexto global.

Importa ainda salientar algumas implicações deste trabalho para o Ensino Superior nomeadamente de uma maior aposta na mobilidade dos jovens para o campo académico e profissional, bem como na partilha de espaços, culturas e afetos, qual desiderato da globalização e cultura da sociedade atual.



O mundo atual é dominado pela globalização. 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 e 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. Na análise destes dados, verificou-se que a maioria dos trabalhos apresentam metodologias mistas, sendo que 82% focalizam-se 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 o estudo em 43 países por um período de 9 anos. Além disso a maior parte realça a necessidade dos programas ERASMUS serem orientados para a formação e orientação vocacional do jovem. Salienta-se, ainda, que todos os trabalhos apontam recomendações para a intervenção no desenvolvimento de competências transversais facilitadoras da educação para o empreendedorismo. Chegamos à conclusão que não existe literatura suficiente que demonstre um nexó de causalidade entre ERASMUS e aquisição de competências empreendedoras. 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.

## **6 Avaliação do Programa ERASMUS no Desenvolvimento das Competências Empreendedoras: Revisão Sistemática <sup>4</sup>**

---

---

<sup>4</sup> Artigo submetido para publicação

## **Avaliação do Programa ERASMUS no Desenvolvimento das Competências Empreendedoras: Revisão Sistemática**

### **6.1 Introdução**

No mundo global de hoje, a mobilidade tornou possível percorrer distâncias e poupar tempo na transmissão e partilha de informação. Os estudantes beneficiaram destas condições, com uma adesão crescente ao Programa Erasmus, evidente no número progressivo e consistente de participantes, que em 2019 atingiu 54.200 estudantes, mais do dobro dos 21.000 do ano de 2014 (Comissão Europeia, 2020). Os principais objectivos deste Programa incluem a promoção do crescimento económico, emprego, igualdade, inclusão social; estimular o desenvolvimento sustentável dos países parceiros no domínio do ensino superior; apoiar parcerias entre instituições educacionais, organizações juvenis, empresas, autoridades locais e regionais, e organizações não governamentais (ONG), e reformas destinadas a modernizar os sistemas de educação e formação; promover a inovação, o empreendedorismo e a empregabilidade.

#### **6.1.1 Os primórdios da mobilidade estudantil**

A mobilidade estudantil, também chamada emigração temporária e de curto prazo, não é um fenómeno exclusivo da era contemporânea. De facto, Hilde De Ridder-Symoens (1992), no seu artigo "Mobility", afirma que é na era renascentista que encontramos a idade de ouro da mobilidade estudantil dada a atracção de jovens estudantes de altas classes sociais de toda a Europa pelas celebridades e prestigiados professores e filósofos. No entanto, já em 388 aC, devido às viagens de Pitágoras à Sicília e aos seus conhecimentos pessoais, Platão fundou a Academia com alojamento específico para estudantes e foi frequentada por jovens e adultos viajados para o seu enriquecimento técnico, científico e filosófico. Tal mobilidade e os níveis etários dos estudantes sugerem que já estamos perante o advento da "Aprendizagem ao Longo da Vida", atualmente defendida pela União Europeia (2018) e reforçada nos trabalhos de Moreira (2019), sobre os contextos europeus que enfatizam a importância da aprendizagem ao longo da vida.

É de notar que os *Joint Study Programmes*, que serviram para reunir e financiar os programas de mobilidade existentes na Europa, foram alargados entre 1976 e 1986, dando origem em 1987, como resultado do acordo assinado em Bolonha, ao programa de mobilidade Erasmus (Corbett, 2003). Este programa visava promover a mobilidade educacional onde estão presentes não só estudantes do ensino superior, mas também professores e pessoal administrativo, para criar um ensino superior europeu onde a consciência da cidadania europeia é incutida em todos os cidadãos pertencentes ao espaço europeu e onde o intercâmbio cultural é uma prioridade (Calvo, 2017a). Referindo-se às ambições para o espaço europeu, Von der Leyen, actual Presidente da Comissão Europeia, defende "uma Europa onde todos podem ser quem são, onde querem, com quem querem e aspiram ao lugar mais alto que querem" (European Commission & von der Leyen, 2019, p. 2), constituindo uma referência à mobilidade, igualdade de oportunidades, e multiculturalismo. A criação da cidadania europeia desenvolve a mobilidade no mercado de trabalho. De facto, um jovem já não está ligado a um emprego para toda a vida, e o estabelecimento de residência torna-se secundário em relação à ambição de um futuro bem pago procurando maximizar experiências construindo um "eu" competente e plural, visando o desenvolvimento de novas competências e proatividade para o empreendedorismo como forma de combate ao desemprego.

### **6.1.2 Competências Empreendedoras**

Assim, a investigação sobre competências empreendedoras tem vindo a crescer, dada a sua relevância na abordagem dos atuais desafios prementes, tais como empregabilidade, sustentabilidade e coesão social (Jardim, 2013, 2019; Jardim *et al.*, 2021; Urbano & Pérez, 2020). Neste sentido, segundo Jardim,

As competências empreendedoras são entendidas como os conhecimentos, atitudes e competências que permitem ter sucesso na realização de ideias, tomando como ponto de partida as necessidades dos clientes e como resultado a realização de objectivos funcionais, sociais ou emocionais. Neste contexto, as competências empreendedoras permitem o fornecimento de produtos e serviços que são lucrativos em termos de eficiência e satisfação (Jardim, 2019, pp. 135-136).



Contudo, apesar do interesse crescente sobre esta temática, não foram realizados estudos para avaliar o impacto do programa Erasmus+ no desenvolvimento destas competências. Dada a importância das competências dos cidadãos na inovação e nas mudanças sociais, com base no que chamamos competências empreendedoras, é necessário especificar estas competências. As competências definem uma aptidão para um trabalho específico e não são características desse mesmo trabalho; é um conceito global (Urbano & Pérez, 2020), transversal e multidisciplinar (Bacigalupo *et al.*, 2016; Jardim & Franco, 2019; Morris *et al.*, 2013).

No entanto, apenas alguns são visíveis através do comportamento do empreendedor, como está sistematizado no Modelo Iceberg (Jardim, 2021a). Este modelo sugere a existência de uma parte imersa que compreende os fatores inconscientes (personalidade, motivos e crenças), os fatores conscientes, como, os valores, atitudes e competências dos quais emergem, já abordados, o nível comportamental caracterizado pelo conhecimento, experiência e *know-how* (Silveyra *et al.*, 2020).

As competências empreendedoras têm sido estudadas nas últimas décadas gerando várias propostas de taxonomia, identificação e complementaridade como a criação e caracterização do ADN do sujeito ativo e cujos genes serão as competências necessárias para o seu sucesso (Boyatzis, 2008). Por conseguinte, é fundamental identificar quais as competências que irão gerar valor nas suas acções, sejam elas culturais, económicas ou sociais, quer no sector privado ou público (Mojab *et al.*, 2011). Esta identificação é de particular importância na educação para o empreendedorismo, uma vez que é claramente demonstrada no trabalho dedicado ao empreendedorismo, a "Empreendipédia", onde a dimensão interdisciplinar e multifacetada destes conceitos é valorizada (Jardim & Franco, 2019).

### **6.1.3 Modelos de agregação de competências**

A comunidade científica tem dedicado especial atenção a este problema com particular ênfase nos modelos *EntreComp* (Bacigalupo *et al.*, 2016), Morris Delphi Study (2013), TrepCamp (Impulsa Aceleradora de Negócios & Trep Camp, 2020), M-Tec (Silveyra *et al.*, 2020). Todos eles com o objetivo de identificar e promover competências empreendedoras.

*EntreComp - Entrepreneurship Competence Framework* – É o resultado de um projecto da União Europeia e está integrado na aprendizagem ao longo da vida. Baseia-se em três grandes áreas (em-ação, ideias & oportunidades, e recursos), cada uma delas compreendendo cinco competências e níveis de desenvolvimento dessas competências que permitem a sua avaliação em oito níveis de proficiência. Assim, o *EntreComp* compreende atualmente quinze competências (Bacigalupo *et al.*, 2016). Apesar de serem uma referência a nível europeu, tais competências têm sido um motivo de alguma resistência à sua plena utilização devido à sua complexidade e complexa implementação.

TrepCamp - foi concebido em 2013, e o resultado de parcerias do México e dos Estados Unidos da América do Norte operacionalizadas no *Entrepreneurship and Innovation Council* (MUSEIC) que prepara aqueles que anseiam ser empreendedores. Baseia-se em programas de verão destinados a estudantes universitários e tem a particularidade de o participante poder auto-avaliar as suas competências através de uma plataforma digital. Este quadro, patrocinado pelo grupo empresarial Santander, mas não divulgado pela comunidade científica, torna a investigação e análise pela comunidade académica um desafio (Silveyra *et al.*, 2020). Num estudo baseado na metodologia Delphi (Impulsa Aceleradora de Negócios & Trep Camp, 2020), foram propostas treze competências transversais empresariais, tais como identificação de oportunidades, avaliação de oportunidades, mitigação e avaliação de riscos, empatia, perseverança e tenacidade, criatividade na resolução de problemas, gestão de recursos, competências competitivas, criação de valor, capacidade de adaptação e manutenção do foco, resiliência, autoeficácia, e criação e utilização de redes.

M-TEC, acrónimo de *Model of Teachable Entrepreneurship Competencies*, foi o resultado das investigações de Geraldina Silveyra, Angel Herrero, and Andrea Pérez (2020), que defendem um quadro de competências empreendedoras com base nos resultados de estudos anteriores que visam o mesmo objectivo. Para estes investigadores, as competências estão agrupadas em quatro grandes categorias: competências empresariais, de gestão e empresariais, recursos humanos, e competências interpessoais (Silveyra *et al.*, 2020).

Atualmente, os ODS (Objectivos de Desenvolvimento Sustentável) emanados pelas Nações Unidas, alertam para a necessidade de sustentabilidade global constante

e, portanto, são absolutamente necessárias competências empreendedoras orientadas para a sustentabilidade do planeta nas suas várias dimensões. (ONU, 2015).

Com base no acima exposto e em estudos teóricos e empíricos, é possível perceber a complexidade e a natureza interdisciplinar das competências, que não reúnem unanimidade na comunidade académica. Existem poucos estudos que abordem este tema, pelo que pretendemos contribuir para um maior esclarecimento das competências, para estudar o impacto das competências, particularmente as empreendedoras, nos jovens que experimentaram o programa de mobilidade Erasmus+, amplamente aceite como o programa de maior sucesso no âmbito da mobilidade estudantil mundial. Para atingir este objectivo, é realizada uma revisão bibliográfica sistemática e abrangente. A questão que se coloca: qual é a importância do programa de mobilidade Erasmus no desenvolvimento das competências empreendedoras?

## 6.2 Metodologia

Seguimos a metodologia PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses*) (Siddaway *et al.*, 2019) para realizar a presente revisão sistemática e utilizámos a EBSCO (b-On) como plataforma principal para pesquisar artigos. A pesquisa foi realizada no primeiro trimestre de 2021 em artigos publicados entre 1970 e 2021.

Os critérios de pesquisa procuravam encontrar referências a publicações científicas com revisão por pares. Na pesquisa, utilizámos a expressão booleana (AB erasmus\* AND AB ((assessment OR impact OR evaluation OR entrepre\*) NOT rotterdam)), onde AB significa, nesta expressão, resumo que contenha a palavra "Erasmus" e também, "assessment" ou "impact" ou "evaluation" ou todas as palavras que contenham o prefixo "entrepre", excluindo todas as que contenham Rotterdam (Tabela 6-2). Esta exclusão foi feita porque, numa primeira pesquisa, foram encontradas muitas publicações referentes a este Humanista. Como expansores, aplicámos temas equivalentes. Como sugerido atualmente pelo PRISMA-S (Rethlefsen *et al.*, 2021), não removemos relatórios, conferências, e outros tipos de publicações para não perder fontes de informação relacionadas com a investigação pretendida.

Nesta pesquisa foram encontrados 1.318 artigos que, depois de seleccionar os idiomas inglês, francês, espanhol, italiano, português, castelhano, catalão e múltiplas

línguas, foi possível encontrar 925 artigos distribuídos pelos fornecedores de conteúdos listados na Tabela 6-1.

**Tabela 6-1**

*Distribuição por fornecedores de conteúdos*

Fornecedor de conteúdo	Nr. Publ.
Complementary Index	310
Academic Search Complete	182
Directory of Open Access Journals	112
MEDLINE	111
Supplemental Index	58
ERIC	54
ScienceDirect	38
Business Source Complete	31
IEEE Xplore Digital Library	17
Library, Information Science & Technology Abstracts	4
Gale In Context: Science	2
OAPEN Library	2
SciELO	2
RCAAP	1
Gale Literature Resource Center	1
<b>Total</b>	<b>925</b>

*Nota:* Complementary Index - inclui Elsevier, Wiley, Springer, Taylor & Francis, Sage, Nature Publishing, ACM, Oxford, Cambridge, e outros

No processo de seleção dos artigos (Tabela 6-2), utilizámos a ferramenta de exportação fornecida pela plataforma EBSCOhost.

**Tabela 6-2**

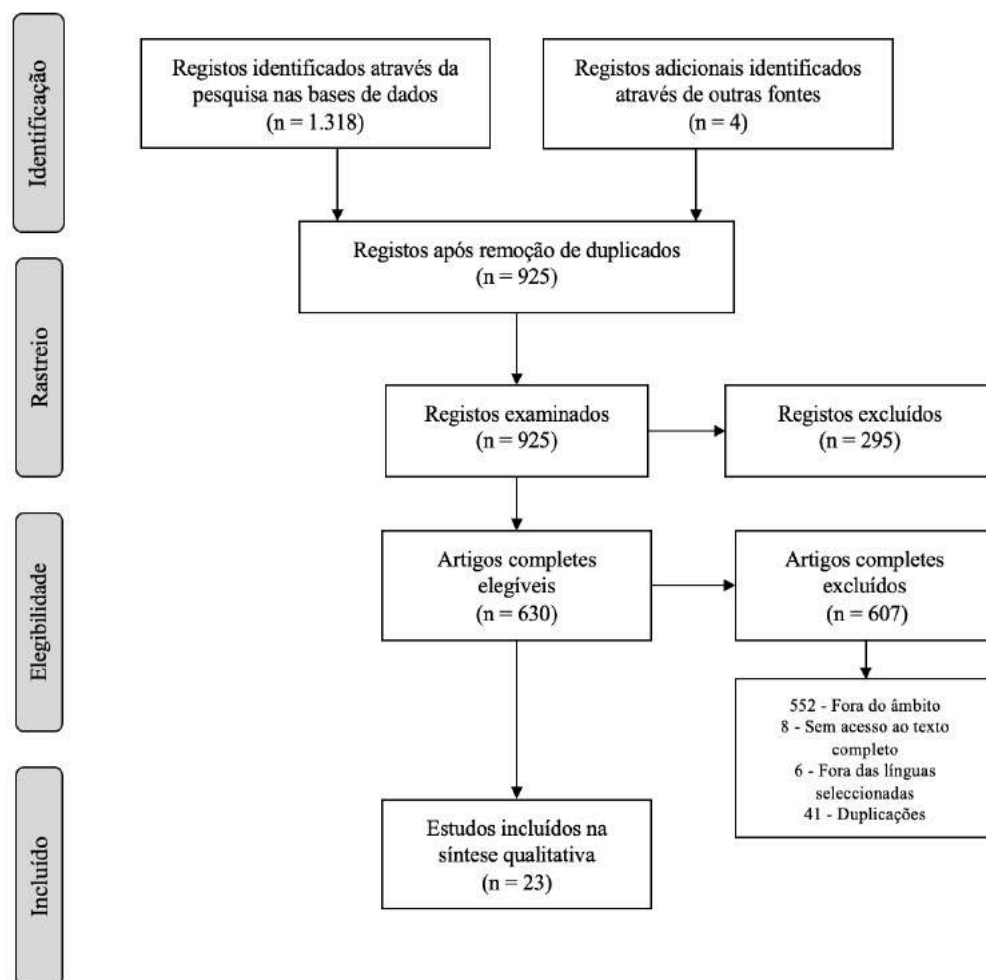
*Resumo dos critérios de pesquisa*

Expressão de pesquisa:	(AB erasmus* AND AB ((assessment OR impact OR evaluation OR entrepre*) NOT AB rotterdam))
Data da pesquisa:	16/02/2021
Data publicação	1970 - 2021 (inclusive)
Restrições	Peer review
Expansores	Search also the full text of articles; apply equivalent subjects
Restrição de língua:	Catalan; Valencian; multiple languages; Spanish; Castilian; Italian; Portuguese; French; English
Modo de pesquisa:	Search for all the search terms I have listed
Interface	EBSCO Discovery Service
Tipo pesquisa	Advanced search
Base de dados	FCCN discovery system

*Nota:* A análise exaustiva dos documentos encontrados permitiu-nos elaborar o fluxograma que ilustra as várias etapas desta seleção (Figura 6-1). Fonte EBSCO

Após a remoção dos artigos duplicados (397), lemos os artigos e excluímos 295 na primeira análise por estarem fora do âmbito do nosso objectivo. Da leitura completa dos 630 artigos elegíveis, 552 foram removidos por estarem fora do âmbito, 8 por não terem acesso à sua leitura completa, 6 por terem sido escritos numa língua não definida por nós, e, finalmente, 41 por serem duplicados. Este processo foi facilitado utilizando o *software* Mendeley e Microsoft Excel na construção da Figura 6-1.

**Figura 6-1**  
*Fluxograma PRISMA*



Na análise de conteúdo e validação dos documentos, utilizámos um painel de três juízes que colaboraram na análise de conteúdo, com pelo menos 90% de acordo entre eles, tal como recomendado por Krippendorff (1980).

### 6.3 Resultados

Após uma análise exaustiva dos artigos escolhidos e uma selecção das publicações no nosso âmbito, emergiram 23 publicações (21 artigos em revistas e 2 em “proceedings” indexados). A *Scopus* foi o fornecedor de conteúdos mais presente com 12 publicações (52%), seguido pela *ERIC* com 4 (17%). A *Complementary Index*, *Open Access Journals*, e *Science Direct* apresentaram duas publicações cada uma (9%), e por último a *Scielo* com um artigo (4%).

#### 6.3.1 Nacionalidade, tipo de estudo, amostra e instrumentos

A diversidade de afiliações de autores é realçada pela nacionalidade multivariada dos autores envolvidos, nomeadamente Itália, Portugal, Alemanha, Áustria, Brasil, Espanha, Bélgica, Holanda, Hungria, Índia, Lituânia, Polónia, Roménia, Rússia, Turquia, Reino Unido, Bósnia-Herzegovina e Eslovénia.

Relativamente à data de publicação, os últimos três anos são os mais prevalentes. No entanto, o estudo mais antigo é de 1998 e o mais recente é de 2020. Após análise das competências abordadas nas diferentes publicações, descobrimos que a língua falada e escrita é uma competência alcançada por aqueles que praticaram a mobilidade Erasmus e obrigatória para aqueles que o farão, gerando uma empregabilidade maior e mais bem remunerada. Quanto à prevalência do tipo de estudo, verificámos, por ordem decrescente, que 7 estudos utilizavam metodologias quantitativas, 6 metodologias qualitativas (incluindo uma metodologia com dinâmica longitudinal), 6 estudos mistos, 2 revisões de literatura, 1 estudo de casos e 1 estudo etnográfico.

No que diz respeito à amostra global de indivíduos envolvidos nos estudos, destacamos um total de 70.493 participantes, variando de um N de 12 a um máximo de 35.800, com múltiplas nacionalidades e uma ampla faixa etária.

Quanto à avaliação dos instrumentos usados, encontramos uma predominância de questionários tipo *Likert* (11), seguidos de entrevistas semiestruturadas (6), instrumentos híbridos - questionários e entrevistas (2), na categoria "outros" destacamos (2) em formato de fórum e (1) estudo que utilizou a construção de um observatório como instrumento de avaliação de Sandes-Guimarães *et al.*, (2020). Apenas um estudo, que, devido à sua enorme dispersão de procedimentos, não foi considerado nesta rubrica.

A maioria dos estudos quantitativos utilizou o software estatístico SPSS na análise dos dados, e foram realizadas análises estatísticas descritivas e inferenciais. Para a análise de conteúdo, os estudos utilizaram a análise manual clássica. Destacamos a ocorrência de 5 publicações que fazem parte do macro estudo *VALERA - Value of ERASMUS Mobility* (Bracht *et al.*, 2006).

Os principais resultados desta revisão sistemática são apresentados na tabela seguinte.

**Tabela 6-3**  
*Síntese Global dos Estudos*

Nr.	Título do artigo	Autor	Data	Amostra (N)	Competências
1	Emotional problems and academic performance of students in manufacturing	Cernat, Vasile; Moldovan, Liviu	2018	569	Autogestão, Gestão de Relacionamentos, Consciência Social, (Empatia, Interesse, Autoconfiança, Autoconfiança Académica) Perseverança; Autocontrolo Autoestima
2	Erasmus Mobility Impact on Professional Training and Personal Development of Students Beneficiaries	Dolga, L.; Filipescu, H.; Popescu-Mitroi, M.M.; Mazilescu, C.A.	2015	89	Conhecimentos e competências linguísticas, relacionais, valores pessoais, autoconfiança, independência pessoal, sensação de pertencer a um grupo ou a uma comunidade, planos de futura carreira
3	The use of Focus Group Interviews to define the perceived importance of competencies related to the entrepreneurship as starting point for a new career in European athletes: an AtLETyC study.	Lupo, Corrado; Brustio, Paolo Riccardo; Valentic, Elizabeta; Kiendl, Doris; Wenzel,	2018	78	As competências empreendedoras - não são dissecadas.
4	Skills in European higher education mobility programmes: outlining a conceptual framework.	Garcia-Esteban, Soraya; Jahnke, Stefan	2020	N/A	Comunicação e inovação criativa, pensamento crítico e valores éticos coletivos
5	Evaluating the Impact of the Erasmus Programme: Skills and European Identity	Jacobone, Vittoria; Moro, Giuseppe	2015	505	Competências linguísticas; Empregabilidade; Autoeficácia; Consciência intercultural
6	Developing Entrepreneurship in Social Work Through International Education. Reflections on a European Intensive Programme.	Fargion, Silvia; Gervorgianene, Violeta; Lievens, Pieter	2011	N/A	Competência linguística, relacionada com a inovação; competência cultural, capacidade de estar constantemente aberto às ideias dos outros e integrá-los no comportamento profissional, competência dos docentes, competência intercultural, empreendedoras competências — capacidade de identificar novas formas de liderança
7	Internationalizing engineering education with phased study programs: India-European experience	Achuthan, Krishnashree; Ramesh, Maneesha V.; Punnekkat, Sasikumar; Raman, Raghu	2014	121	Língua
8	The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility	Constanze Engel	2011	6349	Conhecimento teórico, conhecimento de métodos, proficiência em língua estrangeira, Competências analíticas, capacidade de resolução de problemas, Iniciativa, Assertividade, assertividade, persistência, Planeamento, Coordenação e organização, Lealdade, integridade, Adaptabilidade
9	"I believe that it will be an amazing experience": pre-departure impressions of students on an Erasmus exchange programme.	Jeanpierre, Eric; Broadbent, Graeme	2016	57	Língua; empregabilidade
10	The impact of Erasmus program on intercultural communication skills of students	Baranova Tatiana; Kobicheva Aleksandra; Tokareva Elena	2020	78	Competências linguísticas
11	A Bourdieusian Analysis of the Participation of Polish Students in the Erasmus Programme: Cultural and Social Capital Perspectives	Bótas, Paulo Charles Pimentel; Huisman, Jeroen	2013	21000	Competências para a empregabilidade; comunicação escrita; competências analíticas; capacidade de resolução de problemas; trabalho em grupo; adaptabilidade; iniciativa; assertividade, capacidade de decisão, persistência.
12	ERASMUS Students Experiences in Linguistic Diversity and Multicultural Communication	Daiva Užpalienė; Vilhelmina Vaičiūnienė	2012	20	Competência linguística, competências sociais, competências interpessoais,
13	The Professional Value of Temporary Study in Another European Country: Employment and Work of Former ERASMUS Students	Teichler, Ulrich; Janson, Kerstin	2007	35800	Económico; sociológico; conhecimento jurídico; línguas; multiculturais; trabalho em equipa.
14	The Value of International Study Experience on the Labour Market the Case of Hungary.	Bremer, Liduine	1998	954	Língua; escrita; conhecimento do país receptor Conhecimento académico/profissional Novas formas de pensar e reflexão; desenvolvimento da personalidade Comunicação transcultural; contactos profissionais
15	A European Perspective in Academic Mobility	Fatma Mirzikaci; Zülal Ugur Arslan	2019	12	Autoestima, adaptabilidade, desenvolvimento social, e capacidades de liderança, inovação, língua inglesa
16	Comparing the Development of Transversal Skills between Virtual and Physical Exchanges	Van der Velden, Burt; Millner, Sophie; Van der Heijden, Casper	2016	52	Tolerância; curiosidade; confiança; serenidade; capacidade de decisão
17	Concept of expert system for creation of personalized, digital skills learning pathway.	Rózewski, Przemysław; Kieruzel, Lipczyński	2019	N/A	Competências digitais
18	Portuguese employers' perceptions on management undergraduates' transferable competencies.	Barbosa, Iris; Freire, Carla	2019	41	Língua, inteligência emocional, inteligência social, trabalho de equipa, resolução de conflitos, motivação própria e de equipa, adaptação, flexibilidade, tolerância, autonomia, responsabilidade
19	The impact of emotional intelligence and intercultural competence on work productivity of volunteers in respect to age and length in volunteering	Ingrida Vinickytė; Rita Bendaryševienė; Jolita Vveinhardt	2020	174	Competência intercultural, inteligência emocional,
20	Atitude dos estudantes universitários face ao empreendedorismo: Como identificar o potencial empreendedor?	Susana Correia Santos, António Caetano e Luis Curral	2010	521	Eficácia, motivação económica, capacidade de inovação, inteligência emocional, resiliência, capacidade de comunicar e persuadir, capacidade de desenvolver rede social, visão, capacidade de mobilizar recursos e capacidade de liderança.
21	The Impact of International Student Mobility Programs on Brazilian Students' Perceptions of Entrepreneurialism	Luísa Verras de Sandes-Guimaraes; Artur Tavares Vilas Boas Ribeiro; Justin Hugo Axel-Berg; Guilherme de Rosso	2020	516	liderança da gestão empreendedorismo
22	Successful Erasmus Experience: Analysing Perceptions Before, during and after Erasmus	Assood, Maryam; Atai, Mahmood Reza; Baten, Lut	2017	3557	Independência, autoconfiança, competências pessoais e interculturais, europeísmo, independência, autoconfiança, língua,
23	Understanding international students beyond studentification: A new class of transnational urban consumers. The example of Erasmus students in Lisbon (Portugal)	Daniel Malet Calvo	2018	N/A	Empreendedorismo dos locais para acolher migrantes de curto prazo, tais como estudantes de Erasmus.

### 6.3.2 Competências identificadas nos estudos

Competências mencionadas nos artigos e suas frequências: adaptabilidade (5); analítica (3); assertividade (2); autoconfiança (4); autoeficácia (1); autoestima (2); capacidade de decisão (4); consciência social (4); curiosidade (1); literacia digital (1); eficácia (1); empatia (1); independência (2); sentido de iniciativa (2); inovação (4); integridade (1); inteligência emocional (2); interculturalidade (1); capacidades interpessoais (4); lealdade (1); liderança (2); competências linguísticas (16); persistência (2); planificação (3); competências intrapessoais (3); resiliência (1); resolução de problemas (3); serenidade (1); tolerância (1); valores éticos (1) e visão (1) e após uma análise mais específica centrada no domínio das competências, são apresentados os resultados que emergiram da análise dos artigos baseados no modelo *EntreComp*, os quais, segundo Bacigalupo *et al.* (2016) inclui 15 competências. Nesta análise de resultados, apenas dez competências foram por nós percecionadas (Tabela 6-4).

**Tabela 6-4**  
*Identificação de competências*

Competências	Artigos científicos																							Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23		
Criatividade, inovação e visão				•		•														•				3	
Pensamento ético, valores e sustentabilidade	•		•	•		•		•				•		•					•				•		9
Competências do self	•	•			•			•								•		•		•		•			8
Motivação e perseverança																				•					1
Econômicas, financeiras e digitais				•									•				•					•			4
Mobilização de recursos e gestão					•	•		•			•			•	•			•		•	•		•		10
Planeamento, resolução de problemas e adaptação				•				•			•			•	•	•									6
Lidar com incerteza, mobilização e risco																				•					1
Trabalho com os outros e pensamento crítico	•	•	•	•	•	•					•	•	•		•	•		•							12
Linguísticas e culturais		•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•				•	•			•			15

*Nota:* O número de artigos segue a ordem apresentada no Tabela 6-3

Considerando os artigos selecionados, observamos que as competências mais abordadas são as linguísticas e culturais (15), trabalho em equipa e pensamento crítico (12), mobilização e gestão de recursos (10), pensamento ético, valores e sustentabilidade (9) e competências do *self* (8).



## 6.4 Discussão

Este estudo visa realizar uma revisão sistemática, que, inicialmente, é altamente complexa e operacionalizada. No entanto, com a robustez dos seis fornecedores de conteúdos, sobre os objectivos, e após seguir as metodologias PRISMA e PRISMA-S, podemos seleccionar 23 artigos adequados aos objectivos por nós delineados.

Sublinhamos a variedade cultural dos artigos, refletida nas 18 nacionalidades de afiliação dos seus autores. Esta multiculturalidade, também destacada nas publicações analisadas, evidencia a importância do programa Erasmus para a construção da cidadania europeia, ultrapassando as barreiras interculturais. Um exemplo desta diversidade é a multiplicidade das afiliações das publicações analisadas, onde o artigo Lupo, Brustio, Valentic, Kiendl, Wenzel, Stockinger, Valentine, Staskeviciute-Butiene, Rado, Mujkic, Chaudhuri, Farkas, Topic & Guidotti (2018) integra 14 autores de 6 países diferentes.

Importa também mencionar o projeto VALERA, presente nos artigos Dolga *et al.* (2015), Engel (2010), Baranova *et al.* (2020), Bótas & Huisman (2013), e Teichler & Janson (2007), que revela a contribuição vital deste programa no estudo da relevância, impacto e duração dos programas SOCRATES (*Social Realm of Teaching and Learning System*) sobre estudantes e professores (Bracht *et al.*, 2006). Estes autores afirmam que a mobilidade é causa de uma maior empregabilidade e de salários mais elevados do que aqueles que não participaram em programas de mobilidade.

Os tipos de estudo utilizados, parecem ser equilibrados quer quantitativa quer qualitativamente, sendo assim consistentes com o instrumento de avaliação utilizado com predominância de entrevistas e questionários (Bryman *et al.*, 2008; Creswell *et al.*, 2007; Szijarto, 2014).

Notou-se também uma heterogeneidade e uma variada amostra de participantes, desde pequenos grupos a grupos extensos, sendo este último um exemplo da realidade atual de que a investigação é global, acessível e facilitada por recursos, redes e tecnologias digitais (Hanoteau & Rosa, 2019).

É dada ênfase ao estudo de competências utilizando o *EntreComp* como ponto de referência teórico (McCallum E. *et al.*, 2018). Devido à dispersão encontrada nas competências mencionadas, aptidões, e algumas características pessoais e comportamentais, aglutinámos estas áreas em dez grandes grupos de competências,

tendo em consideração as críticas feitas a este modelo, nomeadamente o seu excesso, dispersão de categorias, e complexidade de utilização, a fim de ultrapassar as barreiras geradas pela sua complexidade e operacionalização (Baena-Luna *et al.*, 2020).

Com os artigos analisados, não validámos as seguintes competências ditas pelo *EntreComp*: (i) tomar a iniciativa e (ii) identificar oportunidades. Contudo, estas competências (i e ii) são sugeridas como objectivos do ensino do empreendedorismo, tal como Culheta *et al.* escrevem no seu artigo *Entrepreneurial Competencies: Construction of an Evaluation Scale* (Cualheta *et al.*, 2020), reforçando a necessidade de formação dos estudantes nestas áreas.

As competências linguísticas e culturais, que, segundo os autores, facilitam a comunicação e são quase transversais a todas as publicações analisadas, merecem uma menção especial. Seguidamente, as competências relacionadas com o trabalho em equipa e o pensamento crítico são abordadas por doze das publicações analisadas, demonstrando o impacto destas competências nos jovens Erasmus. Destacamos o artigo dedicado à educação para o trabalho social por Fargion *et al.* (2011), onde são discutidas as competências geradas por este tipo de actividade. O jovem ganhará uma autoconfiança crescente gerada pela criação de soluções inovadoras face às dificuldades de superação.

Competências que se centram nas competências do *self*, tais como autoestima, autoeficácia, ou autovalorização, estão também representadas no impacto do programa Erasmus nas características pessoais e comportamentais (Asoodar *et al.*, 2017; Cernat & Moldovan, 2018; Fargion *et al.*, 2011). Este impacto, agora medido pelos temas versados nos estudos, coincide com a gestão e mobilização de recursos. Tal é versado por oito artigos, valorizando também a importância dos recursos (Barbosa & Freire, 2019; Bótas & Huisman, 2013; Bremer, 1998; Calvo, 2017b; Cernat & Moldovan, 2018; Cualheta *et al.*, 2020; Engel, 2010; Jacobone & Moro, 2015; Mizikaci & Arslan, 2019; Sandes-Guimaraes *et al.*, 2020). Competências como planeamento, gestão, adaptação e resolução de problemas são essenciais para o jovem na fase adulta emergente, que surge na juventude nos países desenvolvidos entre 18 e 25 anos (Santos *et al.*, 2013).

A literacia económica, financeira e digital, tal como abordada por Monteiro, Tavares & Pereira (2012), destaca o papel que as utilizações das novas tecnologias têm

no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, sendo proposto que esta competência seja mais valorizada e inserida nos planos curriculares dos cursos.

É, portanto, essencial resumir as principais conclusões que emergem deste estudo. A maioria das publicações tem, como orientação, a empregabilidade da população jovem muito visível, tal como é enfatizada nos trabalhos de Engel (2010), Janson e Janson (2007), e Mizikaci & Arslan (2019).

O nosso foco é sem dúvida o estudo do impacto das competências, mas não existe um modelo explicativo consensual que se adapte a diferentes situações. Por conseguinte, optámos por inovar e desenvolver uma classificação de competências que consideramos adequada ao impacto de Erasmus, baseada no modelo *EntreComp* (Bacigalupo *et al.*, 2016). Assim, criámos dez categorias baseadas nos modelos de Man *et al.* (2002), Santos *et al.* (2013), Boyatzis (2008), e Bacigalupo *et al.* (2016).

Os resultados mostram consistência e robustez com a nossa classificação, sendo as competências linguísticas e culturais as que têm maior impacto, seguidas de trabalho com outros e pensamento crítico (Akramova Surayo Renatovna, 2021) e mobilização de recursos e sustentabilidade as que têm maior impacto (Itamaraty, 2019). Esta afirmação está de acordo com os estudos de McCallum *et al.* (2018).

## 6.5 Conclusão

Em conclusão, e dado o nosso objectivo de encontrar o impacto de Erasmus nas competências dos estudantes, diríamos que as competências linguísticas e culturais são as mais importantes. De facto, o trabalho de Engel (2010), no contexto da globalização, afirma que são as competências linguísticas que facilitam o estreitamento do fosso entre os jovens que o 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).

Não encontramos na literatura uma avaliação do impacto ou da extensão 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 E. *et al.*, 2018).

Entre as limitações inerentes a este estudo, devemos mencionar que: (i) o arco temporal definido pode ter sido demasiado longo pois alguns artigos analisados ainda discutam os possíveis efeitos do programa de mobilidade Erasmus+; (ii) não foi encontrada uniformidade no conceito de impacto, o que dificultou a selecção de artigos na fase inicial.

Sugere-se também 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 Objectivo de Desenvolvimento Sustentável - Alcançar a igualdade de género e capacitar 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, o impacto específico da participação num programa ERASMUS, e o desenvolvimento de 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 estimar este 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 consideram o fornecedor do conteúdo,

afiliação dos autores, ano de publicação, amostra, tipo de estudo utilizado, instrumentos de avaliação e análise de dados. O estudo também destacou a complexidade das competências, tendo o *EntreComp* como referência teórica. Sugerimos algumas implicações para o desenvolvimento e compreensão das competências num contexto de mobilidade, e futuras propostas de investigação que visem melhorar as competências empreendedoras.

## **PARTE B – CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA**

---

## **7 Metodologia Geral**

---

## Metodologia Geral

### 7.1 Desenho e Objetivos do Estudo

A literatura é profícua em estudos e investigações atuais sobre o empreendedorismo e suas competências, na abordagem pedagógica do ensino do jovem adulto, bem como em programas de mobilidade estudantil, nomeadamente o ERASMUS. Contudo, encontramos um *déficit* na inter-relação destes eixos na construção do Cidadão Global, capaz de superar os desafios causados por uma sociedade de rápidas e imprevisíveis mutações. Levanta-se como questão de investigação perceber quais as idiossincrasias do estudante do Ensino Superior face ao programa Erasmus e às competências, mormente *soft-skills* empreendedoras. A figura 7-1 ilustra a importância e a inter-relação dos principais vetores que integram o presente estudo.

**Figura 7-1**

*Inter-relação dos grandes vetores que compõem a investigação*



Neste sentido, torna-se necessário que compreendamos quais as competências empreendedoras, como o jovem estudante percebe o cidadão empreendedor, como caracteriza e valida as suas competências e como o programa de mobilidade Erasmus potencia essas mesmas competências.

Emergem como objetivo geral da presente investigação conhecer e avaliar as Competências Empreendedoras (CEs) em situação de Erasmus.

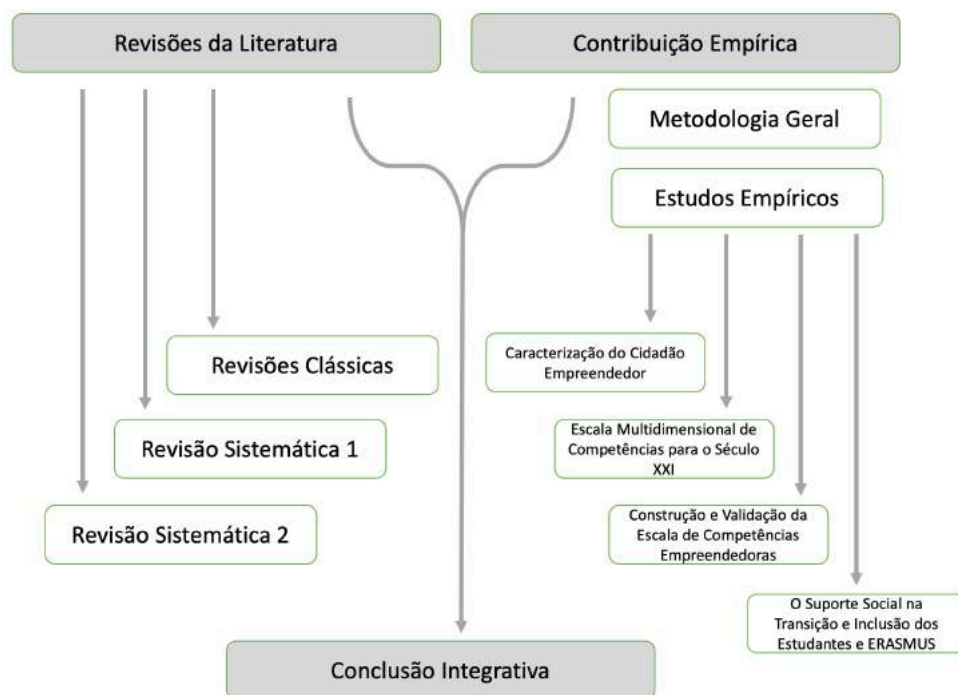


Como objetivos específicos:

1. Conhecer experiências relevantes sobre a mobilidade e educação para o empreendedorismo;
2. Avaliar o impacto das Competências Empreendedoras em ERASMUS;
3. Caracterizar a perceção dos estudantes sobre o cidadão empreendedor;
4. Validar para Portugal a escala de competências empreendedoras do século XXI;
5. Construir e validar uma escala de competências empreendedoras para estudantes em Erasmus;
6. Compreender a importância do suporte social em contexto de ERASMUS.

Para tal, alicerçámos a nossa investigação num processo determinista, com um tipo de estudo de natureza transversal, compreendendo metodologias quantitativas e qualitativas, onde as análises estatísticas descritivas e inferenciais suportam estudos exploratórios e confirmatórios. A figura 7-2 ilustra o percurso da investigação.

**Figura 7-2**  
*Desenho do Estudo*



## 7.2 Amostra

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%). Na Tabela 7-2 encontramos a distribuição do estabelecimento de ensino pelas zonas de Portugal.

Foi considerada a Classificação do INE (Instituto Nacional de Estatística), com nove categorias, tendo-se optado pela profissão do progenitor com mais poder económico, tendo-se assim constituído a Tabela 7-1.

**Tabela 7-1**

*Profissões dos pais*

<i>Grande grupo</i>	<i>Descritor</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
0	Profissões das forças armadas	9	2,2%
1	Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	39	9,4%
2	Especialistas das actividades intelectuais e científicas	106	25,7%
3	Técnicos e profissões de nível intermédio	34	8,2%
4	Pessoal administrativo	42	10,2%
5	Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores	34	8,2%
6	Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	6	1,5%
7	Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	40	9,7%
8	Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	3	0,7%
9	Trabalhadores não qualificados	19	4,6%
-	Reformado / Desempregados / Não se aplica	17	4,1%
-	Não responde	64	15,5%
		413	100,0%

*Nota:* Tendo por base a classificação portuguesa das profissões (Instituto Nacional de Estatística, 2011)

Todas as áreas de ensino estão presentes na amostra. As Artes representam 4,1% (17), Ciências da Comunicação 5,6% (23), Ciências da Saúde 26,4% (109), Ciências do Desporto 1,5% (6), Ciências Exatas 3,9% (16), Ciências Sociais 9,2% (38), Economia e Gestão 15,7% (65), Educação 4,1% (17), Engenharias 16% (66), Humanidades 7,3% (30) e Tecnologias 6,3% (26).

**Tabela 7-2**

*Distribuição da amostra por localização das instituições de ensino*

<i>Zona</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Norte	160	38,7%
Centro	148	35,8%
Sul	76	18,4%
Ilhas	19	4,6%
Estrangeiro	5	1,2%
<i>Missing</i>	5	1,2%
	413	100,0%

Relativamente à participação dos estudantes em estágios, 46 (11.1%) estão ou já fizeram estágios profissionais, 97 (23,5%) estão ou já fizeram estágios académicos e 270 (65.4%) nunca fizeram qualquer estágio.

### **7.3 Instrumentos**

#### **7.3.1 Questionário Sociodemográfico e Académico**

Pretendeu-se com o presente protocolo de avaliação caracterizar o estudante inquirido nas suas vertentes social, demográfica e académica. Tratou-se de um questionário com treze itens com questões dicotómicas e descritivas, sendo todas as respostas de carácter obrigatório e sequencial. Foi perguntado o género onde era possível optar por três opções de resposta (feminino, masculino e n/r), a idade (resposta numérica), o estado civil (solteiro, casado, divorciado ou viúvo), a nacionalidade (resposta aberta), a profissão do pai e da mãe (resposta aberta), se é estudante trabalhador (s/n), o grau de ensino que frequenta (ensino profissional, licenciatura, mestrado, doutoramento, pós doutoramento), se já fez ou está a fazer algum estágio (profissional ou académico),

estabelecimento de ensino que frequenta (resposta aberta), área do curso que frequenta (10 hipóteses pré definidas de escolha, mas dando liberdade para ser indicada uma outra que não por nós preconizada), autopercepção do rendimento escolar (mau, fraco, suficiente, bom, muito bom), residência em tempo letivo (no local onde reside ou noutra morada).

De uma forma automática foi contabilizado o tempo despendido por cada inquirido para responder ao questionário sociodemográfico, tendo sido a duração média de 1 minuto e 37 segundos. Este questionário foi analisado e codificadas as respostas do tipo aberto com o fim de poderem ser tratadas estatisticamente.

### **7.3.2 Escala de Caracterização do Empreendedorismo**

Esta escala por nós desenvolvida, pretende avaliar a percepção do jovem estudante do Ensino Superior quanto à sua postura empreendedora e conhecer a avaliação da autopercepção sobre o contexto escolar face ao empreendedorismo. Com a primeira, do tipo dicotómico e de resposta única, o estudante escolhe uma frase que melhor caracteriza ser empreendedor. A segunda, composta por três itens, com uma escala *Likert* de cinco pontos pretende avaliar a autopercepção de se considerar empreendedor e preparado para ganhar a vida e a autopercepção da sua escola como empreendedora. A construção deste instrumento emergiu da obra de Jacinto Jardim (2021) “Empreende: Manual Global de Educação para o Empreendedorismo”.

### **7.3.3 Escala Multidimensional das Competências para o Século XXI**

Este instrumento multidimensional foi desenvolvido por Mustafa Cevik & Cihad Senturk (2019). Tem como objetivo avaliar as competências necessários ao cidadão do século XXI. É uma escala composta por cinco dimensões: (i) literacia tecnológica e informativa (*information and Technology Literacy Skills*) com 15 itens, (ii) pensamento crítico e resolução de problemas (*Critical Thinking and Problem-Solving Skills*) com 6 itens, (iii) competências empreendedoras e de inovação (*Entrepreneurship and Innovation Skills*) com 10 itens, (iv) responsabilidade social e liderança (*Social Responsibility and Leadership Skills*) com 4 itens, (v) consciência de carreira (*Career Awareness*) com 6 itens. Foi validada para a população estudantil turca adolescente e

jovens adultos do ensino secundário, profissional e licenciatura, com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos (N=640). Este instrumento revelou-se consistente e fiável plasmado na análise estatística apresentada pelos autores.

Obtivemos dos autores as necessárias autorizações para a sua tradução e adaptação à realidade portuguesa. O processo de tradução do instrumento em inglês, fornecido pelos autores, seguiu as recomendações de Guillemín e colaboradores (1993). Assim foi constituída uma equipa multidisciplinar que avaliou a semântica e a adaptação cultural do instrumento num processo de tradução e retroversão (*backtranslation*) havendo uma concordância superior a 95% entre o painel de juízes.

Em síntese, cumpre-nos realçar que a versão portuguesa deste instrumento ficou constituída por 30 itens e 3 dimensões que foram intituladas por KES (*Knowledge and Entrepreneurial Skills* – 17 itens), CAI (*Career Awareness and innovation* – 8 itens) e CTPS (*Critical Thinking and Problem Solving* – 5 itens). A validação desta escala pode ser consultada no Capítulo 9 “Escala Multidimensional de Competências para o Século XXI. Adaptação e validação para Portugal. (Ver Anexo VII).

#### **7.3.4 Escala de Competências Empreendedoras e Erasmus+**

O instrumento que intitulámos “Escala de Competências Empreendedoras e ERASMUS” (ECEE+), é composto por 12 itens agrupados em três dimensões: (i) Sustentabilidade Social, (ii) Recursos Pessoais e (iii) Inovação e Criatividade. Este instrumento foi criado no âmbito do presente estudo, tendo como referencial teórico o *EntreComp* da *Joint Research Centre* (JRC). É uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) e em que o inquirido é convidado a manifestar a sua perceção de competência empreendedoras. Esta escala mostrou ter boas qualidades psicométricas. A análise confirmatória revelou que o modelo apresentou boas medidas de adequação, sendo uma ferramenta relevante para ser utilizada nesta população (ERASMUS), a fim de avaliar a importância das competências empreendedoras ao nível de sustentabilidade social, recursos pessoais e inovação e criatividade. Procedemos à adaptação e validação desta escala para a língua portuguesa, segundo os habituais estudos psicométricos.

A descrição da sua validação poderá ser consultada no Capítulo 10 - Construção e validação da Escala de Competências Empreendedoras e Erasmus+ (Anexo VIII).

### **7.3.5 Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS)**

No presente estudo foi utilizada a Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS), validada por José Luís Pais Ribeiro (2011) para a população portuguesa. Trata-se de um instrumento de autopreenchimento que avalia a satisfação com o suporte social percebido, relacionando-a com a saúde, bem-estar e qualidade de vida que, como refere o autor, poderá ser utilizada em ambiente informático. É constituída por quinze itens que são avaliados através de uma escala *Likert* de cinco posições. Composta por quatro dimensões ou fatores: satisfação com os amigos, intimidade, satisfação com a família e satisfação com as atividades sociais. Importa esclarecer que o autor considera a dimensão intimidade como aquela que avalia a partilha de problemas ou discussão de temas da esfera privada do indivíduo. A mensuração do suporte social total e suas dimensões é obtida pela soma dos itens que a constituem, podendo assim a satisfação total variar de 15 a 75. Como não existem pontos de *coorte*, um baixo resultado numérico não implica necessariamente um défice de satisfação. Este instrumento tem uma boa aceitação no meio académico, sendo usado em diversos estudos de investigação na área da saúde, psicologia, ensino e ciências sociais.

### **7.4 Procedimentos processuais e éticos**

Todos os instrumentos foram validados por um painel de juízes, especialistas nas áreas da psicologia, do ensino, da coordenação do programa ERASMUS, e de gestão. Debruçaram-se sobre a semântica e exatidão científica, havendo entre eles uma concordância superior a 90% tal como definido por Krippendorff (1980). Após esta validação recorremos a cinco estudantes do Ensino Superior para que, em voz alta (*Thinking Aloud*), respondessem aos nossos instrumentos. Nesta etapa aferimos a compreensão das questões, clarificação dos termos, permitindo uma melhor fundamentação no processo de construção dos instrumentos (Kucan & Beck, 1997).

#### **7.4.1 Suporte digital**

A passagem para suporte digital teve em conta as recomendações de Evans e Mathur (2018), em que foram consideradas a simplicidade das questões, a usabilidade da plataforma e a elaboração de pré-testes. Elaborámos um calendário de disseminação e recolha e a duração média de preenchimento dos questionários, tendo em conta que a população a que se destinava os questionários possuíam uma elevada literacia digital. Para aferir da eficácia do preenchimento *online*, recorremos a um painel de vinte alunos do Ensino Superior, tendo também com eles sido aplicado o método de *thinking aloud*, para averiguar da compreensão e eficácia deste processo.

Para o suporte digital dos nossos instrumentos recorremos ao *software LimeSurvey* (Versão 2.06), instalado nos servidores informáticos da Universidade Aberta.

#### **7.4.2 Disseminação e recolha dos questionários**

Para que os nossos questionários alcançassem o maior número de estudantes, enviámos um e-mail explicativo do nosso estudo, acompanhado do Consentimento Informado e respetivas autorizações a todos os estabelecimentos do Ensino Superior (públicos e privados), constantes na Direção Geral do Ensino Superior (129 Universidades e 163 Politécnicos) e respetivo *link* de acesso. Face ao aumento de correio indesejado (*junk mail*) e seguindo as orientações dos peritos Evans e Mathur (2018), contactámos telefonicamente 117 unidades orgânicas, no sentido de as sensibilizar para a pertinência da nossa investigação e da necessidade colaborativa da instituição a que pertenciam. Com surpresa, tomámos conhecimento que inúmeras Instituições de Ensino só divulgavam questionários quando gerados por investigadores pertencentes ao seu quadro docente ou discente.

Os questionários estiveram *online* durante o primeiro trimestre de 2021, tendo sido encerrado e colheita da amostra efetuada no último dia desse mesmo período.

#### **7.4.3 Procedimentos éticos e legais**

O contexto em que se desenrola a nossa investigação cumpre os cuidados éticos e deontológicos de forma a garantir a privacidade e o anonimato dos participantes

(Wechsler, 2001). Para tal, foi construído um documento intitulado Consentimento Informado onde foram abordados os seguintes pontos: (i) objetivo do estudo, (ii) procedimentos, (iii) tratamento dos dados, (iv) confidencialidade, (v) recusa em participar, (vi) contexto do estudo e, (vii) identificação e contato dos investigadores deste estudo.

Foi garantida a conformidade do tratamento de dados pessoais com a Legislação Portuguesa (Lei nº 58/2019) e o Regulamento 2016/679 da União Europeia. Este estudo teve a aprovação da Coordenação do Programa de Doutoramento em Estudos Globais da Universidade Aberta (Anexo I). Foram assim cumpridas as recomendações da Declaração de Helsínquia, do Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) e da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2012).

Foram consideradas todas as questões éticas associadas ao nosso projeto. Foi dado um particular relevo ao *Data Protection Impact Assessment* (DPIA) (Bieker *et al.*, 2016), no seu artigo 35º – Avaliação do impacto sobre a proteção de dados. O responsável pelo tratamento dos dados procedeu a um controlo para avaliar que o tratamento foi realizado em conformidade com a avaliação do impacto sobre a proteção de dados.

Em síntese, procurámos descrever todos os procedimentos relativos à construção dos questionários, obedecendo a procedimentos administrativos, éticos e científicos de forma a darem robustez científica à nossa investigação. Abordámos as metodologias usadas na sua construção e disseminação pela comunidade discente do Ensino Superior português. Salientámos que as respostas aos questionários estavam na posse dos autores e seriam destruídas no prazo de cinco anos.

## **7.5 Análise dos dados**

As respostas dos inquéritos foram avaliadas por análises descritivas e exaustivas tendo sido descartadas todas as respostas não completas. Para este tipo de análise foi usado o *software* estatístico IBM© SPSS© (versão 27) e o MicrosoftOffice © (versão 16.60 para Mac).

Todas as respostas descritivas (tipo aberto) em texto livre foram codificadas de acordo com o painel de juízes, através de categorias construídas especificamente para este efeito, de forma a possibilitar uma posterior análise estatística.



A estatística descritiva e inferencial da amostra foi conseguida com o apoio do programa IBM® SPSS®, conseguindo assim conhecer se havia unanimidade nas respostas e respostas em falta (*missing data*). Avaliámos a adesão das variáveis à distribuição normal usando o teste de Kolmogorv-Smirnov (KS). As comparações e relações entre as variáveis, realizámos comparações de T-Student, ANOVA, e correlações Spearman. As 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)  $\chi^2 / gl \leq 5$ ; (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 & Bentler, 1999).



Neste capítulo que se constituiu como explicativo e agregador dos procedimentos metodológicos que nos levaram à realização dos estudos empíricos, foi organizado de acordo com as normas uniformidade das normas metodológicas metodológicos. Foi realçado o desenho e objetivos, a amostra, os instrumentos da avaliação, os procedimentos éticos e processuais, bem como o tipo de análise de dados.

## **ESTUDOS EMPÍRICOS**

---

## **8 Caracterização do Cidadão Empreendedor: percepção de estudantes do Ensino Superior <sup>5</sup>**

---

---

<sup>5</sup> Capítulo apresentado no *1º Congresso Internacional de Educação Empreendedora e Cidadania* (2021)

## **Caracterização do Cidadão Empreendedor: percepção de estudantes do Ensino Superior**

### **8.1 Introdução**

As sociedades democráticas, dão relevo à educação para todos, como um processo de desenvolvimento humano da sociedade e do aumento do capital social da população. Em Portugal, tal democratização foi impulsionada com a revolução de 25 de abril de 1974 (Cabrito *et al.* 2020). O aumento da escolaridade obrigatória aliada à diversificação das áreas do ensino superior foram fatores decisivos para a mudança, não só do paradigma educacional, bem como ao nível do seu impacto na estratificação social.

Inicialmente com um objetivo de fazer face à degradação ambiental e económica e procurar esbater os fossos sociais emergiu a necessidade de mudança do paradigma educativo. Modificando o ensino da produção tecnológica para uma vertente que acompanhe o cidadão ao longo de sua vida, numa perspetiva de serviço colaborativo, potenciado pela globalização de todos os ecossistemas sejam eles os económicos, sociais, políticos, ambientais, é potenciado o ensino do empreendedorismo nos bancos das escolas de forma a dar vida aos talentos tantas vezes não descobertos num ensino tradicional como que se o aluno fosse uma folha em branco a ser preenchida pelas temáticas abordadas em contexto de salas de aulas. O empreendedorismo será o oposto. Uma forma de ensinar a “fazer acontecer”, de fomentar os sonhos e a ter como constante uma inquietude incessante de procura de soluções inovadoras geradas por competências potenciadas e reveladas por professores.

#### **8.1.1 O envolvimento dos estudantes**

É consensual que a educação para o empreendedorismo dever-se-á iniciar precocemente no ensino pré-escolar (Policarpo & Mogollón, 2013), continuando pela educação básica, secundária e Ensino Superior. Nestes contextos o papel da família toma um lugar de relevo (Dolabela *et al.* 2008; Santos *et al.* 2010; Georgescu & Herman, 2020). Tal educação, preconizada ao longo do ciclo de vida, deverá otimizar a aprendizagem e o desenvolvimento em todas as etapas da vida, envolvendo, não só os formadores, mas também os formandos.

Os modelos do envolvimento dos estudantes no Ensino Superior são vários, com particular ênfase para o modelo de Astin (1984), como um dos mais populares que pretende descrever os mecanismos e processos com os quais os alunos se adaptam ao Ensino Superior. Tal modelo de envolvimento, é definido como a quantidade de energia física e psicológica que o estudante investe na sua experiência académica (Astin, 1984). Das implicações deste modelo de envolvimento surge o alerta para a construção de ambientes de ensino e aprendizagem mais eficazes, que permitam não só o envolvimento dos estudantes, mas também dos professores.

Merece particular destaque o envolvimento dos estudantes, cujos papeis dos pares se tornam úteis no apoio à adaptação a nível académico e a nível psicossocial. Alguns exemplos de boas práticas, a nível do desenvolvimento dos alunos, poderão ser realçadas como o exemplo da LUA (Linha da Universidade de Aveiro), em que os alunos com formação específica oferecem apoio psicoemocional aos colegas durante a noite (Pereira, 2005). O envolvimento destes alunos, identificaram que os problemas mais frequentes no Ensino Superior são os relacionados com o desenvolvimento pessoal, seguidos dos problemas académicos (Pereira & Williams, 2001; Pereira *et al.*, 2012). A nível dos professores, estudos recentes realçam também o envolvimento dos docentes no sistema de ajuda entre pares com a partilha e co-construção das práticas e metodologias de ensino visando otimização dos processos de aprendizagem (Pinheiro, 2018).

A União Europeia tem dedicado uma atenção particular na forma e objetivos das competências empreendedoras e na formação dos corpos docentes, de forma a dotá-los de capacidades pedagógicas capazes de preparar os seus alunos para desafios gerados por uma sociedade onde a incerteza e desafios são e serão uma constante (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2017).

Encontramos na obra de Fernando Dolabela uma constante pesquisa sobre o ser empreendedor e sobre a forma de inculcar este espírito naqueles que serão os nossos futuros motores da sociedade para onde nos encaminhamos. Escrito de uma forma acessível, mas com um conteúdo riquíssimo o *Diário de Luísa* (Dolabela, 2012) é leitura obrigatória por todos aqueles que, como nós, se dedicam ao estudo do empreendedorismo, suas competências especialmente na população juvenil.

Os programas criados para o ensino e motivação para o empreendedorismo em Portugal têm estado na ordem do dia, onde os estudos de Jardim e colaboradores, se

destacam pelas metodologias criadas com um suporte teórico robusto e com uma componente pedagógica muito forte e acessível (Jardim, 2010, 2021, 2022; Jardim & Franco, 2019; Jardim *et al.*, 2015, 2019).

Tais programas desenvolvidos com metodologias atuais e dinâmicas pretendem dar um papel ativo e central ao estudante, qual jovem adulto em fase de desenvolvimento.

### **8.1.2 Estudante: jovem adulto emergente**

Para melhor compreender a adaptação do estudante ao Ensino Superior em situação de ERASMUS, importa também salientar a importância dos vetores do desenvolvimento psicossocial, tão estudados por Chickering e Reisser (1993), e que reforçam os aspetos desenvolvimentais pessoais (intrapessoal) e os do desenvolvimento interpessoal (relacional). Nesta adaptação, importa conhecer e contextualizar a fase desenvolvimental do estudante do Ensino Superior, qual período vivenciado entre a adolescência final e a adultez emergente *in-between* (Arnet, 2007), em que é realçada a exploração da identidade desenvolvimental, o autofócus e a valorização da autoestima e autopercepção.

São escassos os estudos desta exploração desenvolvimental. Por exemplo, são raros os estudos portugueses que avaliam a autopercepção do estudante do Ensino Superior sobre as suas competências empreendedoras. Tal facto motivou-nos para a realização do presente estudo que pretende conhecer como os estudantes portugueses do Ensino Superior compreendem o cidadão empreendedor e como se posicionam face a uma cultura empreendedora. Também procuramos saber qual a expressão que melhor define um empreendedor. Sabendo que tem sido alvo de estudos académicos e de uma evolução ao longo de séculos, o ser empreendedor tem trazido consigo competências que vão muito para além da capacidade de tomadas de decisão e correr riscos na construção de uma empresa privada, como defendido por Jean Stuart Mill (1806–1873) no século XIX (Wadhwani & Viebig, 2021), passando pela capacidade de produzir produtos com base no conhecimento também numa esfera empresarial. De uma forma incontornável, Joseph Schumpeter (1883-1950) associa ao substantivo empreendedorismo o conceito de inovação seja ele aplicado ao processo produtivo, à pesquisa de novos mercados onde a assunção de riscos é uma característica primeira (Urbano & Pérez, 2020). Com o evoluir das sociedades e também com o emergir de novas preocupações, ambientais, económicas

e sociais, a necessidade da educação para o empreendedorismo ganha uma expressão quase universal no processo formativo e educativo das mais variadas instituições de ensino.

Assim, emerge a necessidade de estudarmos como os jovens estudantes do Ensino Superior compreendem esta valência empreendedora. Para tal construímos um questionário onde é solicitado que seja identificada a melhor frase que defina um empreendedor, e também a perceção do estudante sobre a cultura empreendedora da sua escola.

O presente trabalho tem como objetivo identificar as principais características dos estudantes do Ensino Superior no que concerne às particularidades das suas autoperceções sobre as dimensões do cidadão empreendedor. Também pretendemos identificar as relações entre variáveis socioacadémicas e sociodemográficas com a autoperceção de ser empreendedor.

## **8.2 Método**

### **8.2.1 Amostra**

Para uma população de 411.995 alunos matriculados no Ensino Superior em Portugal no ano de 2021 (dados obtidos através da PORDATA para o ano 2021) e usando um intervalo de confiança de 95% e uma margem de erro de 5%, encontramos uma amostra mínima de 385 respostas válidas o que traz robustez à nossa análise que assim é representativa da população estudantil matriculada no Ensino Superior para ano de 2021.

Este estudo envolve a participação de 463 estudantes do ensino universitário e politécnico, públicos ou privados, e de idades compreendidas entre 17 e 68 anos sendo a média de idades de 24,18 ( $DP=8,47$ ) anos.

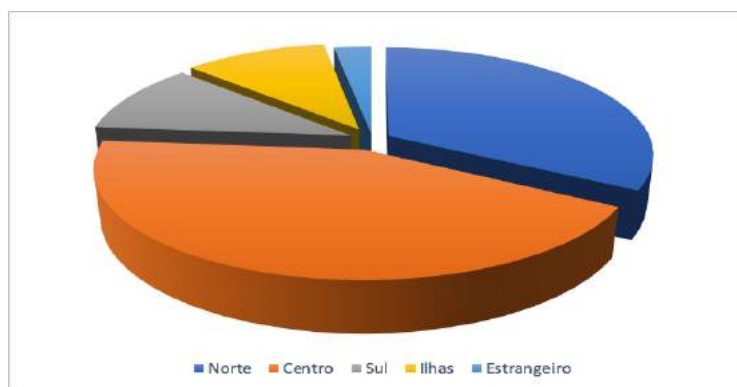
Nesta amostra 133 (28,7%) são do género masculino e 330 (71,3%) do feminino. A nível de escolaridade, 306 (66,1%) frequentavam a licenciatura, 109 (23,5%) o mestrado, 28 (6%) o doutoramento, 3 (0,6%) pós-doutoramento e 17 (3,7%) cursos profissionais (Figura 8-1).

**Figura 8-1**  
*Curso que frequentam*



Relativamente à sua situação profissional 116, (25%) são estudantes trabalhadores. A amostra foi distribuída por todas as zonas de Portugal (norte, centro, sul e ilhas) sendo maioritariamente de nacionalidade portuguesa (97.3%) (Figura 8-2).

**Figura 8-2**  
*Área de residência*



### 8.2.2 Instrumento de avaliação

Para estudos desta índole, são geralmente utilizados dois tipos de dados: primários e secundários. Os primários focam-se em entrevistas estruturadas e questionários enquanto os secundários são obtidos por pesquisa documental. Neste estudo recorremos a questionários construídos para determinar qual o “espírito empreendedor”. Estes questionários foram validados por um painel investigadores e professores universitários



(peritos) distribuídos por quatro áreas: gestão, psicologia, empreendedorismo e engenharias, de forma a evitar qualquer erro de interpretação por parte dos inquiridos e confirmar a robustez e confiabilidade deste instrumento. Verificou-se entre este painel de juízes um nível de concordância entre eles de, pelo menos, 90% tal como advogado por Krippendorff (1980). Para a realização deste estudo foi criado um instrumento dividido em três áreas: a primeira, de caracterização sociodemográfica e académica, composta por 12 questões. A segunda, constituída por um questionário com 6 itens, pretende identificar quais as expressões mais relevantes que caracterizam o “espírito empreendedor”. Neste questionário é solicitado que seja identificada uma expressão, com a qual o estudante se identifica. A terceira, compreende um questionário construído por três questões (tipo *Likert*) que qualificam o empreendedorismo na autoavaliação do estudante e da cultura das escolas. Todos os itens do tipo *Likert* são de 5 pontos variando de 0 – *Discordo totalmente*, 1 – *Discordo*, 2 – *Não concordo nem discordo*, 3 – *Concordo* e 4 – *Concordo completamente*.

### **8.2.3 Procedimentos**

Os questionários foram disponibilizados a todas as instituições de Ensino Superior sediadas em Portugal através da plataforma informática da Universidade Aberta e apoiada no software *LimeSurvey* (Versão 2.06). Estiveram *online* nos primeiros três meses do ano de 2021. Os alunos foram convidados a responder de uma forma livre e voluntária. Foi também garantido o anonimato de forma a cumprir toda a legislação vigente sobre a proteção de dados pessoais, como o recomendado pela Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2012) e o RGPD (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados).

### **8.2.4 Análise dos dados**

Para o tratamento estatístico dos dados obtidos foi utilizado o programa de análise estatística IBM® SPSS® (versão 27), tendo sido realizadas análises descritivas e inferenciais (correlações de *Pearson*).

### 8.3 Resultados

#### 8.3.1 Empreendedorismo: autopercepção do estudante e da escola

Constatámos que 29% (135) dos inquiridos não se consideram empreendedores, 34% (159) consideram-se empreendedores, e 160 têm uma autopercepção neutra relativamente a considerarem-se empreendedores. Relativamente à questão de considerarem a sua escola como empreendedora, 48% consideram-na empreendedora (221), e 52% têm uma opinião neutra ou classificam-na como não tendo uma atitude empreendedora. Quando inquiridos se estão preparados para *ganhar a vida*, 52,9% (245) consideram-se aptos.

#### 8.3.2 Relação entre as variáveis sociodemográficas e académicas

Foram realizadas correlações estatisticamente significativas entre as variáveis sociodemográficas e a académicas e a autopercepção do estudante e da escola. Procurámos correlacionar todas as variáveis obtidas, utilizando Coeficiente de Correlação de *Pearson* que averigua se duas (ou mais) variáveis intervalares estão associadas.

Das correlações encontradas destacamos o género, a idade, a morada letiva (se a residência em tempo de aulas é a mesma que a habitual), o ser ou não trabalhador-estudante, se considera a sua escola como tendo uma cultura empreendedora e o rendimento escolar percecionado (Tabela 8-1).

Os homens consideram-se mais empreendedores que as mulheres ( $r=0,116$ ,  $p=0,013$ ). Também, com o avançar da idade, a autopercepção de se considerar 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 percecionam-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 ( $r=0,384$ ,  $p=0,000$ ).

O rendimento escolar e a autopercepção de empreendedor apresenta uma correlação significativa ( $r=0,125$ ,  $p=0,007$ ). Quanto melhor o rendimento escolar, mais os estudantes se consideram empreendedores.

**Tabela 8-1**

*Quadro resumo de correlações*

	Considero-me empreendedor	
Género	$r = 0,116^*$	$p = 0,013$
Idade	$r = 0,160^{**}$	$p = 0,001$
Morada letiva	$r = -0,138^{**}$	$p = 0,003$
Trabalhador-estudante	$r = 0,121^*$	$p = 0,014$
A minha escola é empreendedora	$r = 0,384^{**}$	$p = 0,000$
Rendimento escolar	$r = 0,125^{**}$	$p = 0,007$

*Nota: \*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades). \*\*. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)*

### 8.3.3 Identificação das expressões que caracterizam o cidadão empreendedor

Das respostas emergidas do painel de juízes e que foram submetidas aos inquiridos, destacamos as 6 afirmações. Ser criativo, criar negócio, acreditar em si, concretizar ideias, ter espírito de iniciativa e pensar *fora da caixa*.

Os principais resultados que obtivemos estão explanados na Tabela 8-2, merecendo destaque e por ordem decrescente: pensar fora da caixa, ter espírito de iniciativa, concretizar ideias, acreditar em si, criar negócio e ser criativo.

**Tabela 8-2**

*Frase que melhor caracteriza um empreendedor*

Frase	n	%
Pensar fora da caixa	155	33
Ter espírito de iniciativa	114	25
Concretizar ideias	83	18
Acreditar em si	67	14
Criar negócio	23	5
Ser criativo	21	5

## 8.4 Discussão

A relação existente entre o género e o considerar-se empreendedor revela uma menor adesão do género feminino quando comparado com o masculino, corroborando assim os estudos de Couto & Tiago (2009). Esta relação sugere que o empreendedorismo no feminino e a sua posição de liderança em grandes empresas tem sido reduzida pelo que esta tem que ser fomentada. Aliás em Portugal há uma representação feminina bastante abaixo da média europeia. Leia-se que em grandes empresas, Portugal apresenta 14,5% de quadros femininos quando os números da média europeia são de 20,7% (EIGE, 2021). Razões históricas e culturais poderão ainda explicar esta situação embora, com o surgimento das tecnologias digitais, acessíveis a todos e por isso mais facilitadoras do alcance do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) indicado pela ONU que preconiza “alcançar a igualdade de género e o empoderamento de todas as mulheres e meninas” – ODS 5 (ONU, 2015). Este objetivo deverá ser alicerçado num despertar para a educação e formação em ambiente familiar como já defendido, nos finais do século XX, por Arthur Lipper (1987).

Merece, também, um particular destaque, a correlação encontrada com a morada em tempo letivo – os que moram em tempo letivo na morada habitual (familiar) têm uma autoperceção empreendedora superior aqueles que têm duas moradas, uma letiva e uma habitual. Não podendo classificar esta dupla morada como uma diáspora ou migração intermitente, certo é que o estudante se divide por duas realidades sociais, culturais e mesmo afetivas, as quais poderão limitar qualquer atividade extracurricular, nomeadamente associativa ou cultural (Couto & Tiago, 2009), tão necessárias à criação de redes, elemento fundamental a um cidadão empreendedor, como o defendido pelo *EntreComp* (Bacigalupo *et al.*, 2016).

Encontrámos, no nosso estudo, uma correlação estatisticamente significativa, entre a idade do estudante e o considerar-se empreendedor. Com o aumento da idade a perceção de cidadão empreendedor também aumenta. Esta relação, à semelhança da anteriormente enumerada, também é espelhada em outros estudos, nomeadamente os de Couto & Tiago (2009).

Os estudantes que percecionam ter melhor rendimento escolar também se consideram mais empreendedores. Isto é, quanto maior é o rendimento escolar mais se sentem empreendedores. Como o referido por Fernández-Pérez e colaboradores (2019),

existe uma estreita relação entre a autoeficácia e a intenção empreendedora nos estudantes do Ensino Superior. Esta autoeficácia poderá ser compreendida diretamente como a eficácia estudantil (percecionado pelo rendimento escolar), o que vem ao encontro dos dados por nós colhidos.

Estatisticamente significativa, também é a relação entre a autoperceção de se considerar empreendedor e a caracterização da escola que frequenta, no que concerne à sua cultura empreendedora. Quanto mais o estudante se considera empreendedor, mais considera elevada a cultura empreendedora da sua escola. Esta estreita relação sugere uma circularidade destes dois fatores constituindo um círculo virtuoso de empreendedorismo. Tais dados carecem de mais estudos que possam explicar estes resultados.

Referindo-nos à caracterização do cidadão empreendedor, os resultados obtidos com a melhor frase que caracteriza um empreendedor vai ao encontro do diagrama de comportamentos empreendedores sugerido por Jacinto Jardim (2021), que refere três grandes grupos de comportamentos: “pensar fora da caixa”, “ter espírito de iniciativa” e “fazer acontecer”. A definição do empreendedor como aquele que concretiza ideias, poderá também ser entendido como aquele que “faz acontecer”, aquele que pensa de um modo inovador não seguindo os cânones interpretativos de uma realidade ou problema. Estas parecem ser as competências mais distintivas dos empreendedores, como referem vários autores como Marvel & Lumpkin (2007), ou Cross & Travaglione (2003). Por outro lado, definir o empreendedor como aquele que cria um negócio (definição clássica), tem uma baixa adesão por parte da população estudantil portuguesa, o que faz jus à evolução da definição do conceito de empreendedor e empreendedorismo defendida no século XX (Paiva *et al.*, 2018).

Relativamente à criatividade, embora seja uma das competências empreendedoras definidas pelo consórcio europeu *EntreComp* (Baena-Luna *et al.*, 2020), foi apontada por uma pequena parte dos estudantes (5%), como a característica principal que define um empreendedor.

Como em todos os estudos, o presente também contém algumas limitações. A forma *online* e ter-se disseminado o instrumento em pleno confinamento, motivado pela pandemia gerada pelo SARS-CoV-2, poderá ter influenciado a forma como os estudantes

aderiram e responderam às nossas questões. Os autores sugerem também que, em estudos futuros, sejam abordadas outras dimensões socioacadémicas e/ou socioeconómicas.

### **8.5 Considerações finais**

O facto de as mulheres se considerarem menos empreendedoras do que os homens, aliado à relação da idade, em 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 que as crianças tomem contacto e consciência do mundo laboral e assim, imaginarem e projetarem uma vida futura. Esta tomada de consciência aliada 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

Com base nestes resultados são sugeridos novos estudos que abarquem populações estudantis pluri e multiculturais e de diferentes países de forma a podermos comparar com a população portuguesa.



O presente capítulo tem como objetivo identificar as principais características dos estudantes do Ensino Superior no que concerne às particularidades percecionadas pelos

mesmos sobre quais consideram ser as valências do cidadão empreendedor. A amostra foi constituída por 463 participantes que frequentam o Ensino Superior, de ambos os géneros, variando as idades entre os 17 e os 68 anos ( $M=24,18$ ;  $DP=8,47$ ), com 25% estudantes trabalhadores ( $N=116$ ) e com a maioria de nacionalidade portuguesa (92,6%). Os questionários foram construídos e revistos por um painel de juizes (investigadores e professores universitários) e disponibilizados na plataforma informática da Universidade Aberta no primeiro trimestre do ano 2021. Os resultados evidenciaram que 34,3% dos inquiridos ( $N=159$ ) consideraram-se empreendedores e 47,7% listaram as suas escolas como tendo uma cultura empreendedora ( $N=221$ ). Das correlações estudadas salientam-se as que envolvem a autoperceção de se serem empreendedores. Esta correlaciona-se com o género ( $r=0,116$ ,  $p=0,013$ ), com a idade ( $r=0,160$ ,  $p=0,01$ ), com o facto de serem trabalhadores-estudantes ( $r=0,121$ ,  $p=0,014$ ) e com o rendimento escolar ( $r=0,125$ ,  $p=0,007$ ). Assim, os homens consideram-se mais empreendedores que as mulheres, o ser mais empreendedor aumenta com a idade, com o facto de serem trabalhadores-estudantes e com a sua perceção do rendimento escolar. São sugeridas implicações para a formação dos estudantes.

## **9 Escala Multidimensional de Competências para o Século XXI. Adaptação e Validação para Portugal <sup>6</sup>**

---

---

<sup>6</sup> Castanheira, C.A., Jardim, J. & Oliveira, C.M. (In press). Validation of the competences for the 21<sup>st</sup>-century skill scale in higher education students. *Cypriot Journal of Educational Science*. 0(0), 00-00. <https://doi.org/10.18844/cjes..>



## **Escala Multidimensional de Competências para o Século XXI. Adaptação e Validação para Portugal**

### **9.1 Introdução**

O século XXI apresenta-nos repletos de desafios tecnológicos, ambientais, económicos e políticos onde a resiliência, a verdade e a esperança são competências que devem estar sempre presentes no dia-a-dia de todos os cidadãos, para que permaneçam lúcidos, éticos e com um forte desejo de verdade, inovação e esperança (Harari, 2018; Jardim, 2021a). Tais desenvolvimentos tecnológicos, produzem um impacto contínuo na sociedade e induzem mudanças constantes em áreas tão sensíveis como económicas, científicas, sociais, culturais, políticas e ambientais, e onde a velocidade da comunicação ocorre como nunca a sociedade experimentou (Schwab 2016). Colocam-se desafios que são difíceis de imaginar e onde os jovens terão de estar preparados para lidar com um avanço tecnológico sem precedentes, acentuado pela diminuição da utilização dos recursos naturais e adaptação a uma nova era económica que gera novas oportunidades. Além disso, deve ser considerada mais interdependente e globalizante, o que trará uma coexistência mais estreita de sociedades multiculturais e um maior respeito e impacto dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) na vida quotidiana local, nacional e global (OCDE, 2018). Por outro lado, a interdependência e permeabilidade, das sociedades, nos seus mais variados aspetos, faz de qualquer fenómeno um facto global. As repercussões da recente pandemia COVID-19 demonstram bem a interdependência e complexidade das sociedades económicas, académicas, políticas e culturais, qual vírus capaz de atravessar fronteiras, religiões e continentes em tão curto espaço de tempo (Gabriels & Benke-Aberg, 2020; Jardim *et al.*, 2021; Järvenpää & Szymaszek, 2020; Techio *et al.*, 2020 p.104).

A necessidade de uma cooperação real e coesa dos povos do século XXI, gerando uma globalização equilibrada, induz a adoção de jovens de competências cooperativas, fatores fundamentais para uma globalização onde o equilíbrio cultural, ambiental e social é uma realidade profunda (Roselem, 2010).

Vinte anos depois do primeiro ano do século XXI, as crescentes e variadas velocidades de difusão da informação e criação de conhecimento, não podem ser motivo para negligenciar o conhecimento *versus* competências do indivíduo numa sociedade

nunca antes experimentada, fruto da mudança do paradigma laboral onde o trabalho manual é substituído pelo trabalho mental baseado em ideias e inovação (Tan *et al*, 2017).

### **9.1.1 Definição de Competências para Século XXI**

As competências para o século XXI, podem ser definidas como o que se pode fazer com o conhecimento adquirido e não com o conhecimento em si.

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 aquelas que são 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 onde 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, literacia e competências, não existindo uma definição acordada pela comunidade académica (Tican & Deniz, 2019).

Das várias abordagens de competências para o século XXI, destacamos as de Trilling & Fadel (2009), National Research Council, Tican & Deniz (2019) e Cevik & Senturk (2019). Na primeira abordagem sugere-se que as competências do século XXI sejam aglutinadas em três eixos principais: Competências de Vida e Carreira, Aprendizagem e Inovação e Tecnologias da Informação. Na segunda, seriam agrupadas em Competências Cognitivas, Competências Interpessoais e Competências de Gestão. No terceiro, Capacidades de Pensamento Crítico e Resolução de Problemas, Competências de Colaboração e Liderança, Competências de Agilidade e Adaptabilidade, Competências de Iniciativa e Empreendedorismo e, finalmente, Competências de Comunicação Oral e Escrita.

A abordagem de Cevik e Senturk (2019), por outro lado, propõe cinco grandes grupos de competências: Competências em Informação e Literacia Tecnológica, Pensamento Crítico e Competências de Resolução de Problemas, Competências de Empreendedorismo e Inovação, Competências de Responsabilidade Social e Capacidade de Liderança e Consciência de Carreira. Por sua vez, o investigador Jardim (2021a), propõe um modelo tripartido de competências compostas por três dimensões: estar aberto a novidades, criar soluções para problemas emergentes e comunicar eficazmente. Neste

modelo, que visa responder à necessidade de ter sucesso no mundo global e digital atual, estas dimensões integram as seguintes competências: criatividade e inovação, espírito de iniciativa, autoeficácia e resiliência, planeamento estratégico e avaliação, resolução e tomada de decisão de problemas, liderança transformadora, comunicação clara e visual, trabalho em equipa e *networking*, e comunicação digital. Este modelo foi também desenvolvido na perspetiva da cultura empresarial (Jardim, Bártolo e Pinho, 2021), *soft skills* (Jardim, Pereira *et al.*, 2020) e educação para o empreendedorismo (Jardim, 2021a).

As experiências vivenciadas no século XX também deram lugar a uma sociedade sem fronteiras para a qual a facilidade de comunicação entre culturas é muito importante, perdendo assim uma identidade específica, mas vivendo agora uma identidade colectiva onde o papel de uma economia global e sem fronteiras, tem um destaque particular na independência dos mercados mundiais. A Europa, antecipando e estando consciente dos desafios colocados à sociedade pela globalização e pelo desenvolvimento da tecnologia ao cidadão do século XXI, produziu projetos e encorajou estudos numa tentativa de definir as competências necessárias para que os seus cidadãos possam superar os desafios colocados por uma sociedade tecnológica e pouco cooperativa. Concordamos com alguns autores ou organizações, e destacamos alguns projetos que nos merecem particular atenção. O *DeSeCo project* (OCDE, 2018), o estudo *Saberes básicos para todos os cidadãos do século XXI* [Basic skills for all citizens in the 21st century] (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004), os relatórios "*Key competences for lifelong learning European reference frameworks*" (European Union, 2019), e "*Learning for the 21st Century: a report and mile guide for 21st Century*" (Partnership for 21st Century Skills, 2002).

### **9.1.2 Taxonomia e avaliação de Competências**

A produção científica sobre as competências do século XXI, tem sido também frutuosa na obtenção da identificação das competências necessárias aos cidadãos, procurando uma taxonomia de competências. Não há um consenso rigoroso quanto à sua composição. No entanto, um conjunto de competências básicas pode ser agrupado em grandes áreas: cognitivas, relacionais e competências em torno das novas tecnologias (TIC). Assim, o pensamento crítico e criativo, a autoaprendizagem (aprender a aprender), a resolução de problemas e a adaptabilidade, farão parte das competências pessoais

enquanto a comunicação, o trabalho em grupo, as competências éticas e responsáveis podem estar sob o guarda-chuva de competências interpessoais ou relacionais (Almerich *et al.*, 2020).

Tendo abordado as competências consideradas como as necessárias para enfrentar os desafios colocados pelo século XXI, considerados por Tony Wagner (2008) como as "Habilidades de Sobrevivência", é importante fazer referência aos instrumentos utilizados para os avaliar, sabendo que é na esfera do ensino e da aprendizagem, que encontramos maior ênfase na literatura mais recente (Care *et al.*, 2018; Irgatoğlu & Pakkan, 2020; Sondergeld & Johnson, 2019; Tican & Deniz, 2019), onde prevalecem escalas e entrevistas semiestruturadas.

As competências são predominantemente avaliadas através de entrevistas, observação e abordagens mistas. Alguns autores destacam a avaliação de competências através de questionários do tipo *Likert* que identificam a autoperceção das suas competências, como é o caso de "A escala de utilização de competências do século XXI", "A escala de utilização de competências dos professores do século XXI" (Tican & Deniz, 2019) e a "Scale for 21st Century skills of primary Scholl Students" (Boyaci & Atalay, 2016), todas elas muito próximas daquela que nos foi usada neste trabalho.

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. Com este trabalho pretendemos contribuir para a validação de um instrumento que identifique as competências para o século XXI adaptadas à realidade portuguesa, sabendo que estas resultam da travessia e inclusão da aprendizagem, alfabetização e comportamentos.

## **9.2 Método**

### **9.2.1 Amostra**

#### *Caracterização da amostra*

Os dados de caracterização da amostra identificaram as variáveis recolhidas através do questionário sociodemográfico (por exemplo, género, nacionalidade, educação

e curso). Este estudo contou com 413 participantes, com uma idade média de 24,30 anos ( $DP = 8,69$ ), numa faixa etária compreendida entre os 18 e os 64 anos.

A amostra compreende 295 (71,4%) estudantes do sexo feminino e 118 (28,6%) do sexo masculino. São maioritariamente solteiros 361 (87,4%) e de nacionalidade portuguesa 381 (92,3%). Ao nível da escolaridade, 17 (4,1%) frequentam um curso profissional (CTeSP), 263 (63,7%) licenciatura, 105 (25,4%) mestrado, 25 (6,1%) doutoramento e 3 (0,7%) pós-doutoramento.

### **9.2.2 Instrumento de avaliação**

Este estudo, adotando metodologias quantitativas para estudos desta natureza, baseia-se na escala intitulada *Multidimensional 21st century skills scale* construída pelos investigadores turcos Mustafa Cevik & Cihad Senturk (2019). Tal instrumento de avaliação foi-nos cedido em língua inglesa pelos autores, de forma a podermos traduzir e adaptar para língua portuguesa.

A versão original desta escala é do tipo *Likert* com cinco opções de resposta com o objetivo de determinar o nível de acordo dos inquiridos (discordo fortemente (1), discordo (2), não concordo nem discordo (3), Concordo (4) e concordo plenamente (5). Os autores salientam ainda que 7 itens têm cotação invertida (Cevik & Senturk, 2019).

Esta escala é composta por 41 itens e está organizada em cinco fatores (a que acrescentámos a palavra G): Informação e Tecnologia – G06 (que englobam os itens 1a15); Pensamento Crítico e Resolução de Problemas – G07 (englobam os itens 16 a 21); Empreendedorismo e Inovação – G08 (englobam os itens 22 a 31); Responsabilidade Social e Liderança - G09 (incorpora os itens 32 a 35) e Consciência de Carreira – G10 (inclui os itens 36 a 41). Foi validado para uma população de estudantes do ensino secundário, politécnico e universitário (apenas licenciatura) com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos ( $N=640$ ). A versão última dos autores Cevik e Senturk (2019), ficou definida em 41 itens (após tratamento estatístico) e foi alicerçada numa versão original dos referidos autores, constituída por 146 itens.

O desenvolvimento da versão portuguesa da escala *Multidimensional 21st century skills scale* foi por nós adaptada à realidade portuguesa. Após a tradução e retroversão por peritos de língua inglesa e portuguesa, os seus itens foram analisados e aprovados por

um painel de especialistas composto por investigadores e professores universitários nas áreas da psicologia, educação, gestão e empreendedorismo.

Foram realizadas várias análises estatísticas, nomeadamente a análise de fatorial exploratória (AFE) e a análise de fatorial confirmatória (AFC), tendo sido obtida uma versão final com 30 itens e 3 dimensões para a população portuguesa.

A primeira dimensão que intitulámos “Conhecimento e Competências Empreendedoras” – KES (CCE), compreendeu 17 itens (1 a 17). A segunda dimensão denominada “Consciência de Carreira e Inovação” - CAI (CCI) integrou 8 itens (18 a 25). A terceira dimensão a que atribuímos o nome “Pensamento Critico e Resolução de Problemas” – CTPS (PCRP) foi constituído por 5 itens (26 a 30). De salientar ainda que os itens 26, 27, 28, 29, e 30 são de cotação invertida (Anexo VII).

A fim de obter índices de ajustamento adequados, todos os 30 itens foram considerados na AFC. A adaptação para a realidade portuguesa foi legitimada sem qualquer restrição pelos seus autores, tendo a mesma sido registada na Inspeção-Geral das Atividades Culturais - Direção de Serviços de Propriedade Intelectual (IGAC) sob a referência 690/2021.

### **9.2.3 Procedimentos**

O instrumento foi disponibilizado a todas as instituições de ensino superior e foi colocado na plataforma informática da Universidade Aberta e apoiado pelo *software LimeSurvey* (versão 2.06). Os estudantes do ensino superior foram convidados a responder sendo as respostas aos questionários obtidas de forma livre e voluntária. Foi também garantida a plena privacidade e foram respeitados os regulamentos em vigor (RGPD), bem como a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2012). Os questionários estiveram *online* durante o primeiro trimestre de 2021.

### **9.2.4 Análise dos dados**

Os dados foram analisados com recurso ao programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

O tamanho da amostra está em conformidade com a definição de Joseph Hair para análises de fatores (Hair *et al.*, 2009).

Inicialmente, foi realizada uma Análise de Componentes Principais/Análise de Fatores Exploratórios (AFE) tendo em conta a versão original (5 fatores). Não foram encontradas coincidências dos objetos nas dimensões. Em seguida, foi realizada a AFE de 3 fatores reduzidos, que se revelou adequado ao modelo teórico e aos índices de ajustamento. Foram validados pressupostos de normalidade e multinormalidade, *outliers*. A estatística descritiva foi usada para caracterizar a amostra.

A estrutura fatorial foi avaliada usando uma análise fatorial confirmatória (AFC), usando o software *Amos v24.0*. O estimador de máxima verossimilhança (ML) foi usado para avaliar erros padrão robusto de não normalidade e o qui-quadrado. A qualidade de ajustamento dos modelos, foi avaliada através do cumprimento de valores de referência de indicadores de boa qualidade: 1)  $\chi^2 / gl \leq 5$ ; 2) o Comparative Fit Index (CFI), 3) o Tucker Lewis Index (TLI) próximos ou  $\geq 0,90$ ; e o 4) o Root-Mean Square Error Approximation (RMSEA)  $< 0,08$  (Hu & Bentler, 1999). Foi usado o *Alfa de Cronbach* para avaliar a consistência interna.

### **9.3 Resultados**

#### **9.3.1 Validade do constructo**

O resultado da AFE revelou que os itens saturaram em três dimensões, tal como mostrado na Tabela 9-1. Todos os itens saturados acima de 0,30 pelo que 36 itens foram considerados. O valor obtido por Kaiser-Meyer-Olkin Criterion (KMO) (0,912) e TEB (7407.851,  $p < 0,000$ ) explicando o primeiro componente 30,391% da variância e o segundo componente 8,996% da variância e o terceiro componente 6,301% da variância, sendo 45,688% da variância total assim explicada por estes 3 fatores (Tabela 9-1). Fator 1 - KES (Conhecimento e Competências Empreendedoras–CCE); Fator 2 - CAI (Consciência de Carreira e Inovação–CCI); Fator 3 - CTPS (Pensamento Critico e Resolução de Problemas–PCRP).

**Tabela 9-1***AFE do Inquérito de Competências do Século XXI com rotação Varimax*

Item	Factor 1 KES	Factor 2 CAI	Factor 3 CTPS	Item	Factor 1 KES	Factor 2 CAI	Factor 3 CTPS
G06_L01		0,685		G07_L04			<b>0,766</b>
G06_L02		<b>0,704</b>		G07_L05			<b>0,681</b>
G06_L03		<b>0,628</b>		G07_L06			<b>0,600</b>
G06_L04	<b>0,706</b>			G08_L02	0,514		
G06_L05	0,73			G08_L03	<b>0,475</b>		
G06_L06	0,645			G08_L04	<b>0,605</b>		
G06_L07	0,597			G08_L05	<b>0,581</b>		
G06_L08	<b>0,601</b>			G08_L06	<b>0,536</b>		
G06_L09	<b>0,604</b>			G08_L07	<b>0,485</b>		
G06_L10	<b>0,644</b>			G08_L08	<b>0,567</b>		
G06_L11	<b>0,547</b>			G08_L09	<b>0,594</b>		
G06_L12	<b>0,527</b>			G08_L10	<b>0,650</b>		
G06_L13	<b>0,648</b>			G10_L01		<b>0,701</b>	
G06_L14	<b>0,567</b>			G10_L02		<b>0,619</b>	
G06_L15	<b>0,754</b>			G10_L03		<b>0,552</b>	
G07_L01			<b>0,633</b>	G10_L04		<b>0,786</b>	
G07_L02			<b>0,682</b>	G10_L05		<b>0,778</b>	
G07_L03			0,579	G10_L06		<b>0,617</b>	

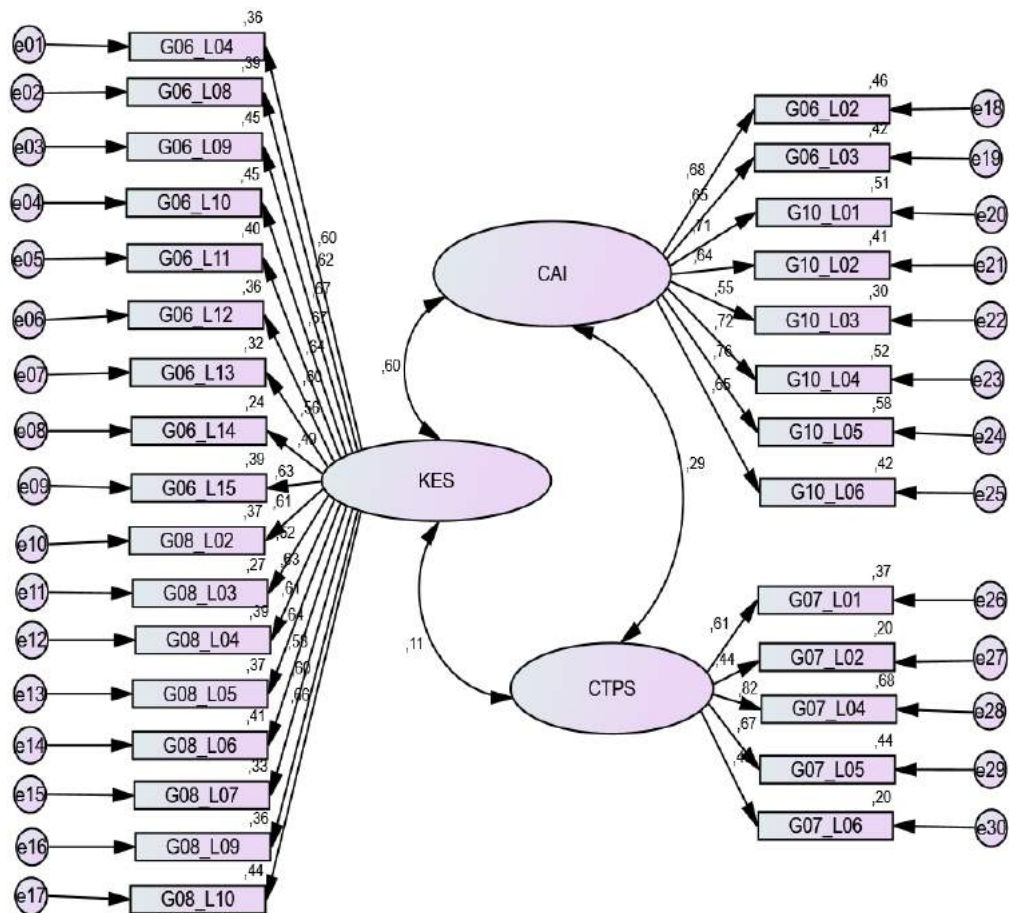
*Nota:* N = 413; KES (Competências de Conhecimento e Empreendedores); CAI (Consciência de Carreira e Inovação); CTPS (Pensamento Crítico e Resolução de Problemas). AFE Análise Fatorial Exploratória

Foi também realizada uma análise de fator confirmatória (AFC) de acordo com a estrutura, ou seja, um modelo de três fatores para a escala de Competências do Século XXI. No entanto, para ter um índice de robustez adequado, foi necessário excluir 6 itens de acordo com a AFC realizada (G06\_L01, G06\_L05, G06\_L06, G06\_L07, G07\_L03 e G08\_L02). A solução com três fatores da escala, mostrou bons índices de ajustamento, com  $\chi^2/gl=3.30$ ,  $p \leq 0,001$ ; GFI=0,809; AGFI=0,779; CFI=0,811; RMSEA=0,075 (Hu & Bentler, 1999). Todos os itens saturaram significativamente nos fatores,  $p < 0,001$ , com saturações acima de 0,30 ou perto, e a maioria das correlações entre itens e fatores provou ser forte (0,44 a 0,82) (Figura 9-1).



**Figura 9-1**

*Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Competências do Século XXI*



Nota: KES - Conhecimento e Competências Empreendedoras; 2. CAI - Consciência de Carreira e Inovação; 3. CTPS - Pensamento Crítico e Resolução de Problemas.

### 9.3.2 Consistência Interna

Tal como apresentado na Tabela 9-2, os três fatores demonstram uma boa fiabilidade da construção. Cada fator exibiu um adequado *Alfa de Cronbach* (de 0,73 a 0,90). Os valores das medidas de ajuste estão dentro do intervalo recomendado e, por conseguinte, foi alcançado um bom ajuste.

**Tabela 9-2***Consistência Interna das dimensões da Escala de Competências do Século XXI*

Fator	KES	CAI	CTPS	Competências séc. XXI - Global
Num. de itens	17	8	5	30
<i>Alfa de Cronbach</i>	0,90	0,85	0,73	0,90

*Nota: KES - Conhecimento e Competências Empreendedoras; CAI - Consciência de Carreira e Inovação; CTPS - Pensamento Crítico e Resolução de Problemas*

### 9.3.3 Diferenças de género ao nível dos fatores

Os géneros (feminino/ masculino) mostraram diferenças em termos do fator “Consciência de carreira e inovação” (CAI). O género feminino reportou uma maior competência em Consciência de Carreira e Inovação quando comparado com o género masculino ( $t(411) = -173,3, p = 0,013$ ). O género feminino tem maior competência quando comparado com o género masculino, contudo, não se verificaram diferenças ao nível dos outros fatores (Tabela 9-3).

**Tabela 9-3***Diferenças de género ao nível dos fatores da Escala de Competências do Século XXI*

Dimensão	Género	N	Média	Desvio Padrão	t	p
KES Conhecimento e competências empreendedoras	Feminino	295	63,09	9,07	-1,79	0,074
	Masculino	118	64,94	10,36	-1,69	0,092
CAI Consciência de carreira e inovação	Feminino	295	35,49	3,67	2,5	<b>0,013**</b>
	Masculino	118	34,38	4,83	2,23	<b>0,027*</b>
CTPS Pensamento Crítico e Resolução de Problemas	Feminino	295	20,63	2,88	-0,87	0,385
	Masculino	118	20,91	3,05	-0,848	0,397
Competências séc. XXI - Total	Feminino	295	119,22	12,27	-0,721	0,472
	Masculino	118	120,24	14,72	-0,667	0,506

## 9.4 Discussão

O objectivo principal era traduzir e adaptar o instrumento à realidade portuguesa. Os resultados apontaram que este estudo se mostrou adequado à população portuguesa, ou seja, em consonância com o estudo de Cevik & Senturk (2019).

As competências por nós identificadas também corroboram as referidas nos estudos de Almerich *et. al.* (2020), que destacam as várias denominações que integram competências relacionais, pessoais e interpessoais.

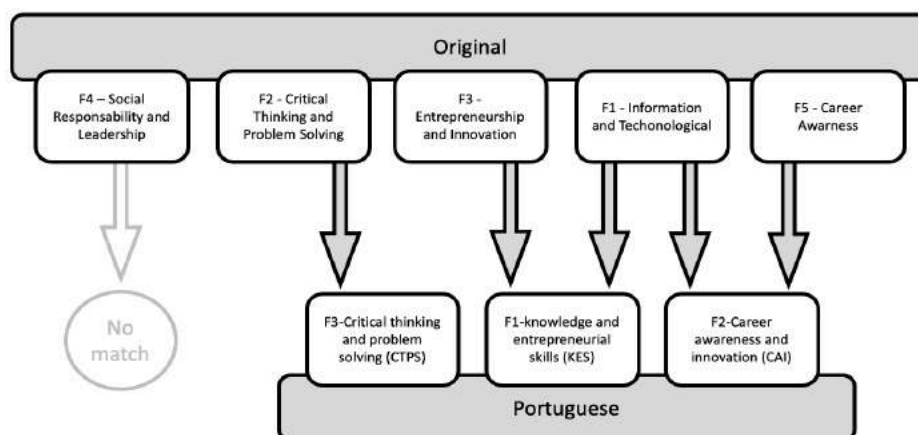
A análise fatorial exploratória excluiu onze itens do modelo original: quatro do fator 1, um do fator 2, dois do fator 3 e quatro do fator 4. Assim, a versão final do nosso instrumento ficou com trinta questões. A aparente não coincidência dos fatores encontrados na versão portuguesa (Figura 9-2), poderá eventualmente ser explicada pelo processo de tradução e retro tradução do instrumento que foi realizado de forma indireta. Obtivemos a tradução do turco para o inglês, e do inglês para o português, e isto deu origem à versão portuguesa, o que poderá provocar a perda ou a confusão de conceitos causados por diferenças linguísticas e culturais. Por exemplo, o termo alfabetização em português já tem em si o conceito de conhecimento. Por outro lado, o facto de existirem algumas questões colocadas de uma forma negativa poderá potenciar algumas explicações.

Encontrámos um paralelismo cultural com as competências empreendedoras, até porque sugerem uma variação dependendo da sociedade onde estão inseridas (Parente *et al.*, 2011). Por outro lado, o nível de educação dos inquiridos foi diferente, assim como a diversidade da faixa etária. Estes fatores estão de acordo com o que foi afirmado por Cevik e Senturk (2019), que defendem que o seu instrumento, quando aplicado a outras realidades, tais como cultura, grupo etário ou formação académica, deve ser complementado com estudos complementares de fiabilidade e validade.

A Figura 9-2 facilitará uma melhor compreensão da versão final portuguesa de adaptação desta escala, nomeadamente a especificação dos fatores e itens que a integram.

**Figura 9-2**

*Relação entre os fatores da versão original e a versão portuguesa*



As questões agrupadas no fator 5 de Cevik & Senturk (2019) (*Career Awareness*) coincidem quase inteiramente com as da versão portuguesa (CAI), que foi completada com dois itens das áreas do conhecimento e da inovação. Este facto confere robustez ao conjunto de competências desejado num profissional do século XXI, no qual as mulheres portuguesas ganharam um maior peso como estudantes no sistema educativo. Este facto reflete-se tanto na diferença do abandono escolar precoce em relação aos homens (5,1% vs 12,6%) (FFMS, 2021a), como na obtenção do grau de doutor, onde, no ano 2015, 53,5% dos exames de doutoramento foram realizados por mulheres (FFMS, 2021b). O número de fatores encontrados no nosso estudo coincide com os encontrados nas escalas validadas por Boyaci & Atalay (2016) e Ongardwanich *et al.* (2015), bem como na linha seguida pela *P21 Partnership for 21st Century Learning* (P21,2019), embora não haja consenso sobre a composição de cada dimensão (Almerich *et.al.* 2020).

Como todos os estudos, este também tem algumas limitações. Devido ao surto de COVID-19, o inquérito foi efetuado por meio de estudo *online* com como limitações inerentes, em particular o cansaço de responder a questionários que proliferaram especialmente em períodos de confinamento e teletrabalho. Além disso, o facto de estudos desta natureza não serem abundantes na literatura académica, torna difícil o cruzamento e comparação dos resultados deste estudo com outros de natureza semelhante. O facto de as mulheres terem respondido ao nosso estudo de forma mais massiva, constitui uma limitação ao estudo apresentado, uma vez que não traduz a diferença de género existente

nos estudantes do ensino superior no nosso país (FFMS, 2021), mas também encontrada nos estudos de Tican (2019) e de Sumen & Calisici (2017).

Sugerimos o desenvolvimento de estudos futuros com outras nacionalidades e culturas, em que a população estudantil seja culturalmente diversa da portuguesa, ou da dos autores da versão original, com o objectivo de validar os fatores encontrados. Sugere-se ainda, a realização ao longo dos anos de alguns estudos longitudinais para compreender a evolução das competências contextualizadas na era da globalização.

## **9.5 Considerações finais**

As análises estatísticas utilizadas ao nível da análise de fatores exploratórios (AFE) e da análise fatorial confirmatória (AFC) mostraram uma validade consistente e robusta da construção e validação da escala estudada. A robustez dos dados permite-nos afirmar que este instrumento pode ser um valor acrescentado para o estudo de competências para o século XXI, corroborando as declarações feitas pelos autores da versão original (Cevik & Senturk 2019).

A escala da versão portuguesa poderá ser consultada no Anexo VII deste estudo.



O foco deste capítulo foi a validação do instrumento "Escala Multidimensional de Competências para o Século XXI" para a população estudantil portuguesa. A amostra foi composta por 413 participantes de ambos os sexos, com uma idade média de 24,30 anos ( $SD = 8,69$ ), com idades compreendidas entre os 18 e os 64 anos, frequentando o Ensino Superior e Profissional. A tradução e retroversão do instrumento foi realizada por especialistas (investigadores e professores universitários nas áreas da psicologia, gestão e empreendedorismo). A versão final da escala consiste em 30 itens e a análise exploratória identificou 3 dimensões: Conhecimento e Competências Empresariais (KES), Consciência de Carreira e Inovação (CAI) e Pensamento Crítico e Resolução de Problemas (CTPS). Estes fatores foram validados por análise confirmatória. Os autores sugerem que as diferenças encontradas em relação à versão original estão relacionadas com questões culturais, grupo etário dos inquiridos, bem como o seu nível académico.

## **10 Construção e validação da Escala de Competências Empreendedoras e Erasmus <sup>7</sup>**

---

---

<sup>7</sup> Artigo submetido para publicação

## **Construção e validação da Escala de Competências Empreendedoras e Erasmus**

### **10.1 Introdução**

Empreender não é um ato solitário e isolado (Bessant & Tidd, 2019). Desenvolve-se numa interação do empreendedor com a sociedade, num determinado tempo e geografia (Baker & Welter, 2020), onde é criado um valor tangível por quem o rodeia e para ele próprio. O valor gerado poderá ter variadas dimensões como a económica, sociológica, psicológica, política, cultural ou suas combinações (Baron & Henry, 2011). Embora não exista uma taxonomia consensual das Competências Empreendedoras (CE) na comunidade académica, o empreendedor possui um conjunto de competências e modos de atuação face às adversidades, que o distingue dos demais cidadãos (Almeida *et al.*, 2014; Jardim, 2021; Jardim *et al.*, 2022; Németh & Kis-Tamás, 2016; Timmons, 1999; Tittel & Terzidis, 2020).

#### **10.1.1 Competências empreendedoras e sustentabilidade**

O conceito de competência aponta-nos para conhecimento, atitudes, valores e comportamentos necessários à concretização, atividades e tarefas e estão associadas a altos níveis de produtividade e proficiência que poderá ser mensurada sob métricas muitas vezes complexas (Morris *et al.*, 2013).

As competências específicas para o empreendedorismo não podem ser olhadas como habilitações ou técnicas exclusivas para criação e gestão de negócios. A sua abrangência emerge da necessidade e desejo político e social da construção de um processo global, inclusivo e de bem-estar social.

A investigação sobre a identificação das Competências Empreendedoras, tem sido alvo de múltiplas investigações, embora ainda não haja ainda consensos. Damos relevo às investigações de Cheetham & Chivers (1996, 1998), que nos seus estudos sobre competências profissionais, identificaram 4 áreas de competências que apelidaram de (i) cognitivas, (ii) funcionais, (iii) éticas e pessoais, (iv) meta-competências (competências que potenciam a aquisição de outras *e.g.* comunicação, resolução de problemas e capacidade de análise). Timmons (1999), por seu lado identifica 14 características

associadas ao empreendedor (liderança, autoconfiança, responsabilidade, iniciativa, tolerância, assunção de riscos, não receio ao erro, envolvimento, uso da informação disponível, pragmatismo, autodisciplina e objetividade. Mosakowski (1998), sintetizou em quatro características basilares ou comportamentos: ser criativo, intuitivo, alerta e clarividente. Morris e colaboradores (2013), identificaram treze Competências Empreendedoras, e sugerem dois grandes grupos de Competências Empreendedoras, capazes de serem ensinadas e avaliadas: as comportamentais (reconhecimento e avaliação de oportunidades, aproveitamento de recursos e desenvolvimento de modelos empresariais) e as de atitude (resiliência, autoeficácia e tenacidade). Perante uma diversidade de propostas, importa uma sistematização, à qual Mitchelmore & Rowley (2010), baseada na revisão da literatura, propõem uma estrutura de Competências Empreendedoras com quatro dimensões: Competências Empreendedoras propriamente ditas; competências de negócios e gestão; relações humanas e, competências conceptuais e de relacionamento.

Para além da dificuldade de consenso e uniformidade de classificação das Competências Empreendedoras, existem necessidades de operacionalização da sua avaliação e dos respetivos instrumentos de avaliação.

Emerge da identificação de competências a possibilidade de as mensurar recorrendo a pressupostos e metodologias propostas pelos investigadores. Um modelo de avaliação baseia-se na identificação das competências abordadas na literatura indagando o empreendedor com o seu grau de concordância com itens existentes na literatura (Chandler & Hanks, 1994). O resultado da investigação de Mitchel e colaboradores (2002), apontam para uma avaliação baseada nos conhecimentos, decisões e resultados alcançados pelos empreendedores.

É complexo o estudo das Competências Empreendedoras, sendo a interdisciplinaridade das várias valências algo que deverá ser tido em consideração. Assim o paradigma das Competências Empreendedoras envolve o ambiente do empreendedor e no qual é desejável que o realismo, a investigação, a arte e o carácter social estejam presentes no ato de empreender (Holland 1959, 1997).

As Competências Empreendedoras têm que dar prioridade à preservação do planeta e ao respeito mútuo onde a actividade individual e coletiva deverá ir ao seu encontro numa perspetiva global e inclusiva (European Commission, Joint Research



Centre, 2022), e em consonância com o desenvolvimento sustentável plasmado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Estes objetivos emanados pela Organização das Nações Unidas (ONU), alertam para a necessidade de atitudes empreendedoras ao nível da sustentabilidade espelhadas nas ODS e também na recente estrutura de competências construídas pela União Europeia *GreenComp*, ainda não testada e adaptada a casos práticos, está incluída no processo de aprendizagem ao longo da vida (European Commission, Joint Research Centre, 2022).

Para um empreendedorismo sustentável, importa avaliar a perceção de sucesso por parte do empreendedor e, consequentemente o seu bem-estar de forma a estimular o seu envolvimento na sociedade. Os estudos de Dominika Wash e colaboradores (2020), apontam para um conjunto de fatores que não se centram somente no desempenho da empresa (*firm performance*), mas também nas relações no local de trabalho (*workplace relationships*), na realização pessoal (*personal fulfilment*), no impacto na comunidade (*community impact*) e benefícios financeiros pessoais (*personal financial rewards*). Conhecer a multifacetada perceção de sucesso empreendedor facilitará o ensino do empreendedorismo em todas as suas vertentes.

### **10.1.2 Educação, *EntreComp* e ERASMUS**

A Educação para o Empreendedorismo (EPE) e o *Life Long Learning* sobressaem dos objetivos estratégicos da UE, como forma de dotar o cidadão europeu de competências capazes de auxiliar a superação de desafios, formar os seus cidadãos para uma cidadania ativa e empreendedora onde a inclusão social e a empregabilidade e o bem-estar sejam alcançadas (Nadais *et al.*, 2013).

É variada a produção científica que versa o empreendedorismo (Borba *et al.*, 2011) no sentido de caracterizar o perfil empreendedor através da sua personalidade (Kuratko, 2007), competências, *softskills* bem como o seu modo de atuação face às adversidades (Almeida *et al.*, 2014; Jardim, 2021; Jardim *et al.*, 2022; Németh & Kis-Tamás, 2016; Timmons, 1999; Tittel & Terzidis, 2020). Estes estudos revelam-se de grande importância para o desenvolvimento da capacidade de empreender com sucesso, e consequentemente orientarem a construção e adaptação de currículos, escolares e formativos, baseados em ideias, aptidões, conhecimento e talentos (Baron & Henry, 2011; Tittel & Terzidis, 2020).

A recém-criada estrutura dedicada ao empreendedorismo, Agência Europeia para o Empreendedorismo (ESNA - *Europe Startup Nations Alliance*) cuja missão passa por apoiar os países europeus para melhorias estruturais de apoio às *startups* de forma a combater a crise económica e empregabilidade gerada pela pandemia COVID-19, tem inúmeras iniciativas e recomendações feitas aos seus estados-membros.

Encontramos incentivos da União Europeia às regiões empreendedoras *European Entrepreneurial Region* (EER), mas é no programa de intercâmbio ERASMUS para jovens empreendedores (*Erasmus for Young Entrepreneurs*) e no próprio programa de mobilidade estudantil ERASMUS, que encontramos contextos que fazem emergir o empreendedorismo jovem (European Commission, 2019).

O facto do estudante experienciar o ERASMUS, já traz consigo uma vertente empreendedora através de experiências polifónicas, culturais e académicas, experiências estas que também reforçam uma cidadania europeia (Cores-Bilbao *et al.*, 2020).

A educação para o empreendedorismo é uma ação estratégica da UE nas políticas educativas realçada no objetivo do Congresso Europeu de Lisboa, de transformar a potencialidade dos territórios por uma cultura inovadora e empreendedora.

A mobilidade tem uma grande importância na coesão e cidadania. Desenvolve uma “cultura internacional baseada na articulação de hibridismos culturais” (Schaefer & Luna, 2020, p. 47). A União Europeia dedica especial destaque na formação dos jovens para os preparar profissional e pessoalmente. O sucesso do programa de mobilidade ERASMUS é o exemplo mais expressivo dos programas de mobilidade mundiais, espalhando-se por outras áreas que não só a mobilidade ou a aprendizagem ao longo da vida (*life long learning*). Programas como *ERASMUS for Young Entrepreneurs* (Racolta-Paina, 2016), promovem a interajuda, a criação de redes de contactos e a experiência de conviver com empresas e quadros empreendedores gerando a aproximação e deteção de ideias de negócios inovadores. O jovem estudante, adulto emergente como classifica Arnett (Monteiro *et al.*, 2009), está numa fase de desenvolvimento psicossocial onde o desejo de tornar-se independente, o desenvolvimento da autonomia, a promoção das relações interpessoais, e a promoção da sua integridade pessoal e social são vetores chave que podem influenciar negativa ou positivamente a sua formação (Chickering & Reisser, 1993). Nesse sentido a experenciação de ERASMUS é um elemento facilitador dos seus

anseios, tornando-se também um ambiente propício ao desenvolvimento das Competências Empreendedoras.

Numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*), a União Europeia tem vindo a criar quadros de competências chave, com o objetivo de incrementar a literacia dos europeus nessas mesmas áreas, criando modelos de autoavaliação e estabelecendo objetivos de aprendizagem a longo da vida e formação de professores. Estas competências chave, envolvem o pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho em equipa, a capacidade de comunicação e negociação, a capacidade analítica, a criatividade e as competências interculturais estão espelhadas num quadro de referências onde constam a literacia, as competências multilinguísticas, competência matemática e competência em ciência, tecnologia e engenharia, competência digital, competências conducentes a aprender a aprender, cidadania, empreendedoras e consciência cultural e competências expressivas (Council of the European Union, 2018).

### **10.1.3 Estrutura de competências: *EntreComp*, *DigComp*, *LifeComp* e *GreenComp***

Sob este quadro de competências têm vindo a ser criados modelos de avaliação e aprendizagem em que destacamos o *EntreComp* (competências empreendedoras), *DigComp* (competências digitais), *LifeComp* (competências para a vida) e *GreenComp* (competências de sustentabilidade) e suas vertentes de apoio ao ensino.

*EntreComp* – Tem como objetivo avaliar a proficiência do ensino das Competências Empreendedoras no âmbito dos planos de formação e estudo, a União Europeia criou um quadro de competências *EntreComp* (Bacigalupo *et al.*, 2016). A metodologia usada, sem pretender ser uma taxonomia de competências empreendedoras, permite, como referem os autores deste quadro de referências, ser utilizado como elemento capaz de servir de apoio ao desenvolvimento de curricula com vista à promoção e desenvolvimento das capacidades empreendedoras, como competências e à definição de parâmetros destinados a avaliar as competências técnicas de alunos e cidadãos, sabendo que a abordagem metodológica do empreendedorismo muito se aproxima do método científico (Santos *et al.*, 2013).

O *EntreComp* é alicerçado em três eixos, ou ações base de um processo empreendedor, intitulados *em-ação*, *ideias e oportunidades* e *recursos* que espelham as grandes variáveis temporais e espaciais da ação empreendedora. Embora estejam entrelaçadas a estas variáveis estão associadas competências também elas não exclusivas dessa mesma área, isto é, não poderá ser interpretado um rigor taxonómico nestas relações de competências. No entanto este modelo não possui uma evidência científica validada pela comunidade académica, a produção científica com base neste modelo é escassa e “... não existe atualmente nenhum artigo que examine ou reflita sobre a viabilidade de cada um dos elementos que compõem o *EntreComp*” (Baena-Luna *et al.*, 2020, p. 170), embora supere outros modelos teóricos no equilíbrio e número de itens (Gianesini *et al.*, 2018). No contexto português é conhecida a tradução deste modelo para a língua portuguesa (Dias-Trindade *et al.*, 2020), no entanto, ainda não foram aplicados estes instrumentos construídos de raiz para a cultura portuguesa. Neste contexto, além de carecer de instrumentos de avaliação em língua portuguesa considerarmos útil a estrutura do *EntreComp*.

*DigComp* – Acrónico de competências digitais, é um quadro que visa a literacia e a usabilidade consciente e responsável e crítico das novas tecnologias de informação e computação (Carretero *et al.*, 2017; Russell, 2020). Versa cinco áreas: manuseamento da informação e conteúdos, transações, resolução de problemas e segurança e ética.

*GreenComp* – Criado para apoiar alunos e professores, o quadro de competências de sustentabilidade pretende promover a um pensamento sustentável condutor a uma postura empática e responsável face ao planeta e à saúde pública. Incorpora um conjunto de doze competências sustentáveis agrupadas em quatro áreas: incorporação de valores de sustentabilidade, acolhendo a complexidade na sustentabilidade, envolver futuros sustentáveis e agir pela sustentabilidade (European Commission, Joint Research Centre, 2022).

*LifeComp* – Constituída por nove competências agrupadas em três áreas (pessoais, sociais e aprender a aprender), este quadro de referências pretende constituir-se como um instrumento de ensino e aprendizagem flexível e adaptável a diferentes contextos e grupos, numa perspetiva de ensino ao longo da vida. No entanto ainda não foi adaptado e testado em casos práticos (Sala *et al.*, 2020).

Todos os quadros de competências inumerados possuem uma versão destinada aos professores como auxiliar de processo formativo e de curricula (*EntreCompEdu*, *DigCompEdu* e *GreenCompEdu*), à exceção do *LifeComp*, como referimos.

Acresce-nos salientar que não foi criado pelos autores do *EntreComp* um instrumento de avaliação que permita avaliar o modelo e daí terem sido apontadas algumas críticas à fragilidade do modelo (Baena-Luna *et al.*, 2020). No entanto, têm surgido na literatura, várias investigações que desenvolveram instrumentos de avaliação baseados na estrutura *EntreComp*, permitindo assim alguns avanços para o conhecimento na área (Armuña *et al.*, 2020; López-Níñez *et al.*, 2022; Mets *et al.*, 2021; Seikkula-Leino *et al.*, 2021; Stemberguer & Zakelj, 2021).

#### **10.1.4 Instrumentos de avaliação do *EntreComp* (*EntreComp assessment tools*)**

Recentemente tem surgido na literatura investigações, onde o *EntreComp* é usado como base para a construção de instrumentos onde as Competências Empreendedoras estão envolvidas. É exemplo a investigação de Armuña e colaboradores (2020) que realçam o uso do *EntreComp* como base teórica para a elaboração de um instrumento que explorasse a intenção empreendedora e a autoperceção de Competências Empreendedoras numa população STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematic*). Os autores relatam a dificuldade de agrupar as Competências Empreendedoras em categorias abrangentes compreensíveis e perceptíveis. O seu questionário é composto por 22 itens agrupados em quatro dimensões (*Ideas and Opportunities, Personal Resources, Specific Knowledge and , Into Action*). Destas a *Specific Knowledge* não faz parte do *EntreComp*. No seu instrumento encontramos itens, como *Multidisciplinary skills, Digital know how* e *Legal know how* que não são explícitos no *EntreComp*. Embora seja um instrumento criado para avaliar a intenção empreendedora de potenciais empreendedores STEM e a sua autoperceção de Competências Empreendedoras, estudos como o de López-Núñez e colegas (2022) usaram-no para outra população. O estudo de Stemberg & Zakelj (2021) baseia-se num questionário de 24 itens e tem como objetivo a avaliação de Competências Empreendedorase prespetivas, com uma escala *Likert* de 6 pontos, dirigida a educadores do ensino primário do ensino Eslovénio. Foram encontradas cinco dimensões: *Searching for ideas, Planning and realisation of one's ideas, Responsible behaviour, Initiative* e

*Teamwork*. Outras investigações usaram o *EntreComp* como modelo teórico para avaliação de Competências Empreendedoras em diversos contextos. Morselli & Gorenc (2022), na avaliação da educação para o empreendedorismo, Galán-Mañas & Ollala-Soler (2021), na percepção do empreendedorismo na formação de tradutores e Marta Czyzewska & Teresa Mroczek (2020) no diagnóstico dos níveis de Competências Empreendedoras entre os estudantes utilizando os níveis de progressão preconizados pelo *EntreComp*.

Não sendo específicos, para avaliar o *framework EntreComp*, mas com algumas dimensões em comum, tais como a avaliação de algumas competências que integram a referida estrutura como as *soft skills*, alguns instrumentos de avaliação têm emergido. A título de exemplo saliente-se o Inventário das *soft skills* desenvolvidos por Jardim, Pereira, Vagos, Direito e Galinha (2022), em que a maior parte dessas competências são coincidentes com as preconizadas no modelo *EntreComp*.

Da ausência de instrumentos específicos para a língua portuguesa emerge como nosso objetivo de investigação, construir e testar a validade e fidelidade de um instrumento capaz de avaliar a autopercepção das Competências Empreendedoras nos jovens estudantes do Ensino Superior e ERASMUS alicerçado na estrutura *EntreComp*.

## **10.2 Método**

### **10.2.1 Amostra**

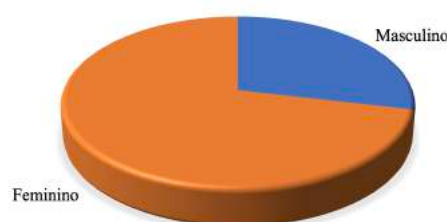
Consideramos a amostra, sobre a qual assenta o nosso estudo, representativa da população estudantil portuguesa por nela estarem representadas todas as regiões nacionais onde existe Ensino Superior e também por estarem representados os vários níveis académicos do Ensino Superior, mas também por haver uma variedade de áreas de ensino como ciências sociais, ciências exatas, línguas e artes. Esta diversidade fortalece a confiança para a generalização dos dados obtidos no nosso estudo.

#### *Caraterização da amostra*

Os dados de caracterização da amostra, identificaram as variáveis que foram recolhidos através do questionário sociodemográfico (e.g. género, nacionalidade, escolaridade e o curso). De um total de 1397 respostas, não considerámos 984 por não

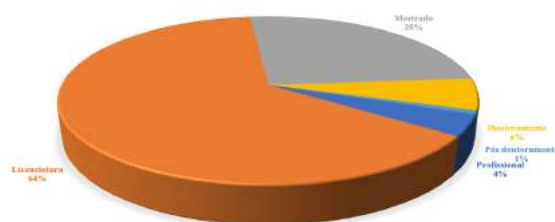
estarem completas ou conterem respostas inválidas, pelo que, para o nosso estudo considerámos 413 respostas válidas. Assim, o presente estudo conta com 413 participantes, com uma média de idade de 24,30 anos ( $DP = 8.69$ ), num intervalo de idades entre os 18 e os 64 anos. Desta amostra, 295 (71,4%) são do género feminino e 118 (28,6%) masculino (Figura 10-1).

**Figura 10-1**  
*Género dos inquiridos*



São maioritariamente solteiros 361 (87,4%) e de nacionalidade portuguesa 381 (92,3%). A nível da escolaridade 17 (4,1%) frequentem 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 (Figura 10-2).

**Figura 10-2**  
*Nível de escolaridade*



### 10.2.2 Instrumento de avaliação

Na literatura não foram encontrados instrumentos de avaliação de competências em situação de ERASMUS, pelo que procedemos à construção e validação de um questionário, tendo este sido conceptualizado sob o modelo *EntreComp* e integrando 15

itens agrupados em três grandes eixos alicerçados na literatura sobre a área (ideias e oportunidades, recursos e em-ação).

O seu desenvolvimento teve como base duas fases. Na primeira fase foi realizada uma revisão da literatura acerca das competências empreendedoras, bem como o modelo proposto pela EU *EntreComp*. Na segunda fase, recorremos a painel de três peritos (especialistas na área da psicologia, do ensino e da coordenação do programa ERASMUS) solicitando que nos indicassem as principais *softskills* que consideravam importantes desenvolver em situação de ERASMUS. Na listagem dessas competências verificou-se um nível de concordância entre o painel de juizes superior a 90%. Para a opção de resposta foi criada uma escala *Likert* com cinco pontos variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). O questionário foi elaborado e passado a um grupo restrito de estudantes que estavam em situação de ERASMUS, realizando-se assim o estudo preliminar. Com este grupo foi utilizado o método *Thinking aloud* para verificar a compreensão e a adequação dos termos. Entenda-se por técnica de *Thinking aloud* (Kucan & Beck, 1997) o processo "método de pensar em voz alta" ou "método da reflexão falada", que ocorre quando os investigadores instruem os participantes a pensar enquanto respondem em voz alta, isto é utilizado para compreender as questões que são colocadas aos participantes enquanto leem e interagem com o questionário. Neste teste também foi verificado o tempo médio necessário à resposta integral ao nosso questionário.

O tempo médio de resposta (válidas) foi de 4min 11s ( $DP = 3min\ 13s$ ).

### 10.2.3 Procedimentos

Este questionário foi disponibilizado a todas as instituições portuguesas de Ensino Superior e colocado na plataforma informática da Universidade Aberta apoiada pelo *software LimeSurvey* (versão 2.06). Foram seguidas as recomendações propostas por Joel Evans & Anil Mathur (2018) na materialização digital dos questionários. Tivemos a aprovação ética e científica para este estudo por parte da Comissão de Avaliação do Programa Doutoral em Estudos Globais da Universidade Aberta em 26/1/2021. Foi garantida toda a privacidade e respeitadas as normas vigentes (RGPD) bem como a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2012). Os questionários estiveram disponíveis durante o primeiro trimestre de 2021. Os participantes foram informados do



objetivo do nosso estudo através de um conhecimento informado explicando também a natureza voluntária e anônima da sua participação.

#### **10.2.4 Análise dos dados**

Realizou-se a análise fatorial exploratória (AFE), testou-se a consistência interna através do *Alfa de Cronbach* e realizou-se a análise fatorial confirmatória.

Foram validados os pressupostos de normalidade e multinormalidade, *outliers* e valores ausentes. A estatística descritiva foi utilizada para caracterizar a amostra através do programa IBM SPSS Statistics. Prosseguimos com a realização de uma Análise de Componentes Principais/Análise Fatorial Exploratória (AFE) considerando a literatura. Através da AFE verificou-se semelhanças das dimensões comparativamente à literatura. De seguida, testou-se a consistência interna através do *Alfa de Cronbach* e obteve valores adequados. Procedeu-se a análise fatorial confirmatória (AFC), também com as 3 dimensões ao qual se confirmou com a AFE, sendo adequada ao modelo teórico e aos índices de ajustamento, utilizando o programa usando o *software Amos v24.0*.

O estimador de máxima verossimilhança (ML) foi usado para avaliar erros padrão robusto de não normalidade e o qui-quadrado. A qualidade de ajustamento dos modelos, foi avaliada através do cumprimento de valores de referência de indicadores de boa qualidade: 1)  $\chi^2/df \leq 5$ ; 2) o *Comparative Fit Index* (CFI), 3) o *Tucker Lewis Index* (TLI)  $\geq 0,95$ ; 4) *Adjusted Goodness-of-Fit Index* (AGFI); 5) *Goodness-of-Fit Index* (GFI); 6) o *Root-Mean Square Error Approximation* (RMSEA)  $< 0,08$ ; e 5) o *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR)  $< 0,05$  (Hu & Bentler, 1999).

### **10.3 Resultados**

#### **10.3.1 Validade de Construto**

O resultado da AFE, mostrou que os itens saturaram em três dimensões, como demonstrado na Tabela 10-1. Todos os itens saturaram acima de 0,30, pelo que na AFE considerou-se 15 itens. Ao ser realizada a AFC e para obter um adequado índice de ajustamento, foi necessária a exclusão de três itens (4, 8 e 14), porém mantiveram-se as três dimensões. Através da AFE, os valores obtidos pelo KMO (0,901) e TEB (2500,197,

$p < 0,000$ ) explicando a primeira componente 41,544% da variância e a segunda componente 8,394% da variância e o terceiro componente 7,368% da variância, sendo 57,306% da variância assim explicada por estas três dimensões.

**Tabela 10-1**

*Análise Fatorial Exploratória do Questionário*

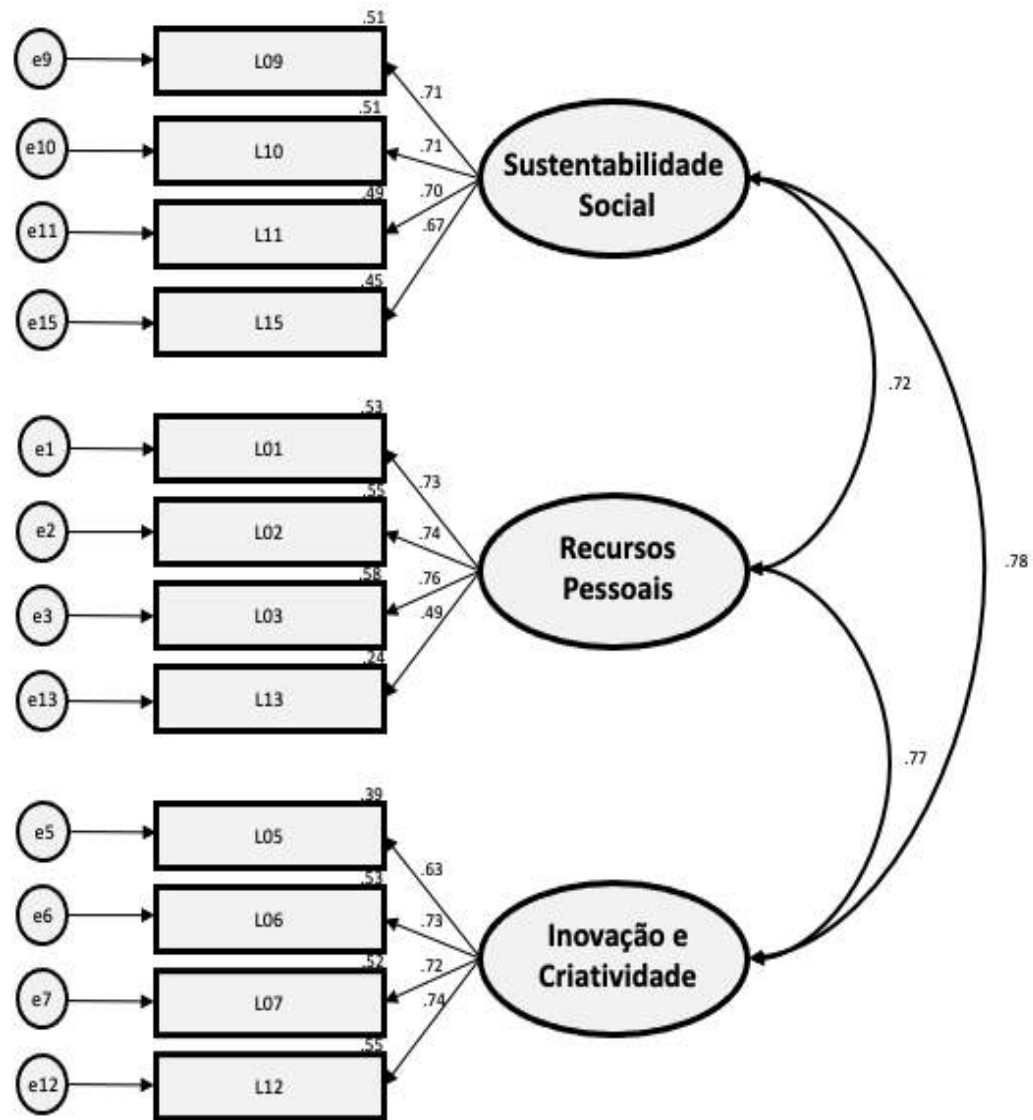
Item	Sustentabilidade social	Recursos pessoais	Inovação e criatividade
L01	.356	<b>0,741</b>	
L02		<b>0,741</b>	
L03		<b>0,635</b>	0,408
L04		0,492	<b>0,522</b>
L05	0,367		<b>0,699</b>
L06			<b>0,764</b>
L07			<b>0,688</b>
L08		<b>0,519</b>	
L09	<b>0,727</b>		
L10	<b>0,714</b>		
L11	<b>0,538</b>		0,444
L12	0,359	0,404	<b>0,534</b>
L13		<b>0,556</b>	
L14	<b>0,643</b>		
L15	<b>0,728</b>	0,34	

*Nota:* Competências Empreendedoras com rotação *Varimax*.

De seguida, foi realizada uma análise fatorial confirmatória, de acordo com a estrutura original da AFE, tendo em conta a literatura, ou seja, um modelo com três dimensões para a escala de Competências Empreendedoras. Para haver um adequado índice de ajustamento foi necessário excluir 3 itens referidos anteriormente, de acordo com a AFE realizada (Tabela 10-1). A solução de três dimensões na escala de Competências Empreendedoras apresentou bons índices de ajustamento,  $\chi^2/gl=3,16$ ,  $p < 0,001$ ; GFI= 0,940; TLI= 0,925; AGFI=0,908; CFI=0,942; RMSEA=0,072. Todos os itens saturaram significativamente nos fatores,  $p < 0,001$ , com saturações acima de 0,30 ou aproximado, e a maioria das correlações entre itens e fatores revelaram-se fortes (0,49 a 0,74).

**Figura 10-3**

*Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Competências Empreendedoras*



Na Tabela 10-2 são explicitadas as dimensões e Competências Empreendedoras que resultam da análise estatística do modelo que foi criado.

**Tabela 10-2***Dimensões e Competências*

Dimensão	Item	Competências
Sustentabilidade de Social	L09	Valorização de ideias e oportunidades
	L10	Pensamento ético e sustentável
	L11	Tomada de iniciativas
	L15	Aprender com a experiência
Recursos Pessoais	L01	Autoconhecimento e autoeficácia
	L02	Motivação e perseverança
	L03	Mobilização de recursos (sustentabilidade)
	L13	Lidar com incerteza ambiguidade e risco
Inovação & Criatividade	L05	Mobilização dos outros
	L06	Identificação de oportunidades
	L07	Inovação e criatividade
	L12	Planeamento e gestão

### 10.3.2 Consistência Interna

Conforme se apresenta na Tabela 10-3, todas as três dimensões demonstram boa construção de confiabilidade. Cada dimensão exibiu *Alfa de Cronbach* aceitável (de 0,74 a 0,87). As medidas de adequação estão dentro do intervalo recomendado e, assim, foi alcançado um bom ajuste.

No que concerne à consistência interna do questionário os alfas globais e por dimensões mostraram adequada confiabilidade garantindo a robustez e fiabilidade do instrumento pelo que poderá ser utilizado intemporalmente.

**Tabela 10-3**

*Consistência interna das dimensões da Escala Competências Empreendedoras de acordo com a Análise Fatorial Confirmatória*

Dimensão	1. Recursos Pessoais	2. Inovação e Criatividade	3. Sustentabilidade Social	4. Competências (Total)
Itens ( <i>N</i> )	4	4	4	12
Alfa de Cronbach	0,74	0,79	0,78	0,87

## 10.4 Discussão

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 do nosso questionário, ficou alicerçada em três grandes dimensões (Sustentabilidade Social, Recursos Pessoais, Inovação e Criatividade) coincidentes com as preconizadas no *EntreComp* com algumas e subtis alterações no seu número de itens e na denominação das competências. Estudos semelhantes feitos por outros autores evidenciam também esta tendência identificativa com respetivas *nuances* que ora acrescentando itens (Armuña *et al.*, 2020) ou encontrando outras dimensões (Stemberguer & Zakelj, 2021) mas sempre dirigidas a propósitos distintos do nosso.

A análise fatorial confirmatória validou a análise fatorial exploratória, tanto ao nível das dimensões quanto ao nível dos itens. Sendo, portanto, necessária a exclusão dos três itens (4, 8 e 14) na AFC de forma que existisse um melhor ajuste do modelo, passando a contar no total de 12 itens, quatro itens para cada dimensão.

De acordo com a literatura a dimensão “Em-ação” correspondia aos itens de 11 a 15, a dimensão “Recursos” de 1 a 5 e a dimensão “Ideias” de 6 a 10. Através da AFE os itens saturaram da seguinte forma: “Em-ação” (9, 10, 11, 14 e 15), “Recursos” (1, 2, 3, 8 e 13) e “Ideias” (4, 5, 6, 7 e 12). De acordo com a AFC as saturações dos itens ficaram da seguinte forma: “Em-ação” (9, 10, 11 e 15), “Recursos” (1, 2, 3 e 13) e “Ideias” (5, 6, 7 e 12). Assim, de acordo com a AFC foi necessário a exclusão de 3 itens: 4, 8 e 14, para que desta forma pudesse encontrar um melhor ajustamento do modelo. Estes procedimentos realizados vão de encontro ao que é habitual nos procedimentos estatísticos de forma a tornar o instrumento mais robusto e consistente (Marôco, 2021).

Relativamente ao item 4 (literacia económica e financeira), deverá ser considerado um conhecimento e não uma competência (Gianesini *et al.*, 2018), e por isso não foi valorizado pela população estudantil e Erasmus, mas poderá ser para outra população que não a estudante.

Os itens 8 (Visão) e o 14 (Trabalhar com os outros), considerámos competências transversais estando presentes em todos os itens. Estas dimensões e competências que

foram excluídas vêm ao encontro aos estudos dos críticos que realçam a ausência de consensos sobre a enumeração das Competências Empreendedoras (Gianesini *et al.*, 2018), e o seu grau de importância relativa (Morris *et al.*, 2013).

Os resultados do presente estudo demonstraram que o questionário sobre as Competências Empreendedoras, por nós desenvolvido, é uma medida que pode ser utilizada, e o estudo replicado na amostra de jovens estudantes em situação de 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). É conhecido um instrumento de avaliação alicerçado no *EntreComp* (Armuña *et al.*, 2020), mas a sua construção extravasa as dimensões propostas pela *Joint Research Centre*.

No contexto académico os recursos pessoais são fundamentais não só para o processo de transição e adaptação ao Ensino Superior como para lidar com adversidades académicas e da vida. Assim as Unidades Curriculares deverão incorporar o conhecimento das Competências Empreendedoras e o desenvolvimento dos recursos pessoais aquando da construção dos seus conteúdos.

Está pouco presente nos estudos académicos a forma como o empreendedor deverá lidar com o fracasso empresarial, causador de desequilíbrios emocionais e psíquicos capazes de destruir a autoestima e autoconfiança podendo mesmo levar ao suicídio (Cacciotti *et al.*, 2020). A avaliação do medo do fracasso empresarial – *Entrepreneurial Fear of Failure* (EFF) a par das competências sustentáveis preconizadas pela União Europeia (European Commission, Joint Research Centre, 2022), deverão estar presentes no elenco das Competências Empreendedoras.

## **10.5 Considerações Finais**

Os resultados deste estudo mostram a importância de, para além de se definir as Competências Empreendedoras, avaliar as competências empreendedoras com relação aos estudantes que fazem ERASMUS. Nesse sentido o questionário por nós desenvolvido

mostra-se útil e necessário. Tal instrumento de avaliação, apresenta boas qualidades psicométricas. A análise confirmatória revelou que o modelo apresentou boas medidas de adequação, sendo uma ferramenta relevante para ser utilizada nesta população (ERASMUS), a fim de avaliar o a importância das competências empreendedoras ao nível de sustentabilidade social, recursos pessoais e inovação e criatividade.

Este estudo, como todos desta índole, tem limitações. O facto do questionário ter sido disseminado em plena época de confinamento gerada pelo COVID-19, pode fundamentar a existência de muitas respostas incompletas, a par da subida dos níveis de ansiedade dos alunos do Ensino Superior, conforme os estudos de Pereira, Duque, Santos, Gomes, Batista, Fagulha e Vaz (2021). Acresce também o facto das Instituições de Ensino Superior terem sido encerradas neste período por recomendação da OMS, e muitos dos estudantes que estavam neste programa de mobilidade terem regressado aos seus países. Importa realçar que a versão do *LimeSurvey* usada no nosso estudo apresentou melhor usabilidade em computadores pessoais do que em *smartphones* pelo que sugerimos que em estudos futuros seja levada em conta esta limitação e serem usadas versões mais recentes.

No que concerne às suas implicações o desenvolvermos e validarmos o instrumento por nós criado, preenchemos uma lacuna na literatura científica pois este é pioneiro não só na avaliação da autopercepção do estudante em contexto Erasmus, como também no uso exclusivo do *EntreComp* para a sua construção. Também a simplicidade do instrumento por nós desenvolvido (apenas 12 itens), é uma mais-valia para a inserção em baterias de questionários com outras amplitudes e de fácil resposta em termos de duração.

### *Investigações futuras*

Relativamente às investigações futuras sugerem-se novas e complementares investigações que avaliem as Competências Empreendedoras noutras populações (estudantis e não estudantis), como empreendedores, trabalhadores e professores. Seria enriquecedor realizarem-se estudos comparativos entre países e culturas diversas no que concerne ao uso e utilidade deste instrumento. Realizar um estudo comparativo entre estudantes Erasmus (*incoming* e *outgoing*) com este nosso instrumento de avaliação poderá ser pertinente. Esta escala também poderá ser de elevado valor para decisores

políticos e para a avaliação das políticas e práticas de ensino do empreendedorismo, bem como um instrumento de avaliação de Competências Empreendedora no recrutamento profissional.



Este capítulo teve como objetivo criar e validar uma Escala de Competências Empreendedoras suportada pelo modelo *EntreComp*, desenvolvido pelo *Joint Research Centre of the European Commission*. Foi construída para uma população estudantil do Ensino Superior com conhecimento Erasmus, através de uma escala *Likert* de cinco pontos. Foram utilizadas análises fatoriais exploratórias, *Alfa de Cronbach* e análises confirmatórias. Os testes de fiabilidade e confiabilidade deram robustez ao instrumento que ficou composto por um total de doze itens organizados em três dimensões (sustentabilidade social, recursos pessoais e inovação e criatividade). Os resultados indicaram que a escala por nós concebida é um instrumento válido e fiável na avaliação das competências empreendedoras nos estudantes do Ensino Superior (Anexo VIII).



## **11 O Suporte Social na Transição e Inclusão dos Estudantes em Erasmus+ <sup>8</sup>**

---

---

<sup>8</sup> Capítulo apresentado no *1<sup>st</sup> International Conference on Education and Training – Education in transition Times*

## **O Suporte Social na Transição e Inclusão dos Estudantes em Erasmus+**

### **11.1 Introdução**

A sociedade global é palco de entrelaçamentos culturais, religiosos, económicos e políticos onde a mobilidade, seja ela física ou virtual, é o fator mais potenciador de uma convivência multicultural. Neste sentido, na Europa, a União Europeia (UE), ciente da necessidade de uma convivência sã entre os vários povos e culturas, tem dedicado uma particular atenção à formação académica dos seus jovens, pautada por um crescente investimento na promoção da cidadania, das liberdades fundamentais, da tolerância e da não discriminação (European Commission, 2021). Do seu vasto número de programas damos aqui particular destaque ao programa de mobilidade estudantil ERASMUS.

#### **11.1.1 Experiências em ERASMUS**

O programa ERASMUS foi criado pela UE como o aglutinador de outros programas de intercâmbio avulsos existentes na Europa no final do século XX de que o *Join Study Programmes* é exemplo incontornável (Calvo, 2017). Para ultrapassar questões como a equivalência de graus académicos e curriculares em 1999, fruto do Tratado de Bolonha, foram introduzidos os ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) mecanismo capaz de uniformizar e garantir o reconhecimento académico no espaço europeu (Maiworm, 2001; Teichler, 2003).

O programa ERASMUS ao longo dos seus 35 anos de existência tem-se pautado por ações em vários eixos como o ensino escolar, o ensino e formação profissional, superior, educação de adultos e desporto, onde a inclusão e integração fazem parte dos seus objetivos específicos como forma de preparação de cidadãos europeus e globais (European Commission, 2021). Os países aderentes ao ERASMUS já não se confinam somente à Europa, hoje a Comunidade Europeia tem acordos com países dos cinco continentes aproximando-se de um programa global que dá especial atenção à diversidade e inclusão e preparação dos seus cidadãos para uma sociedade tecnológica e digital já contemplada no Tratado de Bolonha onde é salientado que a educação em contexto de

Ensino Superior Europeu contemple as novas tecnologias de educação no processo de ensino e aprendizagem (Pereira *et al.*, 2016).

O sucesso do ERASMUS está associado a uma forte adesão dos estudantes que encontram neste programa várias variáveis motivadoras como o turismo académico, a qualidade da oferta formativa, a empregabilidade, mas também uma experiência única no seu processo de desenvolvimento.

Para além da estrutura formativa, funcionamento e das formalidades processuais em ERASMUS, importa, no entanto, realçar as experiências vivenciadas e as relações interpessoais que permitem, para além do desenvolvimento das *soft skills*, o reforço das amizades, tão importantes para a saúde e bem-estar em situação de mobilidade. Tal adaptação depende, quer das exigências ou fatores académicos, quer dos fatores não académicos ou de variáveis psicossociais.

### **11.1.2 Transição e Adaptação do Estudante**

Contudo a adaptação e transição do estudante que sai do seu país para estudar numa universidade estrangeira (estudantes *outgoing*) tem aspetos comuns com o processo de transição do ensino secundário para o ensino universitário que na maior parte dos casos envolve mudança de casa e de autonomia experimentando o jovem novas vivências e desafios. Estes processos de mudança estão estudados por Tinto (1987) e Pascarella (1985) como Desafios Psicossociais da transição e adaptação que alertam para o processo de adaptação nas dimensões estudadas, por esses autores que dão particular relevo às dimensões sociais, desenvolvimentais e contextuais.

Outros investigadores (Arnett, 2007; Astin, 1984; Chickering & Reisser, 1993; Monteiro *et al.*, 2009) salientam a importância deste processo de passagem à vida adulta denominando-a como *adulthood emerging* ou *in between* pela sua situação de transição onde o suporte social é um fator facilitador de bem-estar (Monteiro *et al.*, 2009).

No que diz respeito ao adulto emergente, isto é, a transição do jovem para a vida adulta que se processa, segundo Gould (1978), através de sucessivas “transformações” conducentes à sua própria identidade e tornando-se mais autónomo da esfera familiar e com crescente interesse da comunidade científica pelo estudo do jovem em contexto de Ensino Superior, surgem teorias de explicação do desenvolvimento psicossocial do indivíduo desta faixa etária e neste contexto de ensino.

Chickering dedica atenção a esta fase de prolongamento de ensino que se baseia em fatores e vetores sendo que, cada um deles, influencia negativa ou positivamente o vetor seguinte. Entre os vetores de desenvolvimento do jovem adulto Chickering aponta (i) tornar-se independente, (ii) dominar as emoções, (iii) desenvolver a autonomia, (iv) estabelecer a identidade, (v) promover as relações interpessoais, (vi) desenvolver valores e ideias e (vii) promover a sua integridade pessoal e social. Com base neste processo construtivista do desenvolvimento do jovem estudante, Pereira e colaboradores (2012) salientam a importância dos fatores pessoais e interpessoais sociais e culturais no processo complexo e multidimensional do desenvolvimento do jovem adulto.

Embora o programa ERASMUS tenha vertentes para todas as idades, é na faixa dos 18 – 25 anos que recai a maior adesão à mobilidade estudantil. Esta forte adesão dos estudantes do Ensino Superior ao programa ERASMUS faz com que alguns vetores anteriormente enumerados, sejam potenciados face a uma estadia longe da esfera familiar onde o desenvolvimento da autonomia, o controlo das emoções e as relações interpessoais são exacerbadas.

### **11.1.3 Suporte Social**

No que diz respeito ao Suporte Social a literatura aponta-nos para a importância do apoio entre pares (*peer counselling*), pois, neste contexto estudantil o estudante procura mais facilmente os seus colegas para os seus problemas de (in)sucesso escolar e afetivos do que nas estruturas de apoio formal e especializado. O Suporte Social poderá ser entendido como âncora de apoio ao equilíbrio emocional contribuindo assim para o bem-estar pessoal e social do aluno (Pereira *et al.*, 2012). O Suporte Social tem sido considerado como um *buffer effect* (amortecedor) para combater o stress e a solidão (Ferraz & Pereira, 2002; Pereira & Williams, 2001)

Embora exista literatura que se debruce sobre o Suporte Social na vida académica, nomeadamente na transição e adaptação ao Ensino Superior (Jardim, 2007; Pereira *et al.*, 2021; Soares *et al.*, 2010; Soares *et al.*, 2016; Valente & Lourenço, 2020), encontramos uma lacuna no que concerne a estudos que se debrucem sobre o Suporte Social dos alunos em mobilidade ERASMUS.

Assim, com este nosso trabalho, contribuiremos para um melhor conhecimento sobre a adaptação e o bem-estar dos estudantes universitários em ERASMUS, através de

um estudo empírico que tem como suporte o instrumento validado por Pais Ribeiro (1999) denominado *Escala de Satisfação com o Suporte Social* (ESSS).

Pretendemos perceber como o Suporte Social e as suas subescalas estão associadas às dificuldades percecionadas pelos estudantes do Ensino Superior relativamente ao programa de mobilidade ERASMUS e, conseqüentemente, ao processo de inclusão numa sociedade académica distinta da sua origem e multicultural.

Debruçamo-nos, também, sobre as razões de escolha do local onde será/foi realizada a mobilidade, relacionando-a com o Suporte Social e suas subescalas com o objetivo de compreender se as razões de escolha estão relacionadas com o Suporte Social pois as razões de escolha poderão orientar a sua inclusão.

Assim com este nosso trabalho, contribuiremos para um melhor conhecimento sobre a adaptação, escolha e bem-estar dos estudantes universitários em Erasmus.

## **11.2 Método**

### **11.2.1 Amostra**

Este estudo contou com 1398 respostas das quais tivemos que descartar 985 por não estarem completas, ficando assim a amostra com 413 respostas válidas. A idade média é de 24,3 anos ( $DP= 8,69$ ), numa faixa etária compreendida entre os 18 e os 64 anos de idade. A caracterização da amostra teve como suporte o questionário socioacadémico onde variáveis como o género, idade, curso que frequenta e nacionalidade, estão presentes. Compreendem 295 (71,4%) estudantes do género feminino e 118 (28,6%) do masculino. São maioritariamente de nacionalidade portuguesa (92,3%) e frequentam o ensino público 392 (94,9%). Em termos de ensino 17 (4,1%) frequentam um curso profissional, 263 (63,7%) um curso de licenciatura, 105 (25,4%) um mestrado, 25 (6,1%) um curso de doutoramento e 3 (0,7%) um curso de pós-doutoramento. Relativamente à situação laboral 26,4% (109) são trabalhadores-estudantes. Usando um intervalo de confiança de 95% e uma margem de erro de 5% encontramos uma amostra mínima de 385 para que esta se considere representativa da população estudantil matriculada no ano 2021 no Ensino Superior que, segundo a PORDATA era de 411.995 alunos, demonstrando que o número de respostas válidas está

em conformidade com a definição de Joseph Hair para análises de fatores (Hair *et al.*, 2014).

### 11.2.2 Instrumentos

Para além do questionário socioacadémico que caracteriza a população do nosso estudo, utilizámos o instrumento validado por Pais Ribeiro (1999), denominado *ESSS Escala de Satisfação com o Suporte Social* (Anexo IX).

Este instrumento avalia a saúde, bem-estar e qualidade de vida (Pais-Ribeiro, 1999) e é composto por quatro dimensões: *satisfação com as amizades*, *intimidade*, *satisfação com a família* e *atividades sociais* num total de 15 itens. Importa aqui compreender qual o conceito da dimensão *intimidade*. Esta componente da ESSS é quantificada pelo resultado de questões de partilha de assuntos e temas da esfera privada do indivíduo e que “mede a perceção da existência de Suporte Social íntimo” (Pais-Ribeiro, 1999, p. 552). Perguntas como “Por vezes sinto-me só no mundo e sem apoio”, “Quando preciso de desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o fazer”, “Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergência tenho várias pessoas a quem recorrer” e “Às vezes sinto falta de alguém verdadeiramente íntimo que me compreenda e com quem possa desabafar sobre coisas íntimas”, fazem parte da ESSS e remetem para a familiaridade, conforto, confiança e profunda amizade, facilitadoras de um processo de construção da própria identidade com a identidade do outro. É uma escala do tipo *Likert* com cinco opções de resposta “Concordo totalmente”, “Concordo na maior parte”, “Nem concordo nem discordo”, “Discordo a maior parte” e “Discordo totalmente”.

O questionário socioacadémico, por nós construído (Anexo IV), é composto por uma dimensão referente à caracterização sociodemográfica e outra que tem o seu assento tónico nas características e situações académicas. Pretendemos com a caracterização socioacadémicas identificar as características académicas do aluno bem como as suas perceções, vivência, desejos e experiências, sobre aspetos do programa ERASMUS. De forma a garantir a validade de conteúdos, os itens foram avaliados e corrigidos por um conjunto de três peritos nas áreas da Educação, Psicologia, Empreendedorismo e Gestão, havendo uma concordância entre eles superior a 95%.

### 11.2.3 Procedimentos

Todas as Instituições de Ensino Superior portuguesas foram contactadas no sentido de disseminarem por toda a sua comunidade discente a bateria de questionários. Esta foi alojada, de uma forma digital, nos servidores da Universidade Aberta e foram suportados pelo do *software LimeSurvey* (Versão 2.06). Os alunos foram convidados a responder de uma forma voluntária e livre. Foi garantido o anonimato e cumprida legislação vigente que regula a proteção de dados pessoais, como o recomendado pela Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2012) e o RGPD (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados). Foi também autorizado o uso da escala ESSS por parte do autor da versão portuguesa, bem como obtivemos parecer favorável da Universidade Aberta no que concerne aos procedimentos éticos inerentes a este tipo de investigação científica. A opção de pesquisa através de questionários *online* prendeu-se com coincidência (primeiro trimestre de 2020) com a pandemia gerada pela doença COVID-19, onde as universidades adotaram, no sistema de docência, investigação e administrativos, planos de contingência orientados pela Direção Geral da Saúde. Estes planos de contingência determinaram a suspensão de toda a atividade letiva presencial substituindo-a por meios digitais promotores de ensino a distância o que nos fez alterar de uma metodologia, inicialmente prevista de entrevistas presenciais para uma pesquisa suportada em meios telemáticos.

### 11.2.4 Análise dos dados

O tratamento estatístico dos dados foi realizado utilizando o programa de análise estatística IBM® SPSS® (versão 27). Com ele foram feitas análises descritivas e inferenciais (correlações de Pearson), análises de variância e testes Pos-Hoc de Gabriel.

## **11.3 Resultados**

### **11.3.1 Escolha do destino ERASMUS**

As razões apontadas pelos estudantes que aderiram ao nosso estudo, no que concerne à escolha do destino Erasmus, por ordem decrescente de importância, foram as seguintes: “Turismo” (5,9%); “Conselho de colegas” (5,81%); “Clima” (5,8%); “Vida afetiva” (5,78%); “Língua” (5,52%); “Conselho dos pais” (5,41%); “Status social” (5,37%); “Segurança face à pandemia COVID-19” (5,34%); “Custo de vida” (5,21%); “Qualidade educativa” (5,10%); “Empregabilidade” (4,86%); “Novos amigos” (4,66%); “Conselho de professores” (4,64%); “Contraste cultural” (4,50%); “Cidade de acolhimento” (4,49%); “Currículo” (4,44%); “Proximidade geográfica” (4,41%); “Vida social” (4,34%); “Facilidade de obtenção de ECTS” (4,28%) e “Estabelecimento de ensino” (4,15%).

#### *País de destino e duração do ERASMUS*

Analisando a frequência do item “País de destino”, onde foram incluídos os países *parceiros* da União Europeia no que concerne ao programa de mobilidade ERASMUS, e apresentados em ordem decrescente, encontramos: Argélia (26,2%), Bélgica (17,9%), Azerbaijão (12,8%), Croácia (7,0%), Bielorrússia (7,0%), Finlândia (5,6%), Bósnia Herzegovina (5,1%), Dinamarca (3,4%), Eslovénia (3,4%), Estónia (1,9%), Hungria (1,9%), Albânia (1,2%), Chipre, Eslováquia, Alemanha e Arménia, estes quatro últimos com igual percentagem (0,7%), Grécia (0,5%), Irlanda (0,5%), e Bulgária, Espanha, França, Geórgia, Islândia e Áustria (0,2%).

Relativamente à duração do período letivo em mobilidade, 96 (23,2%) indicaram a sua preferência por um trimestre, 249 (60,3%) por um semestre e 68 (16,5%) por um ano letivo.

### **11.3.2 Relação entre a escolha de ERASMUS e o Suporte Social**

Correlacionámos todas as variáveis obtidas, utilizando Coeficiente de Correlação de *Pearson* que averigua se duas (ou mais) variáveis intervalares estão associadas.



Das correlações encontradas destacamos que o Suporte Social Total se relaciona com o “estabelecimento de ensino” e o “conselho dos colegas” (Tabela 11-1).

Aprofundámos a relação das várias dimensões do Suporte Social com as razões que influenciam a escolha do local de ERASMUS (Tabela 11-1). Relativamente à “satisfação com amigos” encontrámos correlações com a “Qualidade de oferta educativa”, “Segurança face à pandemia COVID-19” e conselho de colegas, professores e pais. No que concerne à “intimidade” observamos correlação positiva com o “currículo”, “o estabelecimento de ensino”, a “língua”, o “conselho dos colegas” e o “conselho de professores”. Não encontrámos qualquer relação com a dimensão “satisfação familiar”. A “atividade social” relaciona-se negativamente com razões “turísticas”, “novos amigos”, “empregabilidade” e “vida social”.

**Tabela 11-1**

*Correlações de Pearson entre razões de escolha Erasmus e Suporte Social*

Razões de escolha	Dimensões				Suporte Social Total
	Satisfação com amigos	Intimidade	Satisfação familiar	Atividade social	
Turísticas	.082	0,031	0,013	<b>-0,178**</b>	0,002
Conselho colegas	<b>0,163**</b>	<b>0,127**</b>	0,053	-0,024	<b>0,103*</b>
Clima	0,044	0,078	-0,022	-0,014	0,027
Vida afetiva	0,063	-0,036	0,063	-0,046	0,038
Língua	0,042	<b>0,099*</b>	-0,055	0,013	0,042
Conselho dos pais	<b>0,101*</b>	<b>0,110*</b>	0,059	-0,023	0,072
Status social	0,017	-0,013	0,012	<b>-0,135**</b>	-0,041
Segurança face pandemia COVID-19	<b>0,116*</b>	0,040	0,030	-0,056	0,042
Custo vida	0,062	0,047	0,014	-0,065	0,024
Qualidade oferta educativa	<b>0,119*</b>	0,050	0,025	-0,072	0,060
Empregabilidade	0,040	0,001	0,028	<b>-0,103*</b>	-0,016
Novos amigos	0,082	0,004	0,069	<b>-0,110*</b>	0,031
Conselho de professores	<b>0,105*</b>	<b>0,184**</b>	0,087	<b>-0,114*</b>	0,075
Contraste cultural	0,022	-0,043	-0,020	-0,048	-0,010
Cidade acolhimento	0,060	0,068	-0,015	-0,066	0,027
Curriculum	0,070	<b>0,104*</b>	0,054	-0,002	0,084
Proximidade geográfica	0,052	0,029	0,081	0,010	0,057
Vida social	0,035	0,023	0,014	<b>-0,117*</b>	-0,013
Facilidade obtenção ECTS	0,050	0,057	0,038	0,024	0,051
Estabelecimento de Ensino	0,094	<b>0,136**</b>	0,050	-0,006	<b>0,104*</b>

Nota: \*\*p < .01, \*p < .05

### 11.3.3 Dificuldades associadas ao ERASMUS

No que concerne às dificuldades percecionadas em fazer ERASMUS, as respostas dos inquiridos, por ordem decrescente de importância, foram as seguintes: “Económicas”, “Receio face à pandemia COVID-19”, “Língua”, “Afetivas”, “Famíliares” e “Institucionais”. Esta ordenação teve como referência o grau de importância dado por cada inquirido aos respetivos itens (Tabela 11-2).

**Tabela 11-2**

*Correlação dificuldades associadas à experiência Erasmus e Suporte Social*

Dificuldades	Dimensões				Total
	Satisfação com amizades	Intimidade	Satisfação familiar	Atividade social	
Económicas	-0,044	-0,040	-0,036	-0,007	-0,038
Receio COVID-19	-0,039	0,031	0,011	-0,055	-0,004
Língua	<b>-0,112*</b>	-0,086	<b>-0,110*</b>	-0,041	<b>-0,121*</b>
Afetivas	-0,019	-0,021	<b>0,105*</b>	0,049	0,051
Famíliares	-0,005	0,008	<b>0,124*</b>	0,083	0,074
Institucionais	0,894	-0,051	-0,023	0,038	0,006

Nota: \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

Das dificuldades associadas ao programa ERASMUS (linguísticas, económicas, familiares, afetivas, institucionais e receio face à COVID-19), apenas a dificuldade na língua está negativamente correlacionada com o Suporte Social dos estudantes de ERASMUS ( $r = 0,121$ ,  $p = 0,014$ ), o que traduz que uma menor dificuldade na língua está associada a um maior Suporte Social.

Não se encontrou qualquer correlação entre as dificuldades económicas ( $r = -0,038$ ,  $p = 0,442$ ), familiares ( $r = 0,074$ ,  $p = 0,131$ ), afetivas ( $r = 0,051$ ,  $p = 0,229$ ), institucionais ( $r = 0,006$ ,  $p = 0,897$ ), receio face à COVID-19 ( $r = -0,004$ ,  $p = 0,927$ ) e o Suporte Social Total (Tabela 11-3).

**Tabela 11-3***Relação entre as dificuldades associadas e o Suporte Social*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Dificuldade na língua	1	0,138**	0,209**	0,207**	0,213**	0,206**	<b>-0,121*</b>
2. Dificuldades económicas		1	0,283**	0,180**	0,162**	0,196**	-0,038
3. Dificuldades familiares			1	0,596**	0,259**	0,199**	0,074
4. Dificuldades afetivas				1	0,309**	0,282**	0,051
5. Dificuldades institucionais					1	0,308**	0,006
6. Dificuldades/receio à COVID-19						1	-0,004
7. Suporte Social							1
M	3,05	3,88	2,98	3,12	2,94	3,70	49,10
DP	1,16	0,962	1,18	1,13	1,04	1,22	7,11

Nota: \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ **11.3.4 Relação entre satisfação com amizades e situação de ERASMUS**

Foram encontradas diferenças significativas ao nível da subescala *satisfação com amizades* em função da situação face ao Erasmus (estou em mobilidade Erasmus /já fiz Erasmus, pretendo fazer Erasmus noutro ano letivo e não pretendo ou não posso fazer Erasmus),  $F(2,410) = 3.30$ ,  $p = .038$ . O teste *Post-Hoc de Gabriel* revelou que os alunos que estão em mobilidade ou que já fizeram Erasmus (que têm experiência Erasmus) relatam maior satisfação com amizades do que os alunos que não pretendem ou não podem fazer Erasmus (Tabela 11-4).

**Tabela 11-4***Diferenças entre a subescala satisfação com amizades, em função da situação face ao Erasmus*

	Situação face ao ERASMUS			<i>F</i> (2,410)
	Com experiência	Pretende fazer	Não pretende/não pode fazer	
	(N=77)	(N=170)	(N=166)	
	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	
Satisfação com amizades ( <i>score total</i> )	18,59 (2,88)	17,68 (3,65)	17,34 (3,66)	3,30*

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

Há diferenças significativas ao nível da subescala “atividades sociais” em função da situação face ao ERASMUS (estou em mobilidade ERASMUS/já fiz ERASMUS, pretendo fazer ERASMUS noutro ano letivo e não pretendo ou não posso fazer ERASMUS),  $F(2,410) = 4.58, p = .011$ . O Teste *Post-Hoc de Gabriel* revelou que os alunos que não pretendem ou não podem fazer ERASMUS relatam maior nível de atividades sociais do que os alunos que pretendem fazer ERASMUS noutro ano letivo (Tabela 11-5).

**Tabela 11-5**

*Diferenças entre a subescala atividades sociais, em função da situação face ao Erasmus*

	Situação face ao ERASMUS			<i>F</i> (2,410)
	Com experiência	Pretende fazer	Não pretende/ não pode fazer	
	(N=77) <i>Média (DP)</i>	(N=170) <i>Média (DP)</i>	(N=166) <i>Média (DP)</i>	
Atividades Sociais ( <i>score total</i> )	6,77 (2,10)	6,15 (2,25)	6,87 (2,44)	4,58**

*Nota:* \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

Não há diferenças significativas ao nível da situação face ao ERASMUS (estou em mobilidade ERASMUS/já fiz ERASMUS, pretendo fazer ERASMUS noutro ano letivo e não pretendo ou não posso fazer ERASMUS) em função da intimidade,  $F(2,410) = 2,71, p = 0,067$ , da satisfação com a família,  $F(2,410) = 0,877, p = 0,417$  e do Suporte Social,  $F(2,410) = 2,54, p = 0,080$ .

### 11.3.5 Relação entre o rendimento escolar e o Suporte Social

Encontrámos uma correlação estatisticamente significativa entre o rendimento escolar percecionado pelo aluno e o Suporte Social. Assim, considera-se que um melhor rendimento escolar está associado a maior Suporte Social (Tabela 11-6).

**Tabela 11-6***Correlações de Pearson entre o rendimento escolar e o Suporte Social*

	1 Rendimento escolar	2 Suporte Social
1 Rendimento escolar	1	0,181**
2 Suporte Social	0,181**	1

*Nota: \*\*p < .01, \*p < .05*

#### 11.4 Discussão

Procurámos, neste estudo, encontrar uma relação fundamentada entre as dificuldades sentidas pelos alunos do Ensino Superior face ao programa de mobilidade ERASMUS e o Suporte Social bem como a sua relação com os fatores de escolha do local de destino. Também fizeram parte das questões de investigação, explicar quais são as dimensões do Suporte Social que interferem na adaptação e inclusão do estudante em ERASMUS.

A forte adesão dos alunos ao estudo desta temática, traduzida pela grande dimensão da amostra que obtivemos, foi, para nós, muito gratificante.

A análise e discussão dos resultados irá valorizar as variáveis sociodemográficas e académicas na sua relação com o Suporte Social e suas dimensões.

No que concerne às razões de preferência (Tabela 11-1), verificámos um predomínio do “Turismo”, “Conselhos dos colegas, o “Clima” e a “Vida afetiva” sendo por último a “facilidade de obtenção de ECTS” e o “estabelecimento de ensino”. Estes resultados encontram eco na literatura que considera que o turismo académico, embora relativamente recente no espaço europeu, ganha contornos e contributos expressivos para as economias locais e nacionais e tem sido alvo de investigações recentes na área do turismo (Calvo, 2013; Cavalcanti *et al.*, 2012; Jorge *et al.*, 2016; Lourenço *et al.*, 2018; Padrão *et al.*, 2012).

O apoio dos pares, aqui explicitado pelo Conselho dos Colegas, vai ao encontro dos investigadores que salientam a importância do *peer counselling* no processo de apoio, equilíbrio e bem-estar do estudante (European Commission, 2021; Ferraz & Pereira, 2002; Pereira *et al.*, 2012; Soares *et al.*, 2016).

As amenas condições climáticas portuguesas poderão explicar a razão pela qual esta variável está nas primeiras posições das razões de escolha do destino ERASMUS. O

clima é uma variável a ter em conta, como sugere Simone Canuto (2014) no seu artigo sobre a importância do conhecimento do destino de estágios académicos para uma melhor adaptação e integração.

Relativamente ao país escolhido para fazer ERASMUS existe uma clara preferência por países emergentes, com a exceção da Bélgica. A razão desta escolha poderá ser explicada por um mais baixo custo de vida desses países, pelas suas propostas de turismo académico (Lesjak *et al.*, 2015) ou mesmo pelo nível socioeconómico dos pais (característica não abordada neste estudo), como sugerem os artigos de Benito e Infante (2019) até porque as razões económicas foram apontadas como a principal preocupação sentida pelos estudantes.

A literatura que aborda a relação do Suporte Social e a escolha do destino do ERASMUS é atualmente reduzida e a publicada aborda, maioritariamente, o Suporte Social e a adaptação do aluno ao Ensino Superior (Pascarella, 1985; Pereira *et al.*, 2012; Tinto, 1987).

No nosso estudo verificámos que o Suporte Social, de uma forma geral, relacionava-se 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” (Tabela 11-1).

Assim, quanto menor a atividade social maior a valorização das ofertas turísticas o que vai ao encontro dos estudos de Lesjak e colaboradores (2015), que sugerem que o destino escolhido pelo estudante está relacionado com a oferta turística e também com o desejo de crescimento profissional e pessoal que encontra eco na correlação negativa, deste estudo, entre a Atividade Social e “empregabilidade” (quanto maior o 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 ES 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 amizades e familiares, verificou-se uma relação entre o conselho dos pais, professores e amigos (Tabela 11-1) evidenciando assim a importância das relações com os pares e família. Esta evidência vem de 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. Nesse estudo foi evidenciado 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 (Tabela 11-2), verificámos que quanto maior o Suporte Social menor é a dificuldade com a língua. Destacamos o facto que a língua inglesa tem merecido uma particular atenção por parte dos Estabelecimentos de Ensino Superior portugueses, consubstanciada na criação 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 & 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. As universidades europeias têm aderido ao programa EMI (*English Medium Instruction*) (Doiz & Lasagabaster, 2020; Taquini *et al.*, 2017) definido como "O uso da língua inglesa para ensinar disciplinas académicas em países ou jurisdições onde a primeira língua (L1) da maioria da população não é o inglês" (*Oxford EMI Training*, 2021). As dificuldades linguísticas apontadas corroboram o descrito na literatura (Asoodar *et al.*, 2017; Borghetti, 2016; Cairns, 2018; Cunha & Santos, 2017; Gabriels & Benke-Aberg, 2020; Gürlek, 2016; Hisrich *et al.*, 2007; Mutlu, 2011; Peter & Kata, 2018) que poderá explicar, também, a correlação entre a língua e o Suporte Social.

Os estudantes que têm experiência ERASMUS apresentam um maior nível de satisfação com as amizades (Tabela 11-4). 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 5 a 6 anos antes, o efeito do programa de mobilidade traduziu-se muito positivamente na conquista de novas amizades e no aumento da autoconfiança, sabendo 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 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 (Tabela 11-6). Assim, quanto maior Suporte Social, maior rendimento escolar. A perceção dos recursos e adaptação dos alunos (estudantes com maior Suporte Social têm maior adaptação à universidade) promovem a integração e uma maior realização (Cutrona *et al.*, 1994; Pawlak *et al.*, 2020).

Todos os resultados do presente estudo apontam para a importância do Suporte Social na escolha e nas dificuldades sentidas pelos estudantes, influenciando assim a adaptabilidade dos jovens aos desafios gerados pelo ERASMUS, tal como o apontado nos estudos realizados por 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, indo, assim, ao encontro dos anseios e recomendações da União Europeia espelhados no *2021 annual work programme “Erasmus+”: the Union Programme for Education, Training, Youth and Sport* (European Comission, 2021) onde é apontada a inclusão como um objetivo determinante para o desenvolvimento do Cidadão Europeu, e elemento chave para o desenvolvimento económico da Europa cumprindo assim os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis emanados pelas Nações Unidas (United Nations, 2015).



## 11.5 Considerações Finais

Encontrámos neste estudo uma relação entre as dificuldades percecionadas pelos alunos do Ensino Superior, o programa ERASMUS e o Suporte Social, bem como a sua relação com os fatores de escolha do local de destino.

O Suporte Social revelou-se particularmente importante na perceção do rendimento escolar, na valorização do Estabelecimento de Ensino, como na valorização da cidade destino. Salientamos que o Suporte Social potencia a relação *inter pares* favorecendo uma maior inclusão estudantil. A barreira da linguística, fator de relevo no processo inclusivo, é evidenciada pelos estudantes que percecionam um menor Suporte Social e uma menor adesão ao programa Erasmus.

Conscientes das limitações inerentes a este estudo, realça-se o facto de se tratar de um estudo transversal e da situação pandémica e confinamento causado pelo COVID-19, experienciados aquando da resposta aos questionários.

São escassos os estudos que relacionam o programa ERASMUS e o Suporte Social do estudante do Ensino Superior. Assim emerge a necessidade novos e complementares estudos para uma melhor compreensão desta temática. Estas investigações poderão abordar a comparação dos estudantes *outgoing* e *incoming*, as razões de escolha do destino e dificuldades percecionadas na experimentação deste programa de mobilidade, entre outros.



Apesar da importância do Suporte Social na vida académica, a literatura é escassa no que concerne ao Suporte Social dos alunos que experienciaram o programa de mobilidade ERASMUS. Colocámos como questões de investigação: (i) As dificuldades associadas pelos estudantes face ao ERASMUS, estão relacionadas com o Suporte Social (ii) Quais as dimensões do Suporte Social que interferem na adaptação e inclusão do aluno em ERASMUS. Procurámos respostas numa investigação de metodologia empírica quantitativa de carácter exploratório alicerçada num questionário que foi disponibilizado a todas as instituições do Ensino Superior. A amostra foi constituída por 413 alunos do Ensino Superior em Portugal. Os resultados obtidos permitem-nos concluir que o Suporte

Social demonstrou ser eficaz no processo de adaptação e inclusão em situação de mobilidade ERASMUS. A língua falada em mobilidade revestiu-se de particular importância, facilitando assim as dimensões do Suporte Social. Foram referidas implicações deste trabalho no sentido de reforçar o desenvolvimento do Suporte Social dos alunos em ERASMUS.

## **12 Conclusão Integrativa**

---

## **Conclusão Integrativa**

### **12.1 Principais conclusões**

Na era da Globalização e tendo em consideração o ciclo de vida humana, infância, adolescência, jovem adulto, adulto e a idade avançada, merece particular destaque o jovem adulto, já que é considerado como aquele que mais facilmente adere a processos de mobilidade e intercâmbio, característico 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.

Os objetivos por nós propostos foram na sua globalidade, alcançados.

Com a revisão da literatura disponível, realizada de uma forma clássica, mas também da forma mais detalhada e pormenorizada em formato de revisão sistemática, importa realçar que estas revisões realizadas sobre o estado da arte neste estudo constituiu-se como o primeiro trabalho realizado em língua portuguesa, permitiu identificar as várias dimensões da globalização e a sua interferência na sociedade atual, caracterizada por rápidas, inesperadas e radicais mudanças, onde são fundamentais vários tipos de competências e onde sobressai o empreendedorismo e, na sua base, as competências empreendedoras.

Das revisões sistemáticas e do impacto da mobilidade estudantil emergiram ideias base de competências que consideramos chave ao fortalecimento do empreendedorismo na sociedade global. O conceito de empreendedorismo e de competências, como observado na revisão da literatura, alertou para a necessidade de uma maior operacionalização, de forma a aprofundar e avaliar essas mesmas competências na perspetiva da globalização.

O capítulo da metodologia geral, permitiu de uma forma agregadora, apresentar o desenho do estudo, a amostra, os instrumentos utilizados, em que descrição destes com a apresentação das características psicométricas dos mesmos, serão certamente 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, reforçou a robustez do rigor metodológico deste trabalho, permitindo a outros investigadores o acesso à informação para replicação desta investigação, se assim o desejarem.

Neste sentido, orientámos a nossa contribuição empírica com a realização de quatro estudos, cujos resultados fizeram sobressair a utilidade dos instrumentos por nós validados e a sua adequação à população portuguesa. De seguida apresentaremos as principais conclusões dos estudos realizados.

#### *Caracterização do Cidadão Empreendedor: percepção de estudantes do Ensino Superior*

Concluímos que as competências linguísticas são as que mais fazem estreitar as ligações entre os jovens participantes em programas de mobilidade ERASMUS.

A autopercepção de ser empreendedor é mais acentuada nos homens, sendo que esta também aumenta com a idade, isto é, quanto maior a idade mais os estudantes se consideram empreendedores. O facto de ser estudante trabalhador também está relacionado positivamente com o considerar-se empreendedor. Relativamente à cultura da escola que frequentam, os alunos que mais se consideram empreendedores também consideram a sua escola empreendedora. Quanto melhor o rendimento escolar, mais os estudantes se consideram empreendedores (Capítulo 8).

#### *Escala Multidimensional de Competências para o Século XXI. Adaptação e validação para Portugal*

A tradução e validação do instrumento criado por Mustafa Cevik & Cihad Senturk (2019) *Multidimensional 21st Century Skills Scale*, revelou-se de particular importância para a nossa investigação, não só pela própria adaptação do instrumento para a realidade portuguesa, como também para a identificação das competências para o século XXI. As ligeiras diferenças encontradas nas 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 dimensões foram muito semelhantes. 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 (Capítulo 9).

### *Construção e validação da Escala de Competências Empreendedoras e Erasmus+*

Devido à inexistência de escalas que avaliem as competências empreendedoras, foi um enorme desafio a construção de base e o desenvolvimento de uma escala específica para a realidade portuguesa.

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* com algumas e subtis alterações no seu número e denominação das competências. Possui boas qualidades psicométricas e boas medidas de adequação constituindo-se assim uma ferramenta de elevada utilidade para ser utilizada numa população ERASMUS. 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 (Capítulo 10).

Tal instrumento evidenciou a necessidade da criação de mais instrumentos em língua portuguesa com as características próprias e específicas tanto a nível geográfico, como linguístico e cultural.

### *O 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, como na valorização da cidade destino. Salientou-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 evidenciado pelos estudantes que percecionam um menor Suporte Social e uma menor adesão ao programa ERASMUS (Capítulo 11).

Como conclusão geral dos nossos estudos empíricos, podemos afirmar que estes constituíram uma mais-valia para o avanço do conhecimento da área. Realçamos e

valorizamos os instrumentos por nós validados, o contexto do estudo ERASMUS e as competências que consideram que são ativadas pela mobilidade ERASMUS. São estas as nossas conclusões e o nosso contributo inovador para a ciência.

## **12.2 Limitações**

Como qualquer investigação, estamos conscientes de algumas limitações inerentes ao tipo de estudo realizado. Assim, a pandemia do COVID-19 e as suas restrições a ela associadas, nomeadamente à mobilidade vividas no período da elaboração desta tese, tornou inoperacional a realização do nosso plano de investigação inicial que era alicerçada em dois grupos metodológicos de estudantes em Erasmus (*incoming* e *outgoing*). O plano de contingência levou-nos para um estudo focalizado no Erasmus, mas assente numa pesquisa digital e *online*.

Sendo um estudo de natureza transversal não nos foi permitido acompanhar a evolução dos temas estudados ao longo do tempo. A possível existência de tendências das respostas que levam o inquirido a responder pelo desejável ou socialmente correto em lugar de expressarem a sua própria opinião ou autoperceção deverá também ser tido em consideração.

Devido ao facto de o nosso estudo ter decorrido em pleno confinamento gerado pela COVID-19 onde o teletrabalho imperava e o número de questionários que circulava por diversas comunidades, nomeadamente a estudantil, atingiu valores causadores de *fadiga aos inquéritos* que se refletem numa baixa taxa de respostas (Koning et al., 2021) ou num preenchimento incompleto que se traduziu, no nosso caso, de uma grande amostra (1.397) para 413 respostas válidas e completas.

## **12.3 Implicações para a formação no Ensino Superior**

O presente estudo alertou-nos para a necessidade das Instituições do Ensino Superior investirem mais recursos no desenvolvimento de Competências Empreendedoras, desde a formação inicial (1º ciclo) até ao mestrado (2º ciclo) e doutoramento (3º ciclo), e também na formação contínua e em contexto profissional. Particular alerta para as Instituições do Ensino Superior, cujos currículos de qualquer nível de ensino e cursos deverão integrar áreas ou unidades curriculares que promovam e

desenvolvam as competências empreendedoras, facilitadoras da construção do Cidadão Global, qual cidadão empenhado no cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, na promoção da paz, da justiça e na promoção de instituições eficazes (United Nations, 2015).

Deverá igualmente ser mais valorizada, incentivada e alargada a mobilidade e ERASMUS de forma a promover o desenvolvimento de competências empreendedoras.

Tomamos a liberdade de sugerir a criação de um Observatório Nacional de Competências Empreendedoras, transversal a todas as Instituições de Ensino Português. Este teria como objetivo facilitar a investigação em competências empreendedoras, constituindo-se assim como uma plataforma, um espaço dinâmico acessível a todos os interlocutores de língua portuguesa incluindo os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) e Timor Lorosae. Este observatório, qual plataforma que permitiria avaliar a evolução das Competências Empreendedoras do estudante ao longo do seu ciclo de vida estudantil, o qual poderia facilitar o ajustamento e aferição dos conteúdos programáticos dos currículos escolares das várias instituições, bem como elaborar materiais (*guidelines*, *booklets* e *leaflets*) promotores do desenvolvimento das competências empreendedoras.

#### **12.4 Investigações futuras**

Dos nossos estudos, emerge a necessidade de um maior aperfeiçoamento de desenvolvimento área, sendo necessários a realização de mais estudos nomeadamente os de natureza longitudinal, de forma a podermos observar a evolução do desenvolvimento das competências ao longo de um ciclo de estudos e/ou ao longo do ciclo de vida.

Por outro lado, importa a realização de estudos comparativos, de indivíduos que foram para Erasmus e de indivíduos que não foram, de forma a observar até que ponto o facto de ter ido ou não para Erasmus potencia as competências empreendedoras.

Outra investigação que se nos afigura relevante, seria o estudo das competências desenvolvidas dos alunos que saíram de Portugal (*outgoing*) e dos alunos estrangeiros que vêm para Portugal em Erasmus (*incoming*). Tal estudo possibilitaria explicar a influência da diversidade cultural na adaptação e no desenvolvimento de competências empreendedoras.



## **13 Bibliografia**

---

## Bibliografia

- Aizenman, J., Lee, J., & Sushko, V. (2012). From the Great Moderation to the Global Crisis: Exchange Market Pressure in the 2000s. *Open Economies Review*, 23(4), 597–621. <https://doi.org/10.1007/s11079-011-9228-y>
- Akgunduz, D., Aydeniz, M., Cakmakci, G., Cavas, B., Corlu, M. S., Oner, T., & Ozdemir, S. (2015). STEM education Turkish report. *Istanbul: Scala Basim*.
- Akramova Surayo Renatovna, A. G. R. (2021). Pedagogical and psychological conditions of preparing students for social relations on the basis of the development of critical thinking. *Psychology and Education Journal*, 58(2), 4889–4902. <https://doi.org/10.17762/pae.v58i2.2886>
- Almeida, P. I. L., Ahmetoglu, G., & Chamorro-Premuzic, T. (2014). Who Wants to Be an Entrepreneur? The Relationship Between Vocational Interests and Individual Differences in Entrepreneurship. *Journal of Career Assessment*, 22(1), 102–112. <https://doi.org/10.1177/1069072713492923>
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I., & Cebrián-Cifuentes, S. (2020). 21st-century competences: The relation of ICT competences with higher-order thinking capacities and teamwork competences in university students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(4), 468–479. <https://doi.org/10.1111/jcal.12413>
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. *Theory, Culture & Society*, 7(2–3), 295–310. <https://doi.org/10.1177/026327690007002017>
- Araujo, T. O. (2020). Tecnologias móveis na educação: reflexões e práticas. *LínguaTec*, 5(1), 59–80. <https://doi.org/10.35819/linguatec.v5.n1.3352>
- Armuña, C., Ramos, S., Juan, J., Feijóo, C., & Arenal, A. (2020). From stand-up to start-up: exploring entrepreneurship competences and STEM women’s intention. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 16(1), 69–92. <https://doi.org/10.1007/s11365-019-00627-z>
- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68–73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Asoodar, M., Atai, M. R., & Baten, L. (2017). Successful Erasmus Experience: Analysing Perceptions before, during and after Erasmus. *Journal of Research in International Education*, 16(1), 80–97. <https://doi.org/10.1177/1475240917704331>
- Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.
- Augusto, V. R. de G. (2015). A Rádio Portuguesa Enquanto Fenómeno Cultural Popular Análise Comparativa entre os Programas “Rock em Stock” (1979) e “Portugália” (2002). [Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10362/20380>
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. In Luxembourg: Publication Office of the European Union. *Publications Office of the European Union*. <https://doi.org/10.2791/593884>
- Baena-Luna, P., García-Río, E., & Monge-Agüero, M. (2020). Entrecomp: Competent framework for entrepreneurship. A systematic review of the literature on its use

- and application. *Informacion Tecnologica*, 31(2), 163–172.  
<https://doi.org/10.4067/S071807642020000200163>
- Baker, T., & Welter, F. (2020). Contextualizing entrepreneurship theory. In Contextualizing Entrepreneurship Theory. *Routledge*.  
<https://doi.org/10.4324/9781351110631>
- Baranova, T., Kobicheva, A., & Tokareva, E. (2020). The impact of Erasmus program on intercultural communication skills of students. *E3S Web of Conferences*, 164.  
<https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016412013>
- Barbosa, I., & Freire, C. (2019). Portuguese employers' perceptions on management undergraduates' transferable competencies. *Journal of Management Development*, 38(2), 141–156. <https://doi.org/10.1108/JMD-07-2017-0244>
- Barbosa, J. B., & Freitas, V. T. (2021). Como os estudantes em mobilidade ERASMUS na Universidade de Aveiro percebem as variedades do português? *Entretextos*, 21(3Esp.), 25. <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2021v21n3esp.p25>
- Barden, O., & Bygroves, M. (2018). 'I wouldn't be able to graduate if it wasn't for my mobile phone.' The affordances of mobile devices in the construction of complex academic texts. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(5), 521–531. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1322996>
- Baron, R., & Henry, R. (2011). Entrepreneurship: the genesis of organizations. In S. Zedeck (Ed.), *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 241–273). APA.
- Bauman, A., & Lucy, C. (2021). Enhancing entrepreneurial education: Developing competencies for success. *International Journal of Management Education*, 19(1), 100293. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.03.005>
- Benito, G., & Infante, A. (2019). Looking Into Erasmus with Demographic Lens: An Analysis of Key Factors Affecting the Destination Choice of Spanish Exchange Students. *COF SPANISH*.
- Berger, R., Safdar, S., Spieß, E., Bekk, M., & 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>
- Bessant, J., & Tidd, J. (2019). *Inovação e Empreendedorismo* (A. Affonso (ed.); F. Costa (trans.); 3rd ed.). Bookman.
- Bieker, F., Friedewald, M., Hansen, M., Obersteller, H., & Rost, M. (2016). A process for data protection impact assessment under the European General Data Protection Regulation. *Lecture Notes in Computer Science*, 9857 LNCS, 21–37. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-44760-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-44760-5_2)
- Biloš, A., Turkalj, D., & Kelić, I. (2017). Mobile Learning Usage and Preferences of Vocational Secondary School Students: The cases of Austria, the Czech Republic, and Germany. *Naše Gospodarstvo/Our Economy*, 63(1), 59–69. <https://doi.org/10.1515/ngoe-2017-0006>
- Borba, M. L., Hoeltgebaum, M., & Silveira, A. (2011). A produção científica em empreendedorismo: análise do academy of management meeting: 1954-2005. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 12(2), 169–206. <https://doi.org/10.1590/s1678-69712011000200008>
- Borghetti, C. (2016). Intercultural education in practice: Two pedagogical experiences with mobile students. *Language and Intercultural Communication*, 16(3), 502–513. <https://doi.org/10.1080/14708477.2016.1168045>

- Bótas, P. C. P., & Huisman, J. (2013). A Bourdieusian analysis of the participation of Polish students in the ERASMUS programme: Cultural and social capital perspectives. *Higher Education*, 66(6), 741–754. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9635-7>
- Boyaci, D. B., & Atalay, N. (2016). A scale development for 21st Century skills of primary school students: A validity and reliability study. *International Journal of Instruction*, 9(1), 133–135. <https://doi.org/10.12973/iji.2016.9111a>
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12. <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H., & Teichler, U. (2006). The Professional Value of ERASMUS Mobility. *International Centre for Higher Education Research, University of Kassel, Germany*, 2004, 1–291.
- Bremer, L. (1998). The value of international study experience on the labour market the case of Hungary: A study on the impact of Tempus on Hungarian students and their transition to work. *Journal of Studies in International Education*, 2(1), 39–57. <https://doi.org/10.1177/1028315398002001004>
- 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>
- Bryman, A., Becker, S., & Sempik, J. (2008). Quality criteria for quantitative, qualitative and mixed methods research: A view from social policy. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 261–276. <https://doi.org/10.1080/13645570701401644>
- Buzady, Z., & Almeida, F. (2019). FLIGBY-A serious game tool to enhance motivation and competencies in entrepreneurship. *Informatics*, 6(3). <https://doi.org/10.3390/informatics6030027>
- Cabezudo, A., Christidis, C., Silva, M., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G.-P. (2002). Guia prático para a educação global *Global Education Week Network*. Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. In L. Júdice (Trans.), *Declaração da Educação Global de Maastricht*. Multitema Soluções de Impressão S.A.
- Cabrito, B. G., Cerdeira, L., Nascimento, A., & Mucharreira, P. R. (2020). O Ensino superior em Portugal: Democratização e a nova governação pública. *Educere et Educare*, 15(37), 1-31. <https://doi.org/10.17648/educare.v15i37.23968>
- Cacciotti, G., Hayton, J. C., Mitchell, J. R., & Allen, D. G. (2020). Entrepreneurial fear of failure: Scale development and validation. *Journal of Business Venturing*, 35(5), 106041. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2020.106041>
- Cachapuz, A., Sá-Chaves I. & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: CNE.
- Cairns, D. (2018). Researching social inclusion in student mobility: methodological strategies in studying the Erasmus programme. *International Journal of Research and Method in Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1446928>
- Calvo, D. M. (2013). Procesos de revalorización patrimonial en el barrio de Alfama: el papel de los estudiantes Erasmus en la tematización de la ciudad. *Etnográfica*, 17(1), 31–50.

- Calvo, D. M. (2017). Globalización e internacionalización educativa. Una historia institucional del Programa ERASMUS, 1987-2014. *OpenEdition Journals*, 71, 75–100. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/lerhistoria.2885> Resumos
- Campos, L., & Canavezes, S. (2007). Introdução à Globalização. *Instituto Bento Jesus Caraça*. <http://hdl.handle.net/10174/2468>
- Canuto, S. A. (2014). Um olhar científico sobre a relação de intercâmbio do estudante brasileiro em Portugal. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, 1(14), 115. <https://doi.org/10.22287/ag.v1i14.239>
- Cardoso, G., Espanha, R., & Lapa, T. (2008). Dinâmica familiar e interação em torno dos media: autonomia dos jovens, autoridade e controlo parental sobre os media em Portugal. *Comunicação e Sociedade*, 13, 31–53. [https://doi.org/10.17231/comsoc.13\(2008\).1143](https://doi.org/10.17231/comsoc.13(2008).1143)
- Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2018). Education system alignment for 21st century skills: Focus on assessment. *Center for Universal Education at the Brookings Institution.*, 1–40. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2018/11/Education-system-alignment-for-21st-century-skills-012819.pdf>
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use. In *Publications Office of the European Union*.
- Casells, M. (2001). *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business and Society* (Zahar (ed.)). Oxford University Press.
- Castanheira, C. A. (2019). Youtube. In J. E. Franco & J. Jardim (Eds.), *Empreendipédia* (pp. 756–757). Lisboa: Gradiva.
- Castles, S. (2005). Comunidades transnacionais: novas formas de relações sociais no contexto de globalização? In *Globalização Transnacionalismo e novos fluxos Migratórios - dos trabalhadores convidados às migrações globais* (pp. 75–92). Fim de Século.
- Cataia, M. (2020). Civilização aa Encruzilhada: Globalização Perversa, Desigualdades Socioespaciais e Pandemia. *Revista Tamoios*, 16(1), 232–245. <https://doi.org/10.12957/tamoios.2020.50742>
- Cavalcanti, G., Brambilla, A., & Lage, E. L. (2012). Caso dos movimentos turísticos dos estudantes que realizaram o Programa Erasmus no Instituto Superior da Ciência do Trabalho e da Empresa (ISCTE / IUL ) – Lisboa , Portugal no ano letivo 2007 / 2008 . *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 19–21.
- Cazorla-Montero, A., de los Ríos-Carmenado, I., & Pasten, J. I. (2019). Sustainable development planning: Master’s based on a project-based learning approach. *Sustainability (Switzerland)*, 11(22), 1–23. <https://doi.org/10.3390/su11226384>
- Cernat, V., & Moldovan, L. (2018). Emotional problems and academic performance of students in manufacturing. *Procedia Manufacturing*, 22, 833–839. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.03.118>
- Çevik, M. & 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>
- Chandler, G. N., & Hanks, S. H. (1994). Founder Competence, the Environment, and Venture Performance. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18(3), 77–89. <https://doi.org/10.1177/104225879401800306>

- Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Journal of European Industrial Training Emerald Article: Learning styles: a holistic approach Learning styles : a holistic approach. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 20(1996), 20–30.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267–276. <https://doi.org/10.1108/03090599810230678>
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass
- Clemente, I. M., Giner, G. R., & Vélez, G. S. (2020). Towards sustainability in university education. Improving university graduates chances of employability by participation in a high achievement academic program. *Sustainability (Switzerland)*, 12(2). <https://doi.org/10.3390/su12020680>
- Coelho, W. D. N. B., & Coelho, M. C. (2015). Prejudice and discrimination beyond the classroom: sociability and Youth culture in the school environment. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 2015(62), 32. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i62p32-53>
- Colombo, M., Mustar, P., & Wright, M. (2010). Dynamics of science-based entrepreneurship. *Journal of Technology Transfer*, 35: 1-15.
- Comissão Europeia (2011): Proposal for a Regulation of The European Parliament and of the Council establishing "ERASMUS FOR ALL" The Union Programme for Education, Training, Youth and Sport [COM/2011/0788 final - 2011/0371 (COD)]. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, (2016). Educação para o Empreendedorismo nas Escolas Europeias. *Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2017). *A Educação para a Cidadania nas Escolas da Europa 2017*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Corbett, A. (2003). Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurs: towards a new history of higher education in the European Community. *European Journal of Education*, 38(3), 315–330. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00150>
- Cores-Bilbao, E., Méndez-García, M. del C., & Fonseca-Mora, M. C. (2020). University students' representations of Europe and self-identification as Europeans: a synthesis of qualitative evidence for future policy formulation. *European Journal of Futures Research*, 8(1), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s40309-019-0159-y>
- Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 2, 7–13.
- Courtois, A. (2018). Study abroad as governmentality: the construction of hypermobile subjectivities in higher education. *Journal of Education Policy*, 35(2), 237–257. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1543809>
- Couto, J. P. A., & Tiago, M. T. B. (2009). Propensity for entrepreneurship among university students. *The Business Review*, Cambridge, 12(1): 308-316.
- Covaş, L. (2019). Sustainability of Entrepreneurial Education in the Republic of Moldova. *Ovidius University Annals: Economic Sciences Series*, XIX(1), 167–177.

- Cranston, S., Pimlott-Wilson, H., & Bates, E. (2020). International work placements and hierarchies of distinction. *Geoforum*, 108(December 2019), 139–147. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2019.12.008>
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Plano Clark, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *Counseling Psychologist*, 35(2), 236–264.
- Cross, B. & Travaglione, A. (2003), The untold story: is the entrepreneur of the 21st Century defined by emotional intelligence. *The International Journal of Organizational Analysis*, vol. 11(3), pp. 221-228.
- Cualheta, L. P., Faiad, C., Vieira, C., Junior, B., Abbad, G., Faiad, C., & Borges Junior, C. (2020). Competências Empreendedoras: Construção de uma Escala de Avaliação. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 9(2), 158–180. <https://doi.org/10.14211/regepe.v9i2.1621>
- Cunha, A., & Santos, Y. (2017). *ERASMUS'30 A história do programa e a participação dos estudantes portugueses* (1st ed.). Letras Errantes, Lda.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., & 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>
- Czyzewska, M., & Mroczek, T. (2020). Data Mining in Entrepreneurial Competencies Diagnosis. *Education Sciences*, 10(196), 1–17.
- Davidson, P.M., Lin, C.J., Beaman, A., Jackson, D., Reynolds, N.R. and Padula, W.V. (2021), Global digital social learning as a strategy to promote engagement in the era of COVID-19. *J Clin Nurs*, 30: 2366-2372. <https://doi.org/10.1111/jocn.15776>
- De Ridder-Symoens, H. (1992). Mobility. In W. Rüegg (Ed.), *A History of the University in Europe*. Volume 1: Universities in the Middle Ages (pp. 280–303). Cambridge University Press.
- Declaração de Maastricht sobre educação global. (2002). Global Education Guidelines (tradução portuguesa) *Guia Prático para a Educação Global*. Portugal: Ed Centro Norte-Sul do Conselho da Europa – Lisboa, 2010
- Delgado, N., Cruz, B., Pedrozo, E. A., & Silva, T. N. (2008). Empreendedorismo orientado para a sustentabilidade: as inovações no caso da Volkmann. *Cadernos EBAPE.BR*, 1–21.
- Delors, J., (1996). Education: the necessary Utopia. In UNESCO (Ed.), *Learning: the treasure within - Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (pp. 11-33). UNESCO. [https://doi.org/10.1016/s0952-8733\(97\)00029-9](https://doi.org/10.1016/s0952-8733(97)00029-9)
- Devillard, V. (2020). The manifest city: spokesperson for globalization?. In E. Franco & J. R. Caetano (Eds.), *Globalização como Problema: Temas de Estudos Globais*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/https://doi.org/10.14195/978-989-26-1984-2>
- Dias-Trindade, S., Moreira, J. A., & Jardim, J. (2020). *ENTRECOMP: Quadro de Referência das Competências para o Empreendedorismo*. Theya.
- Dinis, A., Fernandes, F., Azevedo, G., Silva, M., & Matos, M. (2018). Videojogos e competências sociais no ensino superior. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 1, 129–154.

- Doiz, A., & Lasagabaster, D. (2020). Dealing with language issues in English-medium instruction at university: a comprehensive approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 257–262. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1727409>
- Dolabela, F. (2003). *Pedagogia Empreendedora*. Brasil, São Paulo: Editora de Cultura.
- Dolabela, F. (2012). *O segredo de Luísa*. Sextante.
- Dolabela, F. & Filion, L. J. (2013). Fazendo revolução no Brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 3(2), 134-181.
- Dolga, L., Filipescu, H., Popescu-Mitroi, M. M., & Mazilescu, C. A. (2015). Erasmus Mobility Impact on Professional Training and Personal Development of Students Beneficiaries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1006–1013. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.235>
- Dong, Y., Ma, H., Shen, Z., & Wang, K. (2017). A century of science: Globalization of scientific collaborations, citations, and innovations. *Proceedings of the ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining*, Part F1296, 1437–1446. <https://doi.org/10.1145/3097983.3098016>
- Duong, R., Delput, P., & Schuurman, R. (2019). *Shoshana Zuboff em Capitalismo de Vigilância* [Video]. Youtube. Vpro Documentary.
- EIGE - European Institute of gender equality Gender Statistics Database Largest listed companies: CEOs, executives and non-executives. (15.12.2021). [https://eige.europa.eu/gender-statistics/dgs/indicator/wmidm\\_bus\\_bus\\_wmid\\_comp\\_compex/bar/year:2021-B1/geo:EU28,EU27\\_2020,IPA,EEA,BE,BG,CZ,DK,DE,EE,IE,EL,ES,FR,HR,I T,CY,LV,LT,LU,HU,MT,NL,AT,PL,PT,RO,SI,SK,FI,SE,UK,IS,NO,ME,MK,R S,TR,BA/EGROUP:COMP/sex:W/UNIT:PC/POSITION:EXEC/NACE:TOT](https://eige.europa.eu/gender-statistics/dgs/indicator/wmidm_bus_bus_wmid_comp_compex/bar/year:2021-B1/geo:EU28,EU27_2020,IPA,EEA,BE,BG,CZ,DK,DE,EE,IE,EL,ES,FR,HR,I T,CY,LV,LT,LU,HU,MT,NL,AT,PL,PT,RO,SI,SK,FI,SE,UK,IS,NO,ME,MK,R S,TR,BA/EGROUP:COMP/sex:W/UNIT:PC/POSITION:EXEC/NACE:TOT)
- Eisenhower, D. (1961). *Discurso de despedida de Eisenhower à nação* [Video file]. YouTube. [https://youtu.be/CWiIYW\\_fBfY](https://youtu.be/CWiIYW_fBfY)
- Engel, C. (2010). The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility. *Belgeo*, 4, 351–363. <https://doi.org/10.4000/belgeo.6399>
- Erasmusplus-it. (2017). *Mobility in Erasmus +; First results in the fields of school education, higher education and adult education - Executive summary*. [http://www.erasmusplus.it/wp-content/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)
- Escola, J. (2020). Ensinar e aprender: desafios no período covid em Portugal. *Revista de Educação Ciências e Matemática*. 10(3).
- European Commission, & von der Leyen, U. (2019). A Union that strives for more: my agenda for Europe : *political guidelines for the next European Commission 2019-2024*. Publications Office. <https://doi.org/doi/10.2775/753401>
- European Commission. (2021). 2021 annual work programme “Erasmus+”: the Union Programme for Education, *Training, Youth and Sport* (Issue November 2021). [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/2021-erasmus-annual-work-programme-c2021-1939\\_1.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/2021-erasmus-annual-work-programme-c2021-1939_1.pdf)
- European Commission. (2018). Communication from the commission to the european parliament, the European council, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions Engaging, *Connecting and*



- Empowering young people: a new EU Youth Strategy*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX:52018DC0269>
- European Commission. (2018). *EntreComp: The European Entrepreneurship Competence Framework*. *Publications Office of the European Union*, 2018 ©. <https://doi.org/10.2767/405164>
- European Commission. (2019). *Erasmus + Annual Report 2018*. <https://doi.org/10.2766/989852>
- European Commission. (2020). Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions - on achieving the European education area by 2025. <https://op.europa.eu/s/we2C>
- European Commission. (2020). *Erasmus + Annual Report 2019*. <https://doi.org/10.2766/989852>
- European Commission. (2021). Implementation guidelines Erasmus+ and European Solidarity Corps Inclusion and Diversity Strategy. [https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/implementation-inclusion-diversity\\_apr21\\_en.pdf](https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-09/implementation-inclusion-diversity_apr21_en.pdf)
- European Commission, Joint Research Centre, (2022). GreenComp, the European sustainability competence framework, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/13286>
- European Council. (2019). *A New Strategic Agenda 2019-2024*. Publications Office 1–8.
- European Union (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office <https://doi.org/10.2766/291008>
- Evans, J. R., & Mathur, A. (2018). The value of online surveys: a look back and a look ahead. *Internet Research*, 28(4), 854–887. <https://doi.org/10.1108/IntR-03-2018-0089>
- Expósito, V. I., Rodríguez, P. Á., & Barrau, A. N. (2017). Comunicación y divulgación de contenidos artísticos a través de las Redes Sociales: Facebook y Twitter. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 23(2), 1161–1178. <https://doi.org/10.5209/ESMP.58038>
- Fargion, S., Gevorgianiene, V., & Lievens, P. (2011). Developing Entrepreneurship in Social Work Through International Education. Reflections on a European Intensive Programme. *Social Work Education*, 30(8), 964–980. <https://doi.org/10.1080/02615479.2010.532206>
- Faria, H. de C., Costa, I. P. e, & Neto, A. S. (2018). Hábitos de Utilização das Novas Tecnologias em Crianças e Jovens. *Gazeta Médica*, 5, 270–276. <https://doi.org/10.29315/gm.v5i4.214>
- Fernández-Pérez, V., Montes-Merino, A., Rodríguez-Ariza, L., & Galicia, P. E. A. (2019). Emotional competencies and cognitive antecedents in shaping student's entrepreneurial intention: the moderating role of entrepreneurship education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 15(1), 281–305. <https://doi.org/10.1007/s11365-017-0438-7>
- Ferraz, M., & Pereira, A. (2002). A dinâmica da personalidade e o Homesickness (saudades de Casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3 (2), 149-164.
- FFMS. (2021). Alunos matriculados: por nível de ensino e sexo (2021). Paris: PORDATA. Retrieved november 11, 2021, from <https://www.pordata.pt>.

- FFMS. (2021a). Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo. Paris: Pordata. Retrieved outubro 11, 2021, from <http://www.pordata.pt>.
- FFMS. (2021b). Mulheres no total de doutoramentos (%) (1970-2015). Paris: Pordata. Retrieved outubro 11, 2021, from <http://www.pordata.pt>.
- Fiolhais, C., Franco, J., & Paiva, J. (2020). *História Global de Portugal* (1st ed.). Temas e Debates.
- Fiore, E., Sansone, G., & Paolucci, E. (2019). Entrepreneurship Education in a Multidisciplinary Environment: Evidence from an Entrepreneurship Programme Held in Turin. *Administrative Sciences*, 9(1), 28. <https://doi.org/10.3390/admsci9010028>
- Florida, R. (2003). Cities and the Creative Class. *City & Community*, 2(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/1540-6040.00034>
- Fourmentraux, J.-P. (2011). Net art. *Communications*, 88(1), 113. <https://doi.org/10.3917/commu.088.0113>
- 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.
- Franco, J. E., & Caetano, J. R. (2020). Globalização como Problema: Temas de Estudos Globais. In *Globalização como Problema: Temas de Estudos Globais*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1984-2>
- Gabor, M. R., Blaga, P., & Matis, C. (2019). Supporting employability by a skills assessment innovative tool-Sustainable transnational insights from employers. *Sustainability (Switzerland)*, 11(12). <https://doi.org/10.3390/su10023360>
- Gabriels, W., Benke-Aberg, R., (2020). *Student Exchanges in Times of Crisis - Research report on the impact of COVID-19 on student exchanges in Europe*. Erasmus Student Network AISBL.
- Galán-Mañas, A., & Olalla-Soler, C. (2021). Perceptions of entrepreneurship in translation training. *Interpreter and Translator Trainer*, 15(4), 395–410. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2020.1850037>
- Garcia Torres, P., & Allende Zúñiga, G. (2019). Migración y Seguridad en el Siglo XXI. *Revista Política y Estrategia*, 133, 19–52. <https://doi.org/https://doi.org/10.26797/rpye.v0i133> Para
- Garcia, E. (2021). As consequências da globalização. Uma revisão sociológica do conceito. *Simbiótica*, 8(1), 158–169.
- Garretón, M., Rihm, A., & Parra, D. (2019). #Default #Interactiveart #Audienceexperience: Learning from the visual analysis of content shared on Instagram. *The Web Conference 2019 - Companion of the World Wide Web Conference, WWW 2019*, 791–798. <https://doi.org/10.1145/3308560.3316453>
- Georgescu, M. A., & Herman, E. (2020). The impact of the family background on students' entrepreneurial intentions: An empirical analysis. *Sustainability (Switzerland)*, 12(11). <https://doi.org/10.3390/su12114775>
- Gianesini, G., Cubico, S., Favretto, G., & Leitão, J. (2018). Entrepreneurial Competences: Comparing and Contrasting Models and Taxonomies. *Studies on Entrepreneurship, Structural Change and Industrial Dynamics*, 13–32. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-89336-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-89336-5_2)
- Gonçalves, C. W. P. (2006). *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Editora Record.

- Grivokostopoulou, F., Kovas, K., & Perikos, I. (2019). Examining the impact of a gamified entrepreneurship education framework in higher education. *Sustainability (Switzerland)*, 11(20). <https://doi.org/10.3390/su11205623>
- Guillemin, F., Bombardier, C., & Beaton, D. (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Journal of Clinical Epidemiology*, 46(12), 1417–1432. [https://doi.org/10.1016/0895-4356\(93\)90142-n](https://doi.org/10.1016/0895-4356(93)90142-n)
- Gürlek, A. (2016). The Effect of Erasmus Exchange Program on Attitudes Towards Learning English Foreign Language. *International Journal of Languages' Education*, 1(Volume 4 Issue 1), 18–18. <https://doi.org/10.18298/ijlet.547>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis: Pearson New International Edition: Vol. Seventh edition*. Pearson.
- Hair, J., BlackWilliam, Rabin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2009). *Análise multivariada de dados* (A. Sant'Anna (trans.)). Artmed.
- Handy, D. (2000). Radio in the global age. *Polity Press*. Cambridge: United Kingdom.
- Hanoteau, J., & Rosa, J. J. (2019). Information technologies and entrepreneurship. *Managerial and Decision Economics*, 40(2), 200–212. <https://doi.org/10.1002/mde.2996>
- Harari, Y. (2018). *21 lições para o século 21* (P. Geiger (trans.)). Editora schwarcz s.a.
- Harris, M., Gibson, S., & Taylor, S. (2008). Examining the impact of small business institute participation on entrepreneurial attitudes. *Journal of Small Business Strategy*, 18(2), 57–76.
- Hisrich, R., Langan-Fox, J., & Grant, S. (2007). Entrepreneurship Research and Practice: A Call to Action for Psychology. *American Psychologist*, 62(6), 575–589. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.6.575>
- Hogarth, T., & Bosworth, D. (2009). Future Horizons for Work-life Balance. *Institute for Employment Research*, January, 24–25.
- Holland, J. L. (1959). A Theory of Occupational Choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35–45.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Hu, L.-T., & 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>
- Huntington, S. (2004). *Who Are We? The Chalanges to America's National Identity*. Simon & Schuster.
- Ianni, O. (1994). Globalização: novo paradigma das ciências sociais. *Estudos Avançados*, 8(21), 147–163. <https://doi.org/10.1590/s0103-40141994000200009>
- Impulsa Aceleradora de Negócios, S. C., & Trep Camp, S. A. P. I. de C. V. (2020). *TrepCamp*. <https://www.trepcamp.org/empreneural-simulator>
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). Classificação Portuguesa das Profissões 2010. In *INE* (Ed.), Lisboa: INE.
- Irgatoğlu, A., & Pakkan, G. (2020). The awareness of ELL students about their 21st century skills. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1921–1938. <https://doi.org/10.17263/JLLS.851024>
- Itamaraty. (2019). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). In *Ministério das Relações Exteriores*. <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica->

- externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/134-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods
- Jacobone, V., & Moro, G. (2015). Evaluating the impact of the Erasmus programme: skills and European identity. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(2), 309–328. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.909005>
- Jalali-Rabbani, M. (2020). Solidarity in the Age of Globalization: Approaches from the Philosophy for Peace. *Convergencia - Revista de Ciencias Sociais*, 27.
- Jardim, J. (2007). Programa de Desenvolvimento do Competências Pessoais e Sociais: Estudo para a Promoção do Sucesso Académico [Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/698>
- Jardim, J. (2010). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e Sociais: Estudo para a promoção do sucesso académico*. Instituto Piaget.
- Jardim, J. (2013). Relevância da promoção do empreendedorismo e das competências empreendedoras. In J. Jardim & J. E. Franco (Eds.), *Portugal Empreendedor: Trinta Figuras Empreendedoras da Cultura Portuguesa – Relevância dos Modelos para a Promoção do Empreendedorismo* (pp. 25–39). Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Jardim, J. (2019). Competências empreendedoras. In J. Jardim & J. E. Franco (Eds.), *Empreendipédia - Dicionário de Educação para o Empreendedorismo* (pp. 136–141). Gradiva.
- Jardim, J. (2021). *Empreende: Manual Global de Educação para o Empreendedorismo*. Mais Leituras.
- 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. (2022). 365+ *Dicionário de Empreendedorismo*. Mais Leituras.
- Jardim, J., & Franco, J. E. (2012). *Portugal Empreendedor: Trinta figuras empreendedoras da cultura Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Jardim, J., & Franco, J. E. (Eds.). (2019). *Empreendipédia - Dicionário de Educação para o Empreendedorismo | Entrepreneurship Education Dictionary*. Lisboa: Gradiva.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais - Guia Prático para a mudança positiva*. Lisboa: Edições ASA.
- Jardim, J., Bártolo, A., & Pinho, A. (2021). Towards a global entrepreneurial culture: a systematic review of the effectiveness of entrepreneurship education programs. *Education Science* 11,398. <https://doi.org/10.20944/preprints202104.0432.v1>
- Jardim, J.; Moutinho, A.; Soares, J.H.; Calheiros, C.; Cardoso, P.; Cardoso, M.S.; Franco, F. A.; Pinho, R. B.; Pires, A.V. (2015). *Brincadores de Sonhos*. Lisboa, Portugal: Theya Editores.
- Jardim, J., Pereira, A., & Bártolo, A. (2021). Development and psychometric properties of a scale to measure resilience among Portuguese university students: Resilience scale-10. *Education Sciences*, 11(2), 1–8. <https://doi.org/10.3390/educsci11020061>
- Jardim, J., Pereira, A., Vagos, P., Direito, I., & Galinha, S. (2022). The Soft Skills Inventory: Developmental procedures and psychometric analysis. *Psychological Reports*, 125(1), 620–648. <https://doi.org/10.1177/0033294120979933>

- Jardim, J., Serpa, J., Figueiredo, V., & Grilo, C. (2019). *Inovadores em Ação*. (1a, Issue April). Theya Editores.
- Jardim, J.; Bártolo, A. & Pinho, A. (2021). Towards a global entrepreneurial culture: a systematic review of the effectiveness of entrepreneurship education programs. *Education Sciences*; (May):1–22
- Järvenpää, J., & Szymaszek, P. (2020). *Virtual mobility for all* UNITE! Summer Project. In *Alto University - University Network for Innovation, Techonogy and Engeneering*.
- Jorge, M. do R., Baptista, L. V., & Nofre, J. (2016). As dinâmicas de residência e de usufruto lúdico da população jovem na cidade de Lisboa. *IX Congresso Português de Sociologia*, 1–15.
- Kadooka, A., & Lepre, R. M. (2018). Nativos Digitais: a Influência Das Novas Tecnologias No Desenvolvimento Moral Infanto-Juvenil. *Revista de Psicologia Da Criança e Do Adolescente*, 2, 153–175.
- Katz, J. A. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876-1999. *Journal of Business Venturing*, 18(2), 283–300. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(02\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(02)00098-8)
- Koning, R., Egiz, A., Kotecha, J., Ciuculete, A. C., Ooi, S. Z. Y., Bankole, N. D. A., Erhabor, J., Higginbotham, G., Khan, M., Dalle, D. U., Sichimba, D., Bandyopadhyay, S., & Kanmounye, U. S. (2021). Survey Fatigue During the COVID-19 Pandemic: An Analysis of Neurosurgery Survey Response Rates. *Frontiers in Surgery*, 8(August), 1–7. <https://doi.org/10.3389/fsurg.2021.690680>
- Krippendorff, K. (1980). Validity in Content Analysis. *Computerstrategien Für Die Kommunikationsanalyse*, 69–112. [http://repository.upenn.edu/asc\\_papers/291](http://repository.upenn.edu/asc_papers/291)
- Kucan, L., & Beck, I. L. (1997). Thinking Aloud and Reading Comprehension Research: Inquiry, Instruction, and Social Interaction. *Review of Educational Research*, 67(3), 271–299.
- Kumar, S., Calvo, R., Avendano, M., Sivaramakrishnan, K., & 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>
- Kuratko, D. (2007). Entrepreneurial Leadership in the 21 st Century. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(4).
- Landström, H., & Benner, M. (2010). *Historical Foundations of Entrepreneurship Research*. Massachussts: Edward Elgar Publishing.
- Laspita, S., Breugst, N., Heblich, S., & Patzelt, H. (2012). Intergenerational transmission of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 27(4), 414–435. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2011.11.006>
- Leão, C., Ataíde, Â., Revés, M., Melisa, M., & Ponte, S. (2011). *Globalização do envelhecimento - O caso Português*. Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade. <https://www.cepese.pt/portal/pt>
- Lesjak, M., Juvan, E., Ineson, E. M., Yap, M. H. T., & 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>
- Levitt, P., & Schiller, N. (2016). Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. In *Living Beyond the Nation* (Vol. 38, Issue 3, pp. 1002–1039). <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06984-6/5>

- Lipper, A. (1987). If Constructively Creative Divergent Thinking Equals Entrepreneur ... How Can We Help Create More of Them? *The Journal of Creative Behavior*, 21(3), 214–218. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1987.tb00478.x>
- López-Níñez, M., Rubio-valdehita, S., Armuña, C., & Pérez-Urria, E. (2022). EntreComp Questionnaire: A Self-Assessment Tool for Entrepreneurship Competencies. *Sustainability*, 1–14. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su14052983>
- López, E. S., & Padilla, D. C. (2019). Emergenc(i)es of the crisis: Anti-heroic figures of youth entrepreneurship in Spain [Emergencias de la crisis: figuras antiheroicas del emprendimiento juvenil en España]. *Politica y Sociedad*, 56(1), 191–211. <https://doi.org/10.5209/poso.60030>
- Lourenço, S., Breda, Z., & Pereira, E. (2018). Turismo académico: Um estudo sobre os estudantes Erasmus na Universidade de Aveiro. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 0(29), 107–123. <https://doi.org/10.34624/rtd.v0i29.1564>
- Lucaci, A. (2019). Young people on the labour market in the context of the eu contemporary economy. *The USV Annals of Economics and Public Administration*, 19(1(29)), 58–65.
- Lupo, C., Brustio, P. R., Valentini, E., Kiendl, D., Wenzel, R., Stockinger, W., Valentine, I., Staskeviciute-Butiene, I., Rađo, I., Mujkić, D., Chaudhuri, S., Farkas, J., Topic, M. D., & Guidotti, F. (2018). The use of Focus Group Interviews to define the perceived importance of competencies related to the entrepreneurship as starting point for a new career in European athletes: an AtLETyC study. *Sport Sciences for Health*, 14(1), 9–17. <https://doi.org/10.1007/s11332-017-0385-2>
- Maca Urbano, D., & Rentería Pérez, E. (2020). Una mirada al emprendimiento a partir de una revisión de la literatura. *Psicología Desde El Caribe*, 37(1).
- Magalhães, R., & Vendramini, A. (2018). Os impactos da quarta revolução industrial. *GV-Executivo*, 17(1), 40. <https://doi.org/10.12660/gvexec.v17n1.2018.74093>
- Maiworm, F. (2001). ERASMUS: Continuity and Change in the 1990s. *European Journal of Education*, 36(4), 459–472. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00082>
- Majewski, M. (2019). Cryptocurrencies as a tool accelerating the process of globalisation. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego We Wrocławiu*, 63(4), 7–18. <https://doi.org/10.15611/pn.2019.4.01>
- Man, T. W. Y., Lau, T., & Chan, K. F. (2002). The competitiveness of small and medium enterprises: A conceptualization with focus on entrepreneurial competencies. *Journal of Business Venturing*, 17(2), 123–142. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S08839026\(00\)00058-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S08839026(00)00058-6)
- Marcu, S. (2019). The limits to mobility: Precarious work experiences among young Eastern Europeans in Spain. *Environment and Planning A*, 51(4), 913–930. <https://doi.org/10.1177/0308518X19829085>
- Maritz, A., Koch, A., Schmidt, M. (2016). The role of entrepreneurship education programs in national systems of entrepreneurship and entrepreneurship ecosystems. *The International Journal of Organizational Innovation*, 8(4), 7–27.
- Marvel, M. & Lumpkin, G. (2007), Entrepreneurs human capital and its effects on innovation radicalness. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, vol. 31(6), pp. 807-828.

- McCallum E., Weicht R., McMullan L., Price, A., Bacigalupo, M., & O’Keeffe, W. (2018). EntreComp into Action: get inspired, make it happen. In *Scientific and Technical Research Reports*. <https://doi.org/10.2760/574864>
- Menelau, S., Macedo, F., Nascimento, T. G., & Carvalho Jr, A. (2019). Mapeamento da produção científica da Indústria 4.0 no contexto dos BRICS: reflexões e interfaces. *Cadernos EBAPE.BR*, 17(4), 1094–1114. <https://doi.org/10.1590/1679-395174878>
- Mets, T., Holbrook, J., & Läänelaid, S. (2021). Entrepreneurship education challenges for green transformation. *Administrative Sciences*, 11(1). <https://doi.org/10.3390/admsci11010015>
- Mitchell, R. K., Smith, J. B., Morse, E. A., Seawright, K., Peredo, A. M., & McKenzie, B. (2002). Are Entrepreneurial Cognitions Universal? Assessing Entrepreneurial Cognitions Across Cultures. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 26(4), 9–32. <https://doi.org/10.1177/104225870202600402>
- Mitchelmore, S., & Rowley, J. (2010). Entrepreneurial competencies: A literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 16(2), 92–111. <https://doi.org/10.1108/13552551011026995>
- Mitsea, E., Drigas, A., & Mantas, P. (2021). Soft Skills & Metacognition as Inclusion Amplifiers in the 21st Century. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (IJOE)*, 17(04), 121. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v17i04.20567>
- Miyamoto, S. (1997). Globalização e segurança. *Parcerias Estratégicas*, 1(4), 179–196.
- Mizikaci, F., & Arslan, Z. U. (2019). A European Perspective in Academic Mobility: A Case of Erasmus Program. *Journal of International Students*, 9(2), 705–726. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.1138>
- Moghadam, V. M. (2021). What was globalization? *Globalizations*, 18(5), 695–706. <https://doi.org/10.1080/14747731.2020.1842095>
- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097
- Mojab, F., Zaefarian, R., & Azizi, A. H. D. (2011). Applying Competency based Approach for Entrepreneurship education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 436–447. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.054>
- Möllers, N., Wood, D. M., & Lyon, D. (2019). Surveillance capitalism: An interview with Shoshana Zuboff. *Surveillance and Society*, 17(1–2), 257–266. <https://doi.org/10.24908/ss.v17i1/2.13238>
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Adulterez emergente: Na fronteira entre a adolescência e a adulterez. *Revista @mbienteeducação*, 2(1), 129–137.
- Moreira, D. (2016). From on-campus to online: A trajectory of innovation, internationalization and inclusion. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(5), 186–199.
- Moreira, D. (2019). Lifelong education for the global and intercultural workplace. *Revista Lusófona de Educação*, 45(45), 43–56. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.03>
- Moreira, D. (2019a). Sem educação não há globalização: para uma globalização plural e humanizada. *Congresso Internacional Repensar Portugal, a Europa e a Globalização (2018)*, 1–9. <http://hdl.handle.net/10400.2/9343>

- Moreira, D., & Seabra, F. (2017). Mobilidade Virtual em Rede no Contexto da Licenciatura em Educação da UAb. *Novos Olhares Para Os Cenários e Práticas Da Educação Digital. Educação a Distância e ELearning*, 2, 45–78.
- Morris, M. H., Webb, J. W., Fu, J., & Singhal, S. (2013). A competency-based perspective on entrepreneurship education: Conceptual and empirical insights. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 352–369. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12023>
- Morselli, D., & Gorenc, J. (2022). Using the EntreComp framework to evaluate two entrepreneurship education courses based on the Korda Method. *International Journal of Management Education*, 20(1), 100591. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100591>
- Mosakowski, E. (1998). Entrepreneurial Resources, Organizational Choices, and Competitive Outcomes. *Organization Science*, 9(6), 625–643. <https://doi.org/10.1287/orsc.9.6.625>
- Mutlu, S. (2011). Development of european consciousness. *The Journal of Education Culture and Society*, 2, 87–102. <https://doi.org/10.15503/jecs20112-87-102>
- Nabilla, N. V., & Wahyudi, R. (2021). Global, local, or glocal identity of EFL learners as ELF users. *Mextesol Journal*, 45(1), 1–16.
- Nadaís, G., Ribeiro, L., & Pereira, A. (2013). O impacto do desemprego na saúde mental dos cidadãos. In A. Pereira, M. Calheiros, P. Vagos, I. Direito, S. Monteiro, C. Fernandes, A. A. Gomes, A. T. Pereira, & J. Ferreira (Eds.), *Livro de Atas - VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 223–231). Associação Portuguesa de Psicologia.
- Nascimento, A., & Cabrito, B. (2017). A autonomia do Ensino Superior Português entre a lei e a prática – estudo de caso múltiplo. *Revista Educação Em Questão*, 55(45), 42. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45id12745>
- Németh, G., & Kis-Tamás, L. (2016). What qualities are needed for becoming a successful entrepreneur? Analysing entrepreneurs’ personality. *Taylor Gazdálkodás És Szervezéstudományi Folyóirat*, 8(2), 146–153. <https://www.researchgate.net/publication/314235512>
- Nery, R. V. (2018). Uma banda sonora para o filme mudo da história: Memórias de um viandante. *Revista Portuguesa de Musicologia*, 1(5), 1–10.
- Neves, L., Coelho, L. S., Pontes, A., Barbosa, A., Barbosa, G., Oliveira, J., & Gonçalves, T. (2021). GET UP! Igualdade de género. *Percursos de educação para o desenvolvimento e para a cidadania global*. <https://www.getupandgoals.eu/component/k2/gug-genero>
- NIC (2005). Mapping the Global Future: Report of the National Intelligence Council’s 2020 Project. In *Foreign Affairs* (Vol. 84, Issue 3). <https://doi.org/10.2307/20034361>
- Nicolaci-da-Costa, A. M. (2001). O Talento Jovem, a Internet e o Mercado de Trabalho da “Economia Criativa”. *Psicologia da Saúde* (23)3, 554–563.
- Nie, J., Wang, P., & Lei, L. (2020). Why can’t we be separated from our smartphones? The vital roles of smartphone activity in smartphone separation anxiety. *Computers in Human Behavior*, 109, 106351. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106351>
- Marôco, J. (2021). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (8ª ed.). Lisboa: ReportNumber.



- OCDE (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. *OECD Education Working Papers*, 23. [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 Thriving in a Digital World*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- Ojima, R. (2008). Meio Ambiente, Migração e Refugiados Ambientais: Novos Debates, Antigos Desafios Meio Ambiente, Migração e Refugiados Ambientais: Novos Debates, Antigos Desafios. *IV Encontro Nacional Da ANPPAS*, 13.
- Oliveira, C. R. (2020). Entrada, Acolhimento e Integração de Requerentes e Beneficiários de Proteção Internacional em Portugal. Relatório Estatístico do Asilo 2020, *Caderno Temático Estatístico #3, Alto Comissariado para as Migrações*, Lisboa: ACM.
- Ongardwanich, N., Kanjanawasee, S., & Tuipae, C. (2015). Development of 21st Century Skill Scales as Perceived by Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 737–741. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.716>
- ONU (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. In *General Assembly* (Vol. 25, Issue 2). United Nations. <https://doi.org/10.1163/157180910X12665776638740>
- ONU (2020). *Roadmap for Digital Cooperation*. [https://www.un.org/en/content/digital-cooperation-roadmap/assets/pdf/Roadmap\\_for\\_Digital\\_Cooperation\\_EN](https://www.un.org/en/content/digital-cooperation-roadmap/assets/pdf/Roadmap_for_Digital_Cooperation_EN).
- Oxford EMI Training. (2021). <https://www.oxfordemi.co.uk/>
- P21 (2019). Framework for 21st century learning definitions. *Partnership for 21st Century Skills*. Retrieved from [http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_Brief.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf)
- Padrão, M. H., Guerra, I., Marnoto, S., Padrão, R., & Oliveira, C. (2012). Erasmus students in portugal: The perception and the impact of international crisis. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 12(2), 133–148.
- Pais-Ribeiro, J. L. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3(XVII), 547–558.
- Paiva, M., Cunha, G., Souza Junior, C., & Constantino, M. (2018). Inovação e os efeitos sobre a dinâmica de mercado: uma síntese teórica de Smith e Schumpeter. *Interações (Campo Grande)*, 155–170. <https://doi.org/10.20435/inter.v19i1.1561>
- Parente, C., Costa, D., Santos, M., & Chaves, R. R. C. (2011). Empreendedorismo social: contributos teóricos para a sua definição. *XIV Encontro Nacional de Sociologia Industrial, das Organizações e Do Trabalho Emprego e Coesão Social: Da Crise de Regulação à Hegemonia Da Globalização*, 268–282.
- Parreira, P., Paiva, T., Mónico, L., Alves, L., & Sampaio, J. H. (2018). As Instituições de Ensino Superior Politécnico e a Educação para o Empreendedorismo. *Instituto Politécnico da Guarda* (pp. 1–211).
- Partnership for 21st Century Skills. (2002). *Learning for the 21st century: a report and MILE guide for 21st century skills*. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED480035>
- Pascarella, E. T. (1985). Students' affective development within the college environment. *Journal of Higher Education*, 56(6), 640–663. <https://doi.org/10.2307/1981072>
- Pawlak, M., Csizér, K., & 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>

- Pereira, A. (2005). *Para obter sucesso na vida académica. O apoio dos estudantes pares*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Pereira, A. S., Moreira, A. A., Chaló, P., Sancho, L., Varela, A., & Oliveira, C. (2017). Development Challenges of a Full Integrated App in Higher Education. In I. Management Association (Ed.), *Gaming and Technology Addiction: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 117-139). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-0778-9.ch007
- Pereira, A. S., Gomes, R. M., Marques, D. R., & Walker, S. L. (2021). Psychometric Properties of the European Portuguese Version of the Distance Education Learning Environments Survey (DELES). *Current Psychology*, 40(1), 367–378. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9919-2>
- Pereira, A. S., Moreira, A. A., Chaló, P., Sancho, L., Varela, A., & Oliveira, C. (2016). Development challenges of a full integrated app in higher education. In *Gaming and Technology Addiction: Breakthroughs in Research and Practice* (Vol. 1, pp. 117–139). <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0778-9.ch007>
- Pereira, A., Duque, V., Santos, B., Gomes, R., Batista, P., Fagulha, M., & Vaz, A. (2021). Ansiedade e medos face ao COVID-19 em estudantes do ensino superior. In A. Pereira & R. Gomes (Eds.), *Livro de Atas do Simpósio Internacional de Psicologia da Educação: Passado, Presente e Futuro* (pp. 278–288). Universidade de Aveiro. <https://doi.org/https://doi.org/10.48528/9r7c-q311>
- Pereira, A., Moreira, A., Chaló, P., Sancho, L., Varela, A., & Oliveira, C. (2016). Development challenges of a full integrated app in higher education. In *Gaming and Technology Addiction: Breakthroughs in Research and Practice* (Vol. 1, pp. 117–139). <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0778-9.ch007>
- Pereira, A., Motta, E., Luzio-Vaz, A., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., Ferreira, J., Rodrigues, M., Medeiros, A., & Lopes, P. (2012). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 24(1), 51–59. <https://doi.org/10.14417/ap.152>
- Pereira, A. (2009). Bolonha: um novo menu de competências. In M. L. Cró (Eds.), *Curriculo e Formação* (pp.131-137). Coimbra, Portugal: Edições IPC, Inovar Para Crescer.
- Pereira, A., & Williams, D. (2001). Stress and coping in helpers on a student “nightline” service. *Counselling Psychology Quarterly*, 14 (1), 43-47. <https://doi.org/10.1080/09515070110038019>.
- Peter, H., & Kata, T. (2018). Erasmus Student Exchange: Key Motivations and Future Expectations of Participants. In : <https://www.researchgate.net/publication/325763530> May, 178–184.
- Pinheiro, M.M. (2018). Research production among economics academics in Portuguese universities. *Portuguese Journal of Social Science*, 17(3), pp. 365–386.
- Plum, M. (2014). A “globalised” curriculum - international comparative practices and the preschool child as a site of economic optimisation. *Discourse*, 35(4), 570–583. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871239>
- Policarpo, F., & Mogollón, R. (2013). *O papel do Ensino Superior do empreendedorismo no desenvolvimento sustentável da sociedade*. Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro. <http://hdl.handle.net/10400.26/12841>

- Pooch, M. U. (2016). *DiverCity – Global Cities as a Literary Phenomenon: Toronto, New York, and Los Angeles in a Globalizing Age*. Majuskel Medienproduktion GmbH.
- Porto, M. (2001). A globalização: destino inevitável e nefasto ? *GeoINova*, 3, 49.
- Prensky, M. (2001). Digital Native, Digital Immigrant Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 2–6.
- Racolta-Paina, N. D. (2016). The European Single Market: Opportunities for Entrepreneurs - The Case of Erasmus for Young Entrepreneurs. *Studia Universitatis Babes-Bolyai, Europaea*, 61(4), 21–41.
- Ramos, J. L., & Espadeiro, R. G. (2016). *Estudo de avaliação de impacto do projeto Seguranet*. DGE – Direção Geral de Educação. <http://hdl.handle.net/10174/20382>
- Redford, D. (2013). *Handbook de Educação em Empreendedorismo no Contexto Português*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Rethlefsen, M., Kirtley, S., Waffenschmidt, S., Ayala, A. P., Moher, D., Page, M. J., & Koffel, J. (2021). PRISMA-S: An Extension to the PRISMA Statement for Reporting Literature Searches in Systematic Reviews. *Syst Rev* 10, 39. <https://doi.org/10.31219/osf.io/sfc38>
- Rocha, R., Oliveira, A., Espaim, A., & Pereira, A. (2021). Aprendizagem na Adulterz tardia: Bem-Estar, Qualidade de Vida e Satisfação com a Vida. In A. Pereira & R. Gomes (Eds.), *Livro de Atas do Simpósio Internacional da Psicologia da Educação: Passado, Presente e Futuro*. (pp. 92–107). Universidade da Aveiro.
- Rodrigues, I., & Rodrigues, L. (2011). A influência da internet na vida da criança, jovens e adolescentes. *Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa Comunicação FBN 2011*.
- Rodrigues, J., & Tessaleno, D. (2007). *Portugal o pioneiro da globalização* (1st ed.). Centro Atlântico.
- Roxas, B. (2014). Effects of Entrepreneurial Knowledge on Entrepreneurial Intentions: A Longitudinal Study of Selected South-East Asian Business Students. *Journal of Education and Work*, 27(4), 432–453.
- Ruivo, M. (2006). Repensar a televisão: Uma visão positiva sobre o papel da televisão como elo social, veículo de cultura e espaço de lazer. *Labcom*. Ubi.Pt.
- Russell, G. (2020). EntreCompEdu, a professional development framework for entrepreneurial education. In *Education + Training*: Vol. ahead-of-p (Issue ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/ET-06-2020-0166>
- Sady, M., Żak, A., & Rzepka, K. (2019). The Role of Universities in Sustainability-Oriented Competencies Development: Insights from an Empirical Study on Polish Universities. *Administrative Sciences*, 9(3), 62. <https://doi.org/10.3390/admsci9030062>
- Sala, A., Punie, Y., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (Issue September). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/302967>
- Sandes-Guimaraes, L. V., Ribeiro, A. T. V. B., Axel-Berg, J. H., de Rosso Manços, G., & Plonski, G. A. (2020). The Impact of International Student Mobility Programs on Brazilian Students' Perceptions of Entrepreneurialism. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 249–268. <https://doi.org/10.1177/1028315319842345>
- Santos, B. S. (2011). *A globalização e as ciências sociais* (4th ed.). Cortez Editora.

- Santos, B. S. (2019). Os processos da globalização. In M. Meneses, J. Nunes, C. Añón, A. Bonet, & N. Gomes (Eds.), *Boa Ventura de Sousa Santos: Construindo as Epistemologias do Sul Para um pensamento alternativo de alternativas* (Vol. 1). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Santos, E. (2009). Educação online para além da ead: um fenômeno da cibercultura. *Actas Do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho*, 5658–5671. [www.docenciaonline.pro.br](http://www.docenciaonline.pro.br)
- Santos, E. (2015). Globalização. *Revista Militar*, 2563/2564, 629–660.
- Santos, S. C., Caetano, A., & Curral, L. (2013). Psychosocial aspects of entrepreneurial potential. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 26(6), 661–685. <https://doi.org/10.1080/08276331.2014.892313>
- Santos, S., & Caetano, A. (2010). Atitude dos Estudantes Universitários Face ao Empreendedorismo: Como Identificar o Potencial Empreendedor? *Rev. Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 9(4), 2–14.
- Santos, S., Pimpão, A., Costa, S., & Caetano, A. (2013). A Formação em Empreendedorismo: Análise Comparativa no Ensino Superior Português. In D. T. Redford (Ed.), *Handbook de Educação em Empreendedorismo no Contexto Português* (pp. 217–240). Universidade Católica Editora.
- Schaefer, R., & Luna, J. (2020). Das noções de cultura à avaliação de competência comunicativa intercultural. *Revista de Letras Norte@Mentos*, 13, (pp. 43–58).
- Schaefer, R., & Minello, I. F. (2017). Mentalidade Empreendedora: Do Modo de Pensar ao Modo de Agir do Indivíduo Empreendedor. *REGEPE - Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 6(3), 495–524. <https://doi.org/10.14211/regepe.v6i3.422>
- Schröder, A., & Krüger, D. (2019). Social innovation as a driver for new educational practices: Modernising, repairing and transforming the education system. *Sustainability (Switzerland)*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/su11041070>
- Scolari, C. (Ed.). (2018). *Teens, Media and Collaborative Cultures: Exploiting Teens' Transmedia Skills in the Classroom* (1st ed., Issue April 2018). Ce.Ge (Barcelona, Spain).
- Seikkula-Leino, J., Salomaa, M., Jónsdóttir, S. R., McCallum, E., & Israel, H. (2021). EU Policies Driving Entrepreneurial Competences—Reflections from the Case of EntreComp. *Sustainability (Switzerland)*, 13(15). <https://doi.org/10.3390/su13158178>
- Serb Tanislav, M. C., Oachesu, M. M., & Popescu, D. M. (2018). Entrepreneurial Education in Schools – a Prerequisite in European Context. *Valahian Journal of Economic Studies*, 8(2), 65–74. <https://doi.org/10.1515/vjes-2017-0020>
- Shrestha, N., Shad, M. Y., Ulvi, O., Khan, M. H., Karamahic-Muratovic, A., Nguyen, U. S. D. T., Baghbanzadeh, M., Wardrup, R., Aghamohammadi, N., Cervantes, D., Nahiduzzaman, K. M., Zaki, R. A., & Haque, U. (2020). The impact of COVID-19 on globalization. *One Health*, 11, 100180. <https://doi.org/10.1016/j.onehlt.2020.100180>
- Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2019). How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and Meta-Syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 747–770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>

- Silva, A. S., & Ribeiro, M. J. (2013). O serviço público de comunicação social como recurso da política cultural. A experiência portuguesa, 2002-2012. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 1, 183–205. <https://doi.org/10.21814/rlec.15>
- Silveyra, G., Herrero, Á., & Pérez, A. (2020). Model of Teachable Entrepreneurship Competencies (M-TEC): Scale development. *International Journal of Management Education*, 19(May 2020). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100392>
- Soares, A. M., Pinheiro, M. D. R., & Canavarro, J. M. P. (2016). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psicológica*, 58(2), 97–116. [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_58-2\\_6](https://doi.org/10.14195/1647-8606_58-2_6)
- Soares, A., Pereira, M., & Canavarro, J. (2010). Competências do século XXI, transição para o Ensino Superior e sucesso académico: Estudo do nível de proficiência linguística em Inglês e Português dos estudantes do 1o ano da Universidade de Coimbra. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(2), 107–130.
- Soares, I. de O. (1993). Prioridades da educação. *Comunicação & Educação*, 22–28.
- Sondergeld, T. A., & Johnson, C. C. (2019). Development and validation of a 21st Century Skills Assessment: Using an iterative multimethod approach. *School Science and Mathematics*, 119(6), 312–326. <https://doi.org/10.1111/ssm.12355>
- Soromenho-Marques, V. (2016). A Segunda Crise Global da Democracia Representativa. Uma Perspectiva Europeia. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 72(4), 857–887.
- Soromenho-Marques, V. (2016). *Desafios para o entendimento global. Para o novo modelo de gestão do planeta terra* [Video file]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IdOrSLTgUwc&t=972s>
- Steger, M. (2003). *Globalization: A Very Short Introduction*. 4th ed., Vol. 327, Issue Suppl S1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1136/sbmj.0307258>
- Stemberguer, T., & Zakelj, A. (2021). Educators' Entrepreneurial Competences: Scale Construction and Validation. *Journal of Entrepreneurship Education*, 24(2), 1–10.
- Sumen, O. O., & Calisici, H. (2017). Examining the 21st Century Skills of Secondary School Students: A Mixed Method Study. *Journal of Education & Social Policy*, 4(4), 92–100. [http://jespnet.com/journals/Vol\\_4\\_No\\_4\\_December\\_2017/10.pdf](http://jespnet.com/journals/Vol_4_No_4_December_2017/10.pdf)
- Szijarto, B. (2014). An Applied Reference Guide to Research Designs: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods. *Canadian Journal of Program Evaluation* (Vol. 29, Issue 1, pp. 135–137). <https://doi.org/10.3138/cjpe.29.1.135>
- Tan, J. P. L., Choo, S. S., Kang, T., & Liem, G. A. D. (2017). Educating for twenty-first century competencies and future-ready learners: Research perspectives from Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(4), 425–436. <https://doi.org/10.1080/02188791.2017.1405475>
- Taquini, R., Finardi, K. R., & Amorim, G. B. (2017). English as a Medium of Instruction at Turkish State Universities. *Education and Linguistics Research*, 3(2), 35. <https://doi.org/10.5296/elr.v3i2.11438>
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem* (1st ed.). Porto Editora.
- Techio, L., Pillon, A., Ulbricht, V., & Souza, M. (2020). O blog como ferramenta utilizada para interação e comunicação de estudantes em uma IES de Santa Catarina. In D. Andrade (Ed.), *Série Educar - Tecnologias* (pp. 101–111).

- Editora Poisson – Belo Horizonte–MG: Poisson. <https://doi.org/10.36229/978-65-86127-64-5>
- Teichler, U. (2003). Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. *Journal of Studies in International Education*, 7(4), 312–341. <https://doi.org/10.1177/1028315303257118>
- Teichler, U., & Janson, K. (2007). The professional value of temporary study in another European country: Employment and work of former ERASMUS students. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 486–495. <https://doi.org/10.1177/1028315307303230>
- Tican, C., & 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. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.181>
- Timmons, J. A. (1999). *New venture creation: entrepreneurship for the 21st century* (Fifth edit). Irwin/McGraw-Hill.
- Tinoco, F., & Laverde, F. (2010). Para El Emprendimiento : Una Mirada Desde La Teoría. *Revista de La Facultad de Ciencias Económicas de La Universidad Militar Nueva Granada*, 24(43), 13–33.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press.
- Tittel, A., & Terzidis, O. (2020). Entrepreneurial competences revised: developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences. *Entrepreneurship Education* (Vol. 3, Issue 1). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/s41959-019-00021-4>
- Tomlinson, J. (2001). *Cultural Imperialism - A Cultural Introduction* (3rd ed.). Continuum.
- Trainer, F. E. (1997). The global sustainability crisis. *International Journal of Social Economics*, 24(11), 1219–1240. <https://doi.org/10.1108/03068299710193589>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills, Enhanced Edition: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- United Nations. (2015). Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. In *General Assembly - Seventieth session-a/Res/70/1*.
- Urbano, D., & Pérez, E. (2020). Una mirada al emprendimiento a partir de una revisión de la literatura [An outlook to entrepreneurship from a literature review]. *Psicología Desde El Caribe*, 37(1).
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Questionário de inteligência emocional do professor: adaptação e validação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire.” *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 7(1), 12–24. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.5480>
- Verga, E., & Soares da Silva, L. F. (2015). Empreendedorismo: Evolução Histórica, Definições E Abordagens. *REGEPE - Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 3(3), 03. <https://doi.org/10.14211/regepe.v3i3.161>
- Virkkunen, H. (2018). Towards an EU leadership role in shaping globalisation. *European View*, 17(1), 13–20. <https://doi.org/10.1177/1781685818767344>
- Vukasović, M., Birkholz, J., & Brankovic, J. (2019). Is the Europe of Knowledge the talk of the town? Exploring how members of the European Parliament refer to higher education. *European Journal of Education*, 54(1), 103–116. <https://doi.org/10.1111/ejed.12329>

- Wach, D., Stephan, U., Gorgievski, M., & Wegge, J. (2020). Entrepreneurs' achieved success: developing a multi-faceted measure. *International Entrep Manag J*, 16 1123–1151. <https://doi.org/10.1007/s11365-018-0532-5>
- Wadhwa, R. (2016). New Phase of Internationalization of Higher Education and Institutional Change. *Higher Education for the Future*, 3(2), 227–246. <https://doi.org/10.1177/2347631116650548>
- Wadhvani, R. D., & Viebig, C. (2021). Social Imaginaries of Entrepreneurship Education: The United States and Germany, 1800–2020. *Academy of Management Learning & Education*, 20(3), 342–360. <https://doi.org/10.5465/amle.2020.0195>
- Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need and What We Can Do About It*. Basic Books.
- Walshok, M. L., & Shapiro, J. D. (2014). Beyond tech transfer: A more comprehensive approach to measuring the entrepreneurial university. *Academic Entrepreneurship: Creating an Entrepreneurial Ecosystem*, 16, 1–36. <https://doi.org/10.1108/S1074-754020140000016001>
- Žur, A. (2020). Two heads are better than one—entrepreneurial continuous learning through massive open online courses. *Education Sciences*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/educsci10030062>

## **14 Anexos**

---



## **ANEXO I**

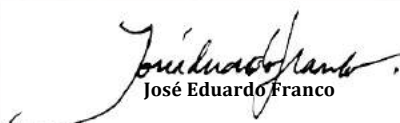
---

Parecer da Coordenação do Programa de Doutorado em Estudos Globais

**Parecer da Coordenação  
do Programa de Doutoramento em Estudos Globais**

Para os efeitos tidos como convenientes se declara que, tendo a **Comissão de Avaliação do Programa Doutoral em Estudos Globais da Universidade Aberta** (n.º 4302) aprovado, no dia 6 de novembro de 2020, em ato público, o projeto de tese de doutoramento de Carlos Augusto Calado Castanheira (aluno n.º 1902094), intitulado **O jovem Global e Competências Empreendedoras em Erasmus+**, e tendo em consideração todos os procedimentos éticos e o rigor metodológico e científico, a Coordenação do Doutoramento em Estudos Globais dá parecer favorável quanto à divulgação do protocolo de questionários que visa a recolha da amostra para o referido estudo.

Lisboa 26 de janeiro de 2021

  
**José Eduardo Franco**  
(Coordenador)

## **ANEXO II**

---

### *Autorizações*



Carlos Augusto Castanheira <carlosaugustocastanheira@gmail.com>

---

## Multidimensional 21th century skills scale translation

---

**Mustafa Çevik** <mustafacevik@kmu.edu.tr>

17 de janeiro de 2021 às 22:03

Para: Carlos Augusto Castanheira <carlosaugustocastanheira@gmail.com>

Hello Dear Carlos,

Thank you for interest,

You can adapt the scale from English version to Portugal for your work. I attached the scale in this mail. Please attention reverse items. And could you let us know about the final of the research?

I wish healthy days

---

**Kimden:** "Carlos Augusto Castanheira" <carlosaugustocastanheira@gmail.com>

**Kime:** [cihadsenturk@gmail.com](mailto:cihadsenturk@gmail.com), [mustafacevik@kmu.edu.tr](mailto:mustafacevik@kmu.edu.tr)

**Gönderilenler:** 17 Ocak Pazar 2021 20:10:35

**Konu:** Fwd: Multidimensional 21th century skills scale translation

Dear Professors Cihad Senturk and Cevik Mustafa

My name is Carlos Augusto Castanheira and I am a PhD student in Global Studies at the Open University in Lisbon, Portugal.

My research aims is to study the entrepreneurial skills of young adult in Erasmus+. In this study, we would like to use your questionnaire "Multidimensional 21th century skills scale".


For this purpose, we kindly request your permission to translate and adapt your questionnaire for Portugal.

We will be happy to provide the results obtained in our study, as well as the database and other information that may be useful for you.

Best regards

Carlos Augusto Castanheira

---

 **Multidimensional 21st century skills scale (English Version).docx**  
28K

23/04/22, 14:07

Gmail - Multidimensional 21th century skills scale translation



Carlos Augusto Castanheira <carlosaugustocastanheira@gmail.com>

---

## Multidimensional 21th century skills scale translation

---

Cihad ŞENTÜRK <cihadsenturk@gmail.com>

31 de janeiro de 2021 às 18:26

Para: Carlos Augusto Castanheira <carlosaugustocastanheira@gmail.com>

Dear Dr. Carlos,

My friend Mustafa Çevik sent our scale to you. I wish you convenience and success in your work.

Best regards,

Dr. Cihad Şentürk

Carlos Augusto Castanheira <carlosaugustocastanheira@gmail.com>, 17 Oca 2021 Paz, 20:10 tarihinde şunu yazdı:  
[Citação ocultada]

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=da5fe6cf91&view=pt&search=all&permmsgid=msg-f%3A1690427871063245727&simpl=msg-f%3A1690427871063245...> 1/1



Carlos Augusto Castanheira &lt;carlosaugustocastanheira@gmail.com&gt;

---

**Uso da Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS)**

---

**José Pais Ribeiro** <jlpr@fpce.up.pt>

12 de fevereiro de 2021 às 15:04

Para: "Carlos Augusto Castanheira (UAb)" &lt;carlos.castanheira@uab.pt&gt;

Caoa Colega

Autorizamos o uso da versão da Escala de Satisfação com o Suporte Social que estudámos para uso com a população portuguesa. Encontra o manual da escala de suporte social no meu site na secção "books".

cordialmente

José Luís Pais Ribeiro

[jlpr@fpce.up.pt](mailto:jlpr@fpce.up.pt)

mobile phone: (351) 965045590

web page: <http://sites.google.com/site/jpaisribeiro/>ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2882-8056>ResearchGate- [https://www.researchgate.net/profile/Jose\\_Pais-Ribeiro/publications](https://www.researchgate.net/profile/Jose_Pais-Ribeiro/publications)

---

**De:** Carlos Augusto Castanheira (UAb) [[carlos.castanheira@uab.pt](mailto:carlos.castanheira@uab.pt)]**Enviado:** sexta-feira, 12 de Fevereiro de 2021 14:48**Para:** José Pais Ribeiro**Assunto:** Uso da Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS)

[Citação ocultada]

### **ANEXO III**

---

#### **Consentimento Informado**

### **Consentimento Livre e Informado**

#### **Estudo sobre Competência Empreendedoras dos Estudantes e Erasmus+**

Esta investigação pretende estudar as competências Empreendedoras dos Estudantes e Erasmus+. Insere-se no Doutoramento em Estudos Globais da Universidade Aberta de Carlos Augusto Castanheira sob a supervisão dos Professores Doutores Jacinto Jardim e Carlos Oliveira. A sua colaboração é fundamental e irá contribuir para um melhor conhecimento desta temática. Não há respostas certas ou erradas. Asseguramos toda a confidencialidade e o anonimato. A sua participação é voluntária sendo a duração média de resposta de 9 minutos. Caso pretenda, poderá contactar os seus autores através do e-mail *Carlos.Castanheira@uab.pt*

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração

Coimbra 25 de janeiro de 2021

O investigador



Carlos Augusto Castanheira

#### **Declaração de Consentimento**

Confirmo que li o Consentimento Livre e Informado relativo ao estudo e que concordo em participar. Compreendi a explicação que me foi fornecida. Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos, os métodos, os benefícios previstos, os riscos potenciais e o eventual desconforto. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de desistir a qualquer momento da minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo, e que todos os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial.

O inquirido

---



#### **ANEXO IV**

---

#### **Questionário Sociodemográfico e Acadêmico**

## Questionário Sociodemográfico e Académico

Castanheira, C.A., Jardim, J. & Oliveira, C. (2021).

**Género:**

- Feminino ☐  
Masculino ☐  
Não respondo ☐

**Idade:**

**Estado civil:**

- Solteira(o) ☐  
Casada(o) / União de facto ☐  
Divorciada(o) / Separada(o) ☐  
Viúva(o) ☐

**Nacionalidade:**

**Profissão do Pai:**

**Profissão da Mãe:**

**É Estudante Trabalhador?**

- Sim ☐  
Não ☐

**Grau de ensino que frequenta:**

- Ensino profissional (eTeSP) ☐  
Licenciatura ☐  
Mestrado ☐  
Doutoramento ☐  
Pós-doutoramento ☐

**Já fez ou está a fazer um estágio?**

- Profissional ☐  
Académico ☐  
Nunca fez qualquer estágio ☐

**Estabelecimento de Ensino onde está matriculado:**

**Área do Curso que frequenta**

- Artes ☐
- Ciências da Comunicação ☐
- Ciências da Saúde ☐
- Ciências do Desporto ☐
- Ciências Exatas ☐
- Ciências Sociais ☐
- Economia e Gestão ☐
- Educação ☐
- Engenharias ☐
- Humanidades ☐
- Tecnologias ☐
- Outra ☐

**Qual a sua percepção do seu rendimento escolar?**

- Mau ☐
- Fraco ☐
- Suficiente ☐
- Bom ☐
- Muito Bom ☐

**Em tempo de aulas onde reside?**

- Na morada habitual ☐
- Noutra morada ☐

**Caracterização Erasmus****Qual a sua situação face ao Erasmus**

- Estou em mobilidade ERASMUS ☐
- Já fiz ERASMUS ☐
- Pretendo fazer ERASMUS noutro ano letivo ☐
- Não pretendo ou não posso fazer ERASMUS ☐

**Na sua opinião como classifica as dificuldades associadas a uma experiência de Erasmus+**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Dificuldade na língua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Económicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Afetivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Institucionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Receio face à COVID-19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Sobre o programa Erasmus+: identifique o país que escolheu, escolherá ou escolheria se fizesse Erasmus+****Sobre o programa Erasmus+: identifique a cidade que escolheu, escolherá ou escolheria se fizesse Erasmus****Sobre o programa Erasmus+: identifique o Estabelecimento de Ensino que escolheu, escolherá ou escolheria se fizesse Erasmus+**

**Duração**

- Um trimestre ☐  
Um semestre ☐  
Um ano letivo ☐

**Classifique as razões das suas preferências onde fez, fará ou faria Erasmus**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Estabelecimento de Ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curriculum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade na obtenção de ECTS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualidade da oferta educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cidade de acolhimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proximidade geográfica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Língua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segurança face à pandemia Covid-19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Custo de vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Probabilidade de empregabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Novos amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contraste cultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Status social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vida social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Turismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vida afetiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conselho de colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conselho dos pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conselho dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## **ANEXO V**

---

### **Escala de Caracterização do Empreendedorismo**

## Escala de Caracterização do Empreendedorismo

Castanheira, C.A., Jardim, J. & Oliveira, C. (2021).

Escolha a melhor expressão que caracteriza um Empreendedor

- Acreditar em si ☐
- Concretizar ideias ☐
- Criar um negócio ☐
- Ter espírito de iniciativa ☐
- Pensar fora da caixa ☐
- Ser criativo ☐

Identifique o seu grau de concordância com seguintes afirmações

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Considero-me um(a) Empreendedor(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minha escola oferece uma cultura empreendedora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me preparada(o) para ganhar a vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## **ANEXO VI**

---

Escala Multidimensional das Competências para o Século XXI

## Multidimensional 21st century skills scale

Mustafa Cevik & Cihad Senturk (2019). Adaptado para Portugal por Castanheira, C.A., Jardim, J. & Oliveira, C. (2021)

Versão inicial

			Discordo completamente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
Dimensões	Itens						
Literacia Tecnológica e Informativa	1	Gosto de aprender.					
	2	Gosto de ouvir ideias novas e diferentes.					
	3	Esforço-me por adquirir novos conhecimentos.					
	4	Acompanho as inovações no nosso país e no mundo.					
	5	Estou a par das mudanças e das inovações mundiais.					
	6	Obtenho informações diversas seguindo várias fontes.					
	7	Gosto de obter novas informações pesquisando em fontes fiáveis.					
	8	Sei que tipo de informações necessito no dia-a-dia.					
	9	Acedo às informações que preciso a partir de fontes seguras.					
	10	Investigo a exatidão das informações que obtive a partir de diferentes fontes.					
	11	Eu uso as informações que adquiri e aplico-as corretamente na minha vida.					
	12	Transmito as informações que tenho a certeza da sua exatidão, para as pessoas ao meu redor.					
	13	Sigo regularmente a imprensa escrita e audiovisual.					
	14	Conheço o significado dos símbolos televisivos que indicam o tipo de audiência a que um determinado programa se destina.					
	15	Acompanho de perto os desenvolvimentos da tecnologia.					
Pensamento Crítico e Resolução de Problemas	16*	Aceito como verdadeira qualquer informação que recebo.					
	17*	Não quero relacionar-me com pessoas que não pensam como eu.					
	18*	Não gosto das pessoas que me criticam.					
	19*	Aceito como certas todas as informações que leio.					
	20*	Falo sem pensar sobre os tópicos que aprendi.					
Competências Empreendedoras de Inovação	21*	Em vez de enfrentar um problema prefiro ignorá-lo.					
	22	Normalmente desenvolvo o meu trabalho com vontade, entusiasmo e alegria.					
	23	Transformo situações adversas em oportunidades.					
	24	Sei planear e gerir bem o meu tempo.					
	25	Eu envolvo vários produtos nos meus trabalhos.					
	26	Gosto de lidar com trabalhos complexos e difíceis.					
	27	Observo e examino tudo com um intenso sentido de curiosidade.					
	28	Penso nos métodos e nas técnicas que facilitarão a vida das pessoas.					
Responsabilidade Social e Liderança	29	Eu crio e implemento ideias novas e úteis que são fora do comum.					
	30	Eu penso nas necessidades que podem surgir no futuro e faço pesquisas sobre isso.					
	31	Apresento facilmente aos outros as matérias e ideias que desenvolvi.					
	32	Tento comunicar com pessoas de outras culturas.					
Consciência de Carreira	33	Num trabalho em grupo, geralmente atuo como líder do grupo.					
	34	Em conjunto ajudo os que me rodeiam a desenvolverem as suas competências.					
	35*	Acho que o trabalho em grupo é uma perda de tempo.					
	36	Esforço-me por cumprir com sucesso as tarefas que me são confiadas.					
	37	Decido sobre a minha futura atividade profissional.					
	38	Tento determinar a profissão mais adequada para mim, pesquisando as características das profissões.					
	39	Quero ter sucesso na minha futura profissão.					
	40	Tenho consciência que as minhas decisões atuais têm impacto sobre o meu futuro.					
	41	Aproveito as oportunidades ao meu alcance que contribuirão para o meu desenvolvimento pessoal e futura carreira profissional (cursos, seminários, congressos, estágios, etc.).					

\* Itens de cotação invertida



## **ANEXO VII**

---

### **Escala Multidimensional de Competências para o Século 21 (PT)**

## Escala Multidimensional de Competências para o Século 21 (PT)

Castanheira, C.A., Jardim, J. & Oliveira, C. (2021).

I.G.A.C. referência 690/2021

Seguidamente encontra várias afirmações. Assinale a opção com a qual melhor se identifica assinalando-a com uma cruz.

Dimensões	Itens da Escala	Discordo completamente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
Conhecimento e Competências Empreendedoras KES (CCE)	1 Acompanho as inovações no nosso país e no mundo					
	2 Sei que tipo de informações necessito no dia-a-dia					
	3 Acedo às informações que preciso a partir de fontes seguras					
	4 Investigo a exatidão das informações que obtive a partir de diferentes fontes					
	5 Eu uso as informações que adquiri e aplico-as corretamente na minha vida					
	6 Transmito as informações que tenho a certeza da sua exatidão, para as pessoas ao meu redor					
	7 Sigo regularmente a imprensa escrita e audiovisual					
	8 Conheço o significado dos símbolos televisivos que indicam o tipo de audiência a que um determinado programa se destina					
	9 Acompanho de perto os desenvolvimentos da tecnologia					
	10 Transformo situações adversas em oportunidades					
	11 Sei planear e gerir bem o meu tempo					
	12 Eu envolvo vários produtos nos meus trabalhos.					
	13 Gosto de lidar com trabalhos complexos e difíceis					
	14 Observo e examino tudo com um intenso sentido de curiosidade					
	15 Penso nos métodos e nas técnicas que facilitarão a vida das pessoas.					
	16 Eu penso nas necessidades que podem surgir no futuro e faço pesquisas sobre isso.					
	17 Apresento facilmente aos outros as matérias e ideias que desenvolvi.					
Consciência de Carreira e Inovação CAI (CCI)	18 Gosto de ouvir ideias novas e diferentes.					
	19 Esforço-me por adquirir novos conhecimentos.					
	20 Esforço-me por cumprir com sucesso as tarefas que me são confiadas.					
	21 Decido sobre a minha futura atividade profissional.					
	22 Tento determinar a profissão mais adequada para mim, pesquisando as características das profissões.					
	23 Quero ter sucesso na minha futura profissão.					
	24 Tenho consciência que as minhas decisões atuais têm impacto sobre o meu futuro.					
	25 Aproveito as oportunidades ao meu alcance que contribuirão para o meu desenvolvimento pessoal e futura carreira profissional (cursos, seminários, congressos, estágios, etc.).					
Pensamento Crítico e Resolução de Problemas CTPS (PCRP)	26 Aceito como verdadeira qualquer informação que recebo.					
	27 Não quero relacionar-me com pessoas que não pensam como eu.					
	28 Aceito como certas todas as informações que leio.					
	29 Falo sem pensar sobre os tópicos que aprendi.					
	30 Em vez de enfrentar um problema prefiro ignorá-lo.					

## **ANEXO VIII**

---

Escala de Competências Empreendedoras e Erasmus+

## Escala de Competências Empreendedoras e Erasmus (ECEE+)

Castanheira, C.A., Jardim, J. & Oliveira, C. (2021).

Dimensão	Item	Descrição	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
IC	5	Num trabalho em equipa tenho boas capacidades em entusiasmar e inspirar os meus pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	6	Tenho facilidade em encontrar oportunidades que possam criar valor para mim ou para os outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	7	Sou criativa(o). Sou capaz de desenvolver ideias que criam valor para mim ou para os outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	12	Sei definir objetivos para uma atividade criadora de valor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RP	1	Acredito em mim mesma(o) e desenvolvo continuamente as minhas competências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	2	Quando decido concretizar uma ideia mantenho-me focada(o) e não desisto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	3	Quando decido levar avante uma tarefa sei como reunir e gerir os recursos necessários à sua implementação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	13	Não tenho receio de cometer erros enquanto experimento algo de novo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SS	9	Face a uma ideia minha ou de outrem sou capaz de apreciar os seus valores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	10	Sou capaz de compreender os impactos que os meus comportamentos e escolhas podem trazer para a minha comunidade ou território.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	11	Estou disposta(o) a resolver problemas que afetam a minha comunidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	15	Consigo aprender com a experiência adquirida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IC – Inovação e Criatividade; RP – Recursos Pessoais; SS – Sustentabilidade Social

## **ANEXO IX**

---

### Escala de Satisfação do Suporte Social

## **Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS)** **Pais Ribeiro (1999)**

Descrição	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Os amigos não me procuram tantas vezes quantas eu gostaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou satisfeito com a quantidade de amigos que tenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com os meus amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou satisfeito com as actividades e coisas que faço com o meu grupo de amigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou satisfeito com o tipo de amigos que tenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por vezes sinto-me só no mundo e sem apoio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando preciso de desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergência tenho várias pessoas a quem posso recorrer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Às vezes sinto falta de alguém verdadeiramente íntimo que me compreenda e com quem possa desabafar sobre coisas íntimas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou satisfeito com a forma como me relaciono com a minha família.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com a minha família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou satisfeito com o que faço em conjunto com a minha família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não saio com amigos tantas vezes quantas eu gostaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto falta de actividades sociais que me satisfaçam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gostava de participar mais em actividades de organizações (p. ex. clubes desportivos, escuteiros, partidos políticos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>