

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
MESTRADO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL

COMPETÊNCIAS PARA A INTEGRAÇÃO SOCIAL
Um estudo exploratório com os beneficiários de rendimento
social de inserção do concelho de Évora

Dissertação de Mestrado apresentada por:
Florbela da Conceição Mantinhas Nunes

Sob a orientação de:
Prof. Doutora Adelinda Araújo Candeias
Prof. Doutor Rogério Roque Amaro

(Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri)

Évora
Junho de 2006

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
MESTRADO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL

COMPETÊNCIAS PARA A INTEGRAÇÃO SOCIAL
Um estudo exploratório com os beneficiários de rendimento
social de inserção do concelho de Évora



160 490

Dissertação de Mestrado apresentada por:
Florbela da Conceição Mantinhas Nunes

Sob a orientação de:
Prof. Doutora Adelinda Araújo Candeias
Prof. Doutor Rogério Roque Amaro

(Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri)

Évora
Junho de 2006

ERRATA

Nº. Página	Linhas escritas	Onde se lê	Deve-se ler
140	4	conjunto de itens em quase	conjunto de itens em que quase
157	13	são exactamente nas mesmas	são exactamente as mesmas
174	5	49 apresenta	50 apresenta
183	10	recorremos a dois instrumento	recorremos a dois instrumentos
188	1	Ora, para as intervenções	Ora, as intervenções
193	16	Nicolau, I., Reis	Nicolau, I. & Reis
193	31	Freyssinet, J., Seibel	Freyssinet, J. & Seibel
194	16	Camarotti, I., Spink	Camarotti, I. & Spink
195	32	Parada, F., Imaginário	Parada, F. & Imaginário
196	32	Ghiglione, R. Matalon, B.	Ghiglione, R. & Matalon, B.
197	11	Icart, I. B.; Iglesias, L.F.V.	Icart, I. B. & Iglesias, L.F.V.

Obs. No resumo/abstract deverá considerar-se ainda o seguinte parágrafo:

O estudo teórico serviu de suporte para elaboração dos instrumento principal – o questionário - através do qual se recolheu dados para o estudo empírico. O tratamento desses dados foi efectuado com recurso ao programa SPSS, no caso de dados quantitativos, e à categorização do conteúdo, para trabalhar os dados qualitativos.

A theoretical study on the theme, intended to support the elaboration of the principal instrument - a questionnaire - through which the data for the empirical study was collected. The data were analysed with SPSS program, in the case of quantitative data, and content categorization, to work the qualitative data.

A Criança Nova que habita onde vivo

Dá-me uma mão a mim

E a outra a tudo o que existe

E assim vamos os três pelo caminho que houver,

Saltando e cantando e rindo

E gozando o nosso segredo comum

Que é o de saber por toda a parte

Que não há mistério no mundo

E que tudo vale a pena.

Alberto Caeiro, Poesia

Aos orientadores deste trabalho e a todos os que de algum modo contribuíram para a sua realização.

Muito Obrigada!

Florbela Nunes
Florbela Nunes

ÍNDICE

RESUMO	10
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO	12

I PARTE – ESTUDO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – DA POBREZA E DA EXCLUSÃO SOCIAL À INTEGRAÇÃO PELO EMPREGO	21
1.1 – Pobreza e Exclusão social – Conceitos e Significados	23
1.1.2 – Dimensões, causas e factores	36
1.1.3 - Grupos em situação de risco ou exclusão social – vulnerabilidades e modos de vida	39
1.2 – Integração Social – Conceitos e Significados	45
1.2.1 – As dimensões da integração social	50
1.2.2 – Obstáculos à integração social – sujeito e sociedade	53
1.3 – Da Desqualificação à Integração pelo Emprego	56
1.3.1 – Mercado de trabalho – novas exigências	57
1.3.2 – Emprego e empregabilidade	59
1.3.3 – As políticas activas de promoção da empregabilidade	62
CAPÍTULO 2 – COMPETÊNCIAS PARA A INTEGRAÇÃO SOCIAL	70
2.1 – Aproximação ao Conceito de Competência	73
2.1.1 – As competências profissionais	75
2.1.2 - Desenvolvimento conceptual das competências	79
2.1.3 – Competências-chave e modelos de competência	83

2.2 – As Competências Pessoais e Sociais – Modelos e Concepções	87
2.2.1 – A competência pessoal de Greenspan e Driscoll	89
2.2.2 – As competências pessoais e sociais de Goleman	93
2.2.3 – A competência pessoal de Mussak	96
2.3 – Integração e Competência – Desenvolvimento de uma Concepção	98
2.4 – <i>Empowerment</i> – Reforçar Competências para uma maior Eficácia Social	109

II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 – DA METODOLOGIA À AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	116
3.1 – Estrutura e Delineamento do Estudo	118
3.2 – Questões Éticas	120
3.3 – População e Amostra	121
3.4 – Elementos Descritivos da Amostra	123
3.5 – Os Instrumentos de Recolha de Dados – Estruturação e Construção	132
3.6 - Procedimentos e Contexto de Aplicação dos Instrumentos de Recolha de Dados	137
3.7 – Avaliação do Questionário	138
3.7.1 – Estudo de sensibilidade	138
3.7.2 – Validade de construto	140
3.7.3 – Interpretação dos factores	144
3.7.4 – Estudo de fidelidade	149
3.7.5 – Questionário apurado	149
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS	151
4.1 – Enunciação de Hipóteses	152
4.2 – A Competência – Percepção e Representações	154
4.3 – Efeitos das Variáveis na Percepção da Competência	157
4.4 – Preditores na Percepção da Competência	172

CONCLUSÃO	177
BIBLIOGRAFIA	192
ANEXOS	201
A – Instrumentos de recolha de dados	202
B – Questionário base – item por dimensão	206
C – Matrizes de correlação	208
D – Itens excluídos pela análise correlacional	210
E – Soluções factoriais rodadas, forçadas a nove e quatro factores	211
F – Questionário final – 2ª parte	213

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização dos Sistemas Sociais Básicos	33
Quadro 2	Tipologia de grupos sociais desfavorecidos	40
Quadro 3	Modos de vida da pobreza	42
Quadro 4	Obstáculos à inserção social	54
Quadro 5	Obstáculos à integração social	55
Quadro 6	Modelo de competências pessoais e sociais de Goleman	94
Quadro 7	População e amostra quanto ao sexo e idade	121
Quadro 8	População e amostra quanto ao sexo e escolaridade	122
Quadro 9	Distribuição da amostra por naturalidade e residência	124
Quadro 10	Distribuição da amostra por tipo de habitação e renda de casa	125
Quadro 11	Indicadores de competência profissional, pessoal e social	134
Quadro 12	Indicadores de contexto	134
Quadro 13	Distribuição dos itens do questionário	136
Quadro 14	Análise descritiva dos itens: Mínimos (Min.), Máximos (Max.), Médias (M) e Desvio Padrão (DP)	139
Quadro 15	Análise das Médias (M), Variâncias (Var), Correlação do item com o total da escala (Corr) e Alfa caso o item seja apagado (Alfa se)	141
Quadro 16	Análise em componentes principais com rotação <i>varimax</i>	143
Quadro 17	Factor 1: saturações factoriais, comunalidades e variância	144
Quadro 18	Factor 2: saturações factoriais, comunalidades e variância	145
Quadro 19	Factor 3: saturações factoriais, comunalidades e variância	146
Quadro 20	Factor 4: saturações factoriais, comunalidades e variância	147
Quadro 21	Factor 5: saturações factoriais, comunalidades e variância	147
Quadro 22	Factor 6: saturações factoriais, comunalidades e variância	148
Quadro 23	Correlação do questionário total e factores	149
Quadro 24	Distribuição dos itens do questionário final	150
Quadro 25	Categorias e conteúdos considerados	155
Quadro 26	Mínimos, máximos, médias e desvios-padrão na percepção de competência	156

Quadro 27	Médias e desvios-padrão na percepção de competência, por <i>género</i>	159
Quadro 28	Efeitos da variável <i>género</i> na percepção de competência	159
Quadro 29	Correlação da variável <i>idade</i> com a percepção de competência	159
Quadro 30	Médias e desvios-padrão na percepção de competência, por <i>estado de saúde</i>	160
Quadro 31	Efeitos da variável <i>estado de saúde</i> na percepção de competência	160
Quadro 32	Médias na percepção de competência, por escolaridade	161
Quadro 33	Efeito da variável <i>escolaridade</i> na percepção de competência	161
Quadro 34	Médias e desvios-padrão na percepção de competência, quanto à <i>formação profissional</i>	162
Quadro 35	Efeitos da variável <i>formação profissional</i> na percepção de competência	163
Quadro 36	Correlação da variável <i>número de anos de experiência profissional</i> com a percepção de competência	163
Quadro 37	Correlação da variável <i>rendimento do agregado familiar</i> com a percepção de competência	164
Quadro 38	Médias e desvios-padrão na percepção de competência, quanto à <i>situação actual</i>	164
Quadro 39	Efeito da variável <i>situação actual</i> na percepção de competência	165
Quadro 40	Médias na percepção de competência, quanto à <i>educação do sujeito</i>	166
Quadro 41	Efeito da variável <i>educação do sujeito</i> na percepção de competência	166
Quadro 42	Médias na percepção de competência, por <i>estado civil</i>	167
Quadro 43	Efeito da variável <i>estado civil</i> na percepção de competência	167
Quadro 44	Correlação da variável <i>número de elementos que compõem o agregado familiar</i> com a percepção de competência	168
Quadro 45	Correlação da variável <i>número de filhos</i> com a percepção de competência	168

Quadro 46	Médias e desvios-padrão na percepção de competência, quanto à <i>partilha de vida com os filhos</i>	169
Quadro 47	Efeito da variável <i>partilha de vida com os filhos</i> na percepção de competência	169
Quadro 48	Correlação da variável <i>percurso territorial</i> com a percepção de competência	170
Quadro 49	Análise de regressão para o questionário total	173
Quadro 50	Análise de regressão para a dimensão “aprendizagem e conhecimento”	174
Quadro 51	Análise de regressão para a dimensão “auto-confiança”	174
Quadro 52	Análise de regressão para a dimensão “flexibilidade”	175
Quadro 53	Análise de regressão para a dimensão “comunicação”	175

ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1	Modelo da competência pessoal de Greenspan e Driscoll	91
Figura 2	Concepção da competência humana para a integração social	100
Gráfico 1	Distribuição da amostra por estado civil	123
Gráfico 2	Caracterização da amostra quanto à história familiar - educação	125
Gráfico 3	Caracterização da amostra quanto ao agregado familiar – número e composição	126
Gráfico 4	Caracterização da amostra quanto ao número de filhos e partilha de vida com os mesmos	127
Gráfico 5	Caracterização da amostra quanto à posse de formação profissional	128
Gráfico 6	Caracterização da amostra quanto à área de formação profissional	128
Gráfico 7	Caracterização da amostra quanto ao tempo de experiência profissional	129
Gráfico 8	Caracterização da amostra quanto ao tipo de experiência profissional	129
Gráfico 9	Caracterização da amostra quanto à situação actual	130
Gráfico 10	Caracterização da amostra quanto à relação saúde/trabalho	131
Gráfico 11	Caracterização da amostra quanto ao rendimento do agregado familiar	131
Gráfico 12	Teste do cotovelo (scree test)	142
Gráfico 13	Representação do conceito de competência	156

COMPETÊNCIAS PARA A INTEGRAÇÃO SOCIAL

Um estudo exploratório com os beneficiários de rendimento social de inserção do concelho de Évora

RESUMO

Sendo certo que nem a pobreza nem a exclusão social desaparecerão da face da terra, com este trabalho pretendemos contribuir para um melhor conhecimento dessa problemática, considerando em simultâneo a importância da competência humana no processo de integração social.

A compreensão da competência humana é um desafio presente na história da Psicologia e nas últimas duas décadas emergiram modelos holísticos que procuram integrar diversos elementos com o objectivo de representarem a complexidade e o dinamismo desse conceito. Neste trabalho discutiremos esses contributos, para uma representação tridimensional do conceito de competência. Em função dos níveis de informação sobre os quais opera a competência humana distinguimos a competência profissional, pessoal e social.

Na crença de que esta concepção alargada de competência humana favorecerá um novo olhar sobre o ser humano, concretamente sobre a sua (ex)(in)clusão social, empiricamente, procurámos compreender a percepção da competência num conjunto de pessoas caracterizadas pela carência económica, em função de variáveis de natureza biográfica, sócio-económica e contextual.

COMPETENCIES FOR SOCIAL INTEGRATION

An exploratory study on the beneficiaries of the social insertion income in the county of Évora.

ABSTRACT

Given the fact that neither poverty nor social exclusion will disappear from the face of the earth, what we intend with this study is to contribute to an improved knowledge of these themes, by simultaneously taking into consideration the importance of human competency in the social integration process.

The understanding of the human competency is a challenge that has been present in the history of Psychology and in the past two decades holistic models have emerged which envisage the integration of the various elements with the objective of representing the complexity and dynamism of this concept. In this study we will be discussing these contributes, in a tri-dimensional representation of the concept of competency. In function of the information levels on which the human competency operates, we distinguish the professional, personal and social competencies.

In the belief that this extended concept of human competency favours a new look on the human being, specifically on its social (ex)(in)clusion, empirically, we search to understand the perception of competency in a group of people characterized by low income, due to biographical, social-economical and contextual variables.

INTRODUÇÃO

Combater a pobreza e a exclusão social terá de ser um desafio estratégico de todos os actores e do mundo de norte a sul...

Hoje o mundo vê-se confrontado com o enorme problema que é a pobreza e a exclusão social, pelo que o seu combate faz parte das grandes preocupações da humanidade constituindo tarefa necessária para garantir a sobrevivência das actuais e futuras gerações. No paradigma dos países modernos, que se desenvolvem entre a competitividade e a solidariedade, os desafios para o século XXI assentam na diversidade, sustentabilidade e coesão social. Nesta época de viragem, as sociedades ganham novos contornos exigindo respostas adaptativas pelos diferentes indivíduos, independentemente das suas limitações, sejam elas de carácter situacional ou pessoal. A capacidade de articular respostas equilibradas – mundiais ou locais – tendo em vista uma maior justiça e equidade social constitui um imperativo para os governos do mundo, sendo este compromisso o verdadeiro teste da humanidade.

O estudo da pobreza assentou, vários anos, na sua concepção como privação, assente numa avaliação de carácter económico. Ganhou contornos de carácter social e coexiste com a noção de exclusão social, ambas marcadas por duas dimensões: a objectiva e a subjectiva. A primeira diz respeito aos aspectos exteriores ao indivíduo, que se prendem com um conjunto de perdas ou afastamentos da vida em sociedade e concretamente do seu exercício como pessoa económica, política, social e cultural e a segunda prende-se com os aspectos internos do indivíduo e diz respeito à forma como a pessoa pobre ou excluída vive e sente a sua vida, condicionada pelos aspectos objectivos. A forma como cada um vive o quotidiano não deriva apenas das condicionantes objectivas, podendo ser também a consequência de escolhas diárias, que fruto de quebras de laços sociais e de formas identificadoras, assentam no significado que cada um dá ao estigmatismo, ao racismo e ao preconceito e no modo como se adapta às situações e à sua condição. Este aspecto menos tangível da pobreza e da exclusão social, prende-se com as manifestações simbólicas (Costa, 1998) ligadas ao campo das referências, como a identidade social, a capacidade de iniciativa, a auto-confiança, a motivação e o sentido de pertença à sociedade e

remete-nos para uma abordagem comportamental relacionada com a personalidade, os sentimentos e as competências.

A situação persistente de carência material vem frequentemente acompanhada de atitudes psicossociais que acentuam a condição dos excluídos no acesso aos direitos básicos ou aos estilos de vida aceitáveis, pelo que será fundamental considerar o papel das competências pessoais, sociais e profissionais dos sujeitos. Estas podem depender das suas trajetórias sociais e da cadeia de processos de aprendizagem em que estiver inserido (Rodrigues, 1998) e nelas radica a capacidade para aprender e para processar constantemente novas informações, constituindo-se como processo de progressivo desenvolvimento individual.

Deste modo, e considerando que nas relações sociais, no trabalho e nas exigências da sociedade actual são requeridos traços da personalidade e comportamentos associados ao ser, ao estar e ao fazer, será relevante apontar para a noção de competência, como requisito de adaptação dos diferentes sujeitos. Analisar as competências, aos níveis profissional, pessoal e social permitirá analisar percursos individuais no ensino, trabalho ou outras situações, permitindo identificar obstáculos socioeconómicos e psicossociais no processo de integração social e também factores facilitadores desse processo. Não possuir um determinado conjunto de competências, que resultam de aprendizagens feitas no correr de vida de cada um, conduz à acumulação de défices de acesso ao mundo do trabalho, parecendo-nos a participação na esfera produtiva um dos principais mecanismos da integração social. Não se trata apenas de aceder a um rendimento, trata-se também de possuir condições para definir projectos de vida, profissional e pessoal e para a gestão dos mesmos.

Equacionar este conjunto de aspectos parece-nos que optimizará a compreensão da problemática da pobreza e da exclusão social bem como dos mecanismos de integração social. Este como processo que pressupõe uma interacção positiva - pessoa e comunidade/sociedade - deverá potenciar a adaptação dos diferentes indivíduos abrindo caminho para uma efectiva e equitativa participação; hoje condição para cidadãos aptos, num mundo de oportunidades, para quem lida de

forma equilibrada com a identificação, análise e resolução das mais variadas situações e problemas.

Neste “debate”, embora em paralelo, consideramos também o papel da política de emprego, dado que se constitui como instrumento crucial, assentando numa estratégia europeia que fomenta objectivos interrelacionados do pleno emprego: qualidade e produtividade no trabalho, e coesão e inclusão sociais. Enformada por princípios de integração, participação, promoção da coesão social e empregabilidade, entre outros, parece-nos no entanto, deixar espaço de equação no que se refere à operacionalidade das práticas de inserção dos grupos sociais mais vulneráveis e ao contributo para o fomento de atitudes activas para a integração pelo emprego, aspecto fundamental para o desenvolvimento do indivíduo no seu todo: pessoal, social e profissional.

No que referimos assentou a razão de escolha do seguinte tema: **Competências facilitadoras do processo de integração social da pessoa em situação de pobreza e exclusão social**. De partida, estabeleceu-se uma meta, a partir da qual se colocou uma questão de investigação e dois objectivos gerais de trabalho, que sendo centrais para a investigação a desenvolver foram, naturalmente, desdobrados em objectivos específicos. A saber:

Meta – Contribuir para um melhor conhecimento das situações de pobreza e exclusão social, e conseqüentemente, para intervenções mais adaptadas.

Questão de partida para a investigação – Quais as variáveis explicativas da competência humana facilitadora do processo de integração social das pessoas em situação de pobreza e exclusão social?

Objectivos – (i) Compreender o fenómeno da pobreza e exclusão social, em função dos percursos de vida das pessoas; (ii) Analisar as competências que favorecem o processo de integração social dos indivíduos.

Objectivos específicos - (i) Analisar a representação da noção de competência; (ii) Compreender as características profissionais, pessoais e sociais num grupo de

sujeitos em situação de pobreza ou exclusão social, considerando os seus percursos de vida; (iii) Identificar factores inibidores da integração social, considerando os contextos familiar, educativo e profissional; (iv) Analisar os efeitos dos indicadores de desenvolvimento pessoal, familiar e profissional, na percepção das competências.

A relevância desta investigação prende-se com a actualidade do tema no seio de uma necessidade premente de combater um problema que é de todos os cidadãos. Sendo certo que nem a pobreza nem a exclusão vão desaparecer da face da terra, nem de nenhum local em especial, e eventualmente continuarão a aumentar (Estivill, 2003) – parece-nos relevante estudar este fenómeno e equacionar formas de o combater, dado que constitui um problema real, actual, pertinente e do interesse de todas as sociedades e povos. Parece claro que a exclusão de uns afecta a todos independentemente da sua posição social, cultural, económica e geográfica, pelo que, o protagonismo no combate à pobreza e exclusão social terá de ser um desafio estratégico de todos os actores e do mundo de norte a sul.

Embora tendo presente a elevada produção científica acerca da temática da pobreza e da exclusão social, é fundamental destacar que a maioria dessas contribuições teóricas constituem abordagens sobre o carácter objectivo e observável do problema. Contribuindo naturalmente para um melhor conhecimento das condições de vida e bem-estar dos diferentes indivíduos, do afastamento da sociedade em que se inserem e da sua relação com ela, verifica-se contudo, que autores como Amaro (2000 e 2003), Capucha (1992 e 2003), Centeno (2000), Costa (1998 e 2000) ou Estivill (2003) se concentram sobretudo nos aspectos mais sociológicos da questão. Tendo construído uma base teórica consistente sobre a problemática da pobreza e exclusão social, as suas causas, tipos e factores, trajectórias, etc. deixam que nos últimos anos fique bem visível a pertinência e actualidade do tema, optimizando a definição de estratégias de inclusão assentes nesses conhecimentos. No entanto, esses autores também deixam espaço para estudos e contributos noutra perspectiva, dado que, embora levantem questões sobre o lado menos visível da problemática, fica patente a inexistência de uma abundante investigação sobre os aspectos menos tangíveis da pobreza e da exclusão social e, concretamente sobre as competências facilitadoras do processo de integração social.

De acordo com os objectivos traçados definimos dois quadros de **conceitos chave da investigação**, o quadro geral e o quadro operacional complementar. No primeiro consideramos os seguintes conceitos:

- Pobreza e exclusão social.
- Integração social.
- Competências profissionais, pessoais e sociais.
- *Empowerment*.

No quadro operacional complementar consideramos os conceitos de empregabilidade e política de emprego.

Definimos como **objecto de estudo** desta investigação os beneficiários de RSI (Rendimento Social de Inserção)¹ inscritos como utentes ou candidatos a emprego no Centro de Emprego de Évora, unidade orgânica do IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional).

Esta opção prende-se com a noção de que apesar de na discussão teórica dos últimos anos o conceito de exclusão social ter ganho um contorno multidimensional, que nas sociedades actuais se prende com os elementos de qualidade de vida, não se restringindo apenas às carências materiais e/ou de rendimento de um dado grupo ou população, este aspecto está-lhe contudo associado. Numa sociedade de tendência capitalista, como a portuguesa, o acesso aos bens de consumo individuais e mesmo aos vários bens de uso colectivo faz-se através do mercado, pelo que a satisfação das diferentes necessidades exige mediação através do rendimento. Desta forma, parece-nos necessária a análise da variável rendimento como componente relevante da configuração de processos de distinção social. Ser beneficiário RSI é sinónimo de ser pobre e excluído socialmente.

¹ O RSI constitui-se como uma garantia que assiste a todos os cidadãos que se encontrem em situação de grave carência económica e que inclui um programa de acções para melhorar as condições de vida. Cf. Capítulo 1 - Ponto 1.3.3.

A análise a efectuar incide então, sobre os indivíduos residentes no concelho de Évora que foram beneficiários dessa prestação no mês de Outubro de 2005, altura em que se recolheram os dados para o trabalho empírico.

A estrutura deste trabalho assenta em duas partes e quatro capítulos, centrando-se os dois primeiros no enquadramento conceptual e o terceiro e quarto capítulos no estudo empírico. Este engloba a caracterização das metodologias apresentadas, o tratamento e análise de dados e a discussão dos resultados. Por fim e extra capítulos faremos a apresentação das conclusões.

O primeiro capítulo, intitulado *da pobreza e da exclusão social à integração pelo emprego*, procura enquadrar o tema pobreza e exclusão social, equacionando e clarificando os conceitos e significados que nos últimos anos se têm afirmado. Neste âmbito, equaciona também as dimensões, causas e factores da pobreza e da exclusão social, a par de uma abordagem mais específica sobre as vulnerabilidades e modos de vida dos grupos em situação de risco ou exclusão social. Este capítulo procura também clarificar o conceito e o significado da integração social, equacionando as suas dimensões e os obstáculos à sua concretização. Por fim, neste mesmo capítulo abordamos concretamente a integração pelo emprego, debruçando-nos sobre as novas exigências do mercado de trabalho, sobre a noção de emprego e empregabilidade e sobre a actual política de promoção de empregabilidade, destacando as suas medidas activas.

O segundo capítulo, intitulado *competências para a integração social*, pretende definir o conceito de competência, articulando-o com a noção de qualificação profissional, num percurso em que equacionamos as competências profissionais, as competências-chave e os modelos em meio laboral. Neste capítulo caracterizamos também os modelos e concepções de competências pessoais e sociais que se afirmaram nos últimos anos, para finalmente desenvolvermos uma concepção de competência humana para integração social da pessoa pobre ou em situação de exclusão social. Como último ponto do capítulo equacionamos a noção de *empowerment* e o seu significado como reforço de competências.

O terceiro capítulo, intitulado *da metodologia à avaliação do questionário*, dá conta dos passos, opções, escolhas e caminhos efectuados para a realização desta investigação. Em conformidade descrevemos a metodologia adoptada, os cuidados éticos considerados, a estruturação e construção dos instrumentos de recolha de dados, o contexto e procedimentos de aplicação e o método de análise da informação recolhida. É neste capítulo também, que caracterizamos a amostra com que trabalhamos e analisamos o instrumento de recolha de dados, avaliando da sua sensibilidade, fidelidade e validade

No quarto capítulo, intitulado *análise e interpretação de resultados* estudamos as hipóteses formuladas a partir da questão de investigação que apresentámos e discutimos os resultados. Neste sentido, equacionamos relações e diferenças entre variáveis e avaliamos do seu contributo na explicação da percepção das competências.

Por fim no ponto sobre as conclusões fazemos uma síntese e reflexão geral sobre a presente investigação. Para tal consideramos os conceitos que desenvolvemos, a investigação empírica realizada e apresentamos considerações que julgamos úteis a investigações futuras. Em paralelo, apresentamos sugestões que visam contribuir para melhorar o trabalho do serviço público de emprego nas intervenções a realizar com os públicos desfavorecidos.

Resta-nos acrescentar que a realização deste trabalho se constituiu como fonte de prazer e motivação pessoal e profissional e que esperamos que as breves reflexões que apresentamos possam servir como factor de provocação de algum debate, mesmo que apenas no sentido de serem contestadas, porque manifestamente o podem e devem ser.

I PARTE

ESTUDO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

DA POBREZA E DA EXCLUSÃO SOCIAL À INTEGRAÇÃO PELO EMPREGO

A pobreza e a exclusão social são um processo de desigualdade social com base em sucessivas perdas individuais...

Hoje o mundo vê-se confrontado com o enorme problema que é a pobreza e a exclusão social, pelo que o seu combate faz parte das grandes preocupações da humanidade e dos seus desafios do futuro. Assumido pelos governos, pelas organizações, pelas empresas e pelo cidadão individual constitui uma tarefa necessária para garantir a sobrevivência das actuais e futuras gerações, sendo um fenómeno que não atinge só os países pobres.

Nas décadas de 1970 e 1980 renovou-se o interesse pelas questões da pobreza e exclusão social e aparecem os primeiros estudos sistemáticos sobre o tema. Em Portugal e no mundo, autores provenientes de diferentes áreas de formação e com responsabilidades diversas (Atkinson, Almeida, Amaro, Estivill, Capucha, Castel, Centeno, Costa, Paugam, Sen e Townsend, por exemplo) alertam para a necessidade de consciencialização do problema por parte dos governos e da opinião pública. Em paralelo, a criação de um sistema de indicadores para avaliar o desenvolvimento humano e social constitui uma referência, a par das preocupações manifestadas por diferentes organizações internacionais, como o Banco Mundial, a União Europeia, a Comissão Europeia e a Organização Internacional do Trabalho com sucessivos relatórios e diferentes publicações sobre desenvolvimento humano, emprego e trabalho, solidariedade, política social e pobreza e exclusão social, entre outros. Apesar dos muitos estudos existentes e da noção de exclusão social se apresentar no quotidiano das diferentes sociedades, por estar presente nos meios de comunicação social, no discurso político e nos planos e programas dos governos, a concepção de exclusão social mantém-se difusa e provocadora de intensos debates. É uma expressão associada à miséria e inclui as diferentes formas de vulnerabilidade humana: o desempregado de longa duração, o toxicodependente, o deficiente, o cigano, ou outros, que sejam alvo de discriminação e precariedade. Os diferentes autores dão realce aos aspectos económicos e sociais do fenómeno, mas perspectivam-no de formas diversas: por exemplo, Bruto da Costa entende a exclusão social como a ausência de relação com os sistemas sociais básicos (1998),

Capucha como o não benefício do estatuto de cidadão (1999), Castel como a ruptura dos laços com a sociedade (1995) e Paugam propõe o conceito de desqualificação social (1993).

Quanto à noção de pobreza, verificamos nas diferentes abordagens que tende muitas vezes a ser usada indistintamente em relação à de exclusão social, por vezes de modo complementar, sem no entanto, serem conceitos equivalentes. Muito ligada às questões da privação e carência, com mais ou menos enfoque na sua determinação pelo rendimento, é verdade que os diferentes autores a equacionam de forma diversa, embora a divergência de abordagens seja menor do que a existente na concepção de exclusão social.

Parece-nos contudo, que as concepções e elaboração dos conceitos de pobreza e exclusão social dependem de julgamentos de valor implícito e da escolha metodológica efectuada, pelo que os abordaremos tendo em vista a sua clarificação e definição. Como conceito associado está a integração social, como processo que permite o acesso às oportunidades na sociedade e que se consubstancia numa interacção com o indivíduo. Considerar a integração social pelo emprego parece-nos incontornável, dada a sua importância na construção de projectos individuais, que possam contribuir para sociedades mais coesas. Em conformidade com o referido dividimos este capítulo em três pontos:

- No primeiro, procuramos clarificar os conceitos de pobreza e exclusão social.
- No segundo pretendemos identificar o significado da integração social, bem como das suas dimensões e obstáculos, num quadro de interacção sujeito e sociedade.
- Por fim, no terceiro ponto equacionamos o papel do emprego no combate à pobreza e à exclusão social, no seio das novas exigências do mercado de trabalho.

1.1 – Pobreza e Exclusão Social – Conceitos e Significados

Uma pessoa não precisa de critérios complicados, de medições habilidosas nem de análises profundas para reconhecer a pobreza bruta (Sen, 1999: 7). Para este autor o

diagnóstico da pobreza não é óbvio quando nos afastamos da pobreza bruta e extrema, dado que para a sua identificação se podem utilizar diferentes abordagens: biológica, da desigualdade, da privação relativa ou de um juízo de valor. A biológica diz respeito à definição de um limiar da pobreza com base em factores biológicos relacionados com as necessidades de sobrevivência, sendo que, morrer de fome seria o aspecto mais significativo da pobreza. Alvo de duras críticas, dado que as necessidades nutricionais são difíceis de definir, é uma abordagem centrada num núcleo de privação absoluta, mantendo as questões da carência alimentar e da fome no centro do conceito de pobreza. Ver a pobreza como uma questão de desigualdade tem uma plausibilidade imediata, dado que pobreza e desigualdade não deixam de estar relacionadas, havendo contudo, que considerar que nenhum dos conceitos se subordina ao outro. A análise da pobreza assente na privação relativa passa por situar o fenómeno num contexto baseado nas seguintes noções: sentimentos e condições de privação. Sendo a privação um conceito relativo, esta perspectiva implica uma comparação entre sentimentos e condições, dado que, os objectos materiais não podem ser entendidos sem referência à maneira como as pessoas os vêem, tendo os sentimentos um papel implícito nessa relação. Esta abordagem implica ainda uma comparação com os grupos de referência, uma vez que o *sentido de privação de uma pessoa está relacionado tanto com as expectativas como com a visão de uma pessoa do que é justo e de quem tem o direito de o gozar* (Sen, 1999: 34). Por fim, a pobreza como um juízo de valor, refere-se a um ponto de vista¹ que entende o fenómeno como algo que se reprova e cuja eliminação é moralmente boa. É uma abordagem também sujeita a críticas, porque apesar da pobreza ser definida de acordo com as convenções da sociedade em que ocorre não transforma a sua avaliação num juízo de valor, dado que a sua medição se baseia em questões de facto e não em questões de moralidade. Sabemos contudo, que o “pobre” aparece referido na literatura sociológica, umas vezes como o “marginalizado, mal socializado, estigmatizado”, outras vezes como o “explorado, o alienado”, ou como o “desvinculado, o desafiado, o isolado” (Fernandes, 1991, referido por Capucha, 2004).

¹ Ponto de vista defendido por vários autores e especificamente por um, considerado uma autoridade na matéria: Mollie Orshansky, que refere “a pobreza tal como a beleza está nos olhos do observador” (Orshansky, 1969: 37, citado em Sen, 1999: 35).

Ainda, de acordo com Sen (1999), o conceito de pobreza exige dois exercícios distintos, mas relacionados, como sejam a identificação e a agregação, consistindo, respectivamente, nos métodos para identificar as pessoas pobres e para agregar as características do conjunto das pessoas pobres numa imagem global de pobreza. O exercício de identificação passa pela especificação de um conjunto de necessidades básicas (ou mínimas) e pela observação da incapacidade em satisfazer essas necessidades. Para o efeito é possível utilizar o método directo e o método do rendimento² e as duas formas têm interesse em si próprias para diagnosticar a pobreza. O método directo identifica aqueles cujo consumo não satisfaz o que está convencionado como necessidade mínima e o método do rendimento assinala aqueles que não têm capacidade para satisfazer essas necessidades dentro de determinados condicionalismos. O exercício de agregação implica um método de combinação de privações de diferentes indivíduos num indicador global, sendo necessária uma graduação relativa das privações. Implica comparar a pobreza entre sociedades o que dificulta a definição de um padrão comum de necessidades, considerando a existência de variações inter comunidades.

Ao comparar os diferentes contextos históricos e geográficos, a subsistência ou as necessidades básicas, verifica-se que são variáveis e relativas no tempo e no espaço, donde emerge o conceito de pobreza relativa, que toma como principal critério, já não a noção de subsistência, mas a de diferença. Assim, a questão é saber a partir de que níveis de diferenciação negativa os indivíduos se consideram privados dos recursos mínimos aceitáveis. *São pobres as pessoas, as famílias e os grupos cujos recursos materiais, culturais e sociais são tão escassos que os excluem dos modos de vida minimamente aceitáveis segundo a norma dos países em que vivem* (Capucha, 1999: 22). Em termos operacionais consideram-se pobres as pessoas que têm abaixo de determinado nível de rendimento médio de um país, sendo estabelecido para o efeito, o *limiar de pobreza relativa*³. Este limiar, perde pertinência em países de

² O método directo não envolve a utilização da noção de rendimento e consiste em verificar o conjunto de pessoas cujo consumo real deixa necessidades básicas por satisfazer. O método do rendimento implica o cálculo do rendimento mínimo, que permite satisfazer as necessidades básicas especificadas.

³ Na União Europeia tem sido considerado o limiar de 50% do rendimento médio em cada país (Capucha, 1999).

baixos rendimentos, podendo assumir os valores de *pobreza absoluta*⁴, quando comparado com países de rendimentos mais elevados. A pobreza absoluta constitui outra referência na tradição dos estudos na matéria e na linha do referido anteriormente, prende-se com uma visão sócio-económica, assentando na noção de subsistência, designando os indivíduos cujos recursos são tão escassos que não permitem suprimir as necessidades mais elementares. Este tipo de escassez, que resulta da ausência de recursos, é designada como *primária*, sendo *secundária* quando se liga à ineficaz utilização dos recursos parcos.

Do considerado parece-nos claro que a pobreza é uma questão de privação e carência, visível nas diferentes dimensões da vida das pessoas. A reforçar esta noção encontramos ainda a perspectiva de Bruto da Costa que refere que a pobreza consiste *numa situação dinâmica de privação, por falta de recursos* (1998: 19), ambas as condições necessárias à definição⁵. Para este autor, a privação é múltipla, verificando-se em diversos domínios das necessidades básicas; considerando como básico a alimentação, o vestuário, as condições habitacionais, a saúde e educação, mas também a cultura e a participação na vida social e política. Algumas carências suscitam outras, como por exemplo as más condições de salubridade na habitação e o seu reflexo na saúde e o baixo nível de instrução e a sua relação com a cultura, sendo empiricamente verificável que uma carência raramente ocorre isoladamente.

Parece-nos claro também que é preciso considerar os aspectos da personalidade da pessoa pobre, vulnerável à persistência e intensidade do estado de privação, logo permeável a novas atitudes, comportamentos e sentimentos: *modificam-se os hábitos surgindo novos comportamentos, alteram-se os valores, transforma-se a cultura,*

⁴ Pelo facto da pobreza relativa ser uma medida insuficiente de análise das situações de pobreza efectiva da população, não medindo a satisfação das necessidades básicas, procurou-se avançar no sentido da medição das condições de vida, através do esboço duma linha de pobreza absoluta. A construção de uma dieta alimentar que satisfaça as necessidades energéticas, a par da quantificação de produtos necessários a esse regime alimentar, permite identificar o valor dos bens e serviços necessários à satisfação das necessidades básicas individuais. O Instituto Nacional de Saúde Dr. Ricardo Jorge, com base num padrão médio de necessidades energéticas de adultos, com actividade física ligeira, apresentou uma lista de produtos alimentares (25), bem como das respectivas quantidades, necessárias a um regime alimentar equilibrado para um indivíduo. Com base em cálculos e estudos efectuados pela equipa de investigação, conclui-se que a despesa de um indivíduo isolado seria de 60% do salário mínimo nacional e de um casal com duas crianças, cerca de 80% de dois salários mínimos nacionais – valores de Dezembro de 2000- (Albuquerque *et al.*, 2002).

⁵ Uma situação de privação que não resulte da falta de recursos não significa pobreza e é preciso que para vencer a privação o pobre passe por ser auto-suficiente em matéria de recursos.

ensaiam-se estratégias de sobrevivência, a revolta inicial vai cedendo o lugar ao conformismo, vai baixando o nível de aspirações, esbate-se a capacidade de iniciativa, enfraquece a auto-confiança, modifica-se a rede de relações, ocorre a perda de identidade social e, eventualmente, a perda de identidade pessoal (Capucha, 1999: 28). Esta não terá que a ser a história de todos os pobres, mas é um percurso possível ligado à privação profunda e persistente.

Sendo consensual que o conceito de pobreza se prende com uma avaliação de carácter económico, numa lógica de privação e carência, estas não são exclusivamente fisiológicas. O leque das necessidades alarga-se e o conceito ganha um contorno social que inclui hoje, aspectos como a educação, a saúde, a segurança ou a participação. A privação social ganha espaço, sendo este aspecto considerado no PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano), que introduz a noção de pobreza humana⁶, como *privação da potencialidade humana de desenvolver uma vida longa, saudável e criativa e de usufruir de um nível decente de vida, com liberdade, dignidade, respeito por si próprio e respeito dos outros* (PNUD, 1997: 15, referido em Amaro, 2003: 16). No âmbito da privação social, mas numa abordagem centrada nas consequências ao nível da exclusão social encontramos a visão do Instituto Internacional de Estudos Laborais da OIT (Organização Internacional do Trabalho), que vê a pobreza como a *não disponibilidade dos recursos necessários para fazer face às condições de vida e de conforto genericamente difundidas (padrão de vida dominante) e participar nas actividades sociais e culturais da sociedade a que se pertence* (Amaro, 2003b: 17)⁷.

Em paralelo, a pessoa pobre pode ser entendida como aquela que está *diminuída de recursos, rendimento e poder, verificáveis na falta de saúde, de ocupação remunerada, de instrução, de relações, do capital negociável ou intransmissível, não podendo valer os seus direitos* (Paugam, 1993: 17). No seio da diversidade e evolução do fenómeno pobreza e exclusão social e numa visão clássica do mesmo, distinguem-se três tipos explicativos dessa realidade sociológica: pobreza integrada,

⁶ Noção introduzida com base nos trabalhos do economista Amartya Sen.

⁷ Abordagem baseada nas propostas de Peter Townsend. Segundo Amaro este autor associa o conceito de pobreza aos conceitos de cidadania e de integração social, entendendo-a como a *não disponibilidade dos recursos necessários para fazer face às condições de vida e de conforto genericamente difundidas (padrão de vida dominante) e participar nas actividades sociais e culturais da sociedade a que se pertence* (2003b:17)

pobreza marginal e pobreza desqualificante. Estes termos traduzem uma construção social, correspondendo à questão da pobreza e dos seus laços com a sociedade, sendo dado adquirido a existência de pobres e excluídos no seio da sociedade global. A pobreza integrada refere-se à desigualdade social ligada ao território, sendo um problema entendido globalmente e ligado à pobreza de uma dada região, ou seja, os grupos sociais pobres não são estigmatizados, nem formam uma *underclass*⁸. Este tipo de perspectiva tem a vantagem de chamar a atenção para o subdesenvolvimento de um dado local ou região. A pobreza marginal diz respeito a uma franja da população, que na consciência colectiva constitui os inadaptados. Assente na ideia de que existe uma minoria que se mantém na periferia da sociedade global refere-se ao conjunto de indivíduos cujo estatuto social é muito degradado. Existe forte risco deste tipo de pobreza se desenvolver nas sociedades industrializadas e em expansão, que não conseguem garantir a todos uma sólida protecção social. Por fim, a pobreza desqualificante refere-se ao conjunto dos indivíduos que se deparam com situações de precariedade que se acumulam e derivam de vários *handicaps*: mediocridade das condições de habitação e saúde, fragilidade das redes sociais e dos laços familiares, participação inconstante na vida social institucionalizada, etc. Este tipo de pobreza ligada já à exclusão, tem uma forte probabilidade de se desenvolver nas sociedades que se confrontam com o aumento do desemprego e com a precariedade dos mercados de trabalho.

É possível verificar uma evolução no entendimento da pessoa pobre, que passa por abordagens complementares mas diferenciadas. Inicialmente a pobreza foi entendida essencialmente como um estado de privação, em que a satisfação das necessidades básicas ocupava lugar de destaque, mas verifica-se um alargamento na abordagem do problema e aspectos como a participação e consequências ao nível da exclusão dos direitos passam a ser contemplados. Assim, é numa abordagem multidimensional que entendemos o fenómeno, dado que a pessoa pobre não é só aquela que está privada de satisfazer as suas necessidades básicas, como a alimentação ou a saúde, mas também a que não integra com qualidade todo um processo de desenvolvimento

⁸ Conceito polémico e discutível, que não aprofundaremos. De referir contudo, que se prende com a presença de um segmento periférico e residual, constituído por indivíduos pertencentes a uma “zona de exclusão” do trabalho regular e estável e dos vínculos sociais, sendo associado a um “individualismo negativo” e definido por “uma ausência de lugar”, que exprime um conjunto de “não-actores” (Castel, 1995).

peçoal que passa, nomeadamente, por pertencer a uma família, ter acesso à educação, à cultura ou o lazer. Do nosso ponto de vista, ser pobre passa por não conhecer um conjunto de oportunidades, mas passa sobretudo por não as desejar, por não perceber as suas vantagens e desvantagens e por não ter a oportunidade de escolher. Não deixa de ser um estado de privação, mas de privação relativa, ligada aos comportamentos, às atitudes e às emoções. Assente em comparações indivíduo/grupo de pertença e grupo de pertença/grupo de referência, prende-se com a percepção de si e dos outros no que respeita ao ser, ao poder ser, ao ter e ao desejar, ou seja, no que respeita à identidade pessoal e social, à segurança e auto-confiança, às aspirações e à construção de projectos.

Neste trabalho entendemos a **pobreza como um estado de privação relativa, assente na falta de recursos para aceder ao bem-estar e à participação na sociedade a que se pertence e como um estado de impossibilidade e/ou incapacidade de desenvolver um processo de escolha.**

De origem incerta, o termo exclusão social atribui-se geralmente a René Lenoir dado o sucesso do seu livro "Les Exclus" em 1974 (Estivill, 2003). Sendo um marco na origem do conceito de exclusão constituiu um grito de alerta em relação à incapacidade sentida numa economia expansiva para incluir determinados grupos, diminuídos físicos, psíquicos e sociais⁹.

Serge Paugam (1993) observa contudo, que a noção de exclusão social já estava presente nos anos de 1960 nos escritos de Pierre Massé e Jules Klanfen, em 1965. No entanto, verificamos que é no final do século passado que o conceito ganha relevância e começa a ser utilizado com frequência, gerando inclusive, a insatisfação de vários autores que propõem a sua especificação, alteração ou substituição, dada a fluidez e heterogeneidade do seu uso.

Em termos globais, a literatura fixa para a exclusão social duas definições que poderão ser consideradas como paradigmáticas (Centeno, 2001). Uma, de origem

⁹ Esta primeira referência à noção de "ficar à margem" marca, de certa forma, um ponto de inflexão, no que foi classificado como os trinta gloriosos anos (de 1945 a 1975) de um período crítico das economias ocidentais, para uma nova fase que se inicia precisamente naquele momento, com a chamada crise do petróleo.

francesa e matriz sociológica, considera a exclusão social como uma forma particular de dissociação dos cidadãos das suas redes sociais e que ocorre quando as suas ligações com a sociedade como um todo são quebradas. Outra, de origem anglo-saxónica e matriz institucionalista, considera a exclusão social em torno da relação dos cidadãos com os seus direitos sociais (trabalho, saúde, educação, participação política, etc.) e baseia essa visão no conceito de cidadania.

O tema da pobreza e exclusão social é introduzido na Europa por Atkinson quando chama a atenção para o facto do continente europeu ser rico, mas uma fracção importante dos seus cidadãos serem pobres, concretamente, cinquenta milhões de europeus viverem na pobreza, no final dos anos de 1980¹⁰. A definição clássica do problema é adoptada pelo Conselho da Europa¹¹ e remonta a 1975, após o lançamento do primeiro Programa Europeu de Luta Contra a Pobreza¹², enunciando: *entende-se por pessoas pobres, as famílias e os grupos de pessoas, cujos recursos materiais, culturais e sociais são tão escassos que se encontram excluídos das formas de vida minimamente aceitáveis no estado-membro em que vivem* (citado em Estivill, 2003: 25).

Sendo impossível definir a exclusão social com a ajuda de um critério único, Atkinson (1998) considera três elementos que intervêm na sua definição, como sejam o seu carácter relativo, os mecanismos que a produzem e a dinâmica envolvida, a saber:

- O carácter relativo da exclusão: os indivíduos são excluídos duma dada sociedade, num dado território e num período determinado.

¹⁰ Em 2001, 55 milhões de pessoas - 15% da população da União Europeia é afectada por situações de pobreza relativa. A gravidade do problema assume proporções que diferem consideravelmente de país para país. Nos países do sul, as pessoas pobres não só beneficiam comparativamente menos da prosperidade global das respectivas economias, como estão também mais expostas a formas persistentes de pobreza e miséria. O risco é mais elevado nos grupos específicos como os desempregados, as famílias monoparentais (sobretudo as mulheres), os idosos que vivem sozinhos e as famílias numerosas. Em 2002 10% das crianças na União vivem em agregados familiares sem emprego. (Comissão das Comunidades Europeias, 2003).

¹¹ O Conselho da Europa é uma instância constituída em 1949, que associa 46 países. É distinta da União Europeia dos "25", mas nunca nenhum país aderiu à União sem primeiro ter pertencido ao Conselho da Europa. Tem como finalidade a união mais estreita entre os seus membros... (Artº. 1º do Estatuto do Conselho da Europa) e tem como missão garantir os direitos políticos, cívicos, culturais e sociais através da Convenção Europeia dos Direitos Humanos e da Carta Social Europeia (Conselho da Europa, 2005).

¹² Este programa consistia na realização de um grande número de micro projectos e na elaboração de panoramas sobre a pobreza em cada país (Estivill, 2003).

– Os mecanismos de exclusão: a exclusão implica uma acção conduzida por vários agentes. Podemos falar de auto-exclusão e de exclusões de vária ordem. Por exemplo um indivíduo pode ficar excluído de uma habitação condigna por uma decisão bancária de rejeição, que o exclui do acesso a um crédito, ou outro indivíduo pode preferir viver de ajudas sociais e recusar emprego. Deste modo podemos equacionar os mecanismos de exclusão e reflectir sobre esse processo; até que ponto cada sujeito é responsável pela sua situação? Até que ponto consegue resistir ao processo de exclusão?

– A dinâmica da exclusão: as pessoas são excluídas não somente num dado momento, do emprego e do rendimento por exemplo, mas excluídas também da perspectiva de o vir a ter. A exclusão transmite-se de geração em geração, não dependendo apenas duma trajectória social, mas de acontecimentos e situações que podem “antecipar” e “antever” o processo de exclusão social.

Nestes aspectos verificamos que é difícil identificar as causas concretas de exclusão de cada indivíduo e que uma situação de exclusão traduz um conjunto de vulnerabilidades que um incidente pode fazer despoletar, sendo em muitos casos uma problemática “anunciada”, pela história familiar, constituindo uma herança. Nos diferentes percursos individuais de afastamento das práticas sociais e dos direitos e deveres de cada sociedade encontram-se fenómenos de auto-exclusão e de hetero-exclusão; não é só a sociedade que exclui os indivíduos, são também os indivíduos que se afastam dela.

Numa visão de origem francesa, Robert Castel elabora o conceito de “desafiliação”, definido como a ruptura dos laços sociais, ou seja *o não reconhecimento do lugar na sociedade* (Amaro, 2003b: 18). É um termo que permite retrair um percurso e identificar os défices nas trajectórias, o que não acontece no termo exclusão, que vê como a designação de um estado de privação, não permitindo verificar quais os processos que geram essa situação (Castel, 1995). Numa lógica de perda do vínculo social, o “desafiliado” é o indivíduo cuja trajectória de vida assenta numa série de rupturas em relação a estados de equilíbrio anteriores, que podiam ser mais ou menos estáveis, constituindo, do nosso ponto de vista, um processo de desestabilização conducente à precariedade e conseqüentemente à perda de lugar na estrutura social, naturalmente estratificada.

Para a inscrição dos indivíduos na estrutura social, o trabalho constitui-se como suporte privilegiado, ultrapassando a sua função técnica de produção. Existindo uma correlação forte entre o espaço ocupado na divisão social do trabalho e a participação social, o trabalho é a base da inserção dos sujeitos, sendo esta relação sólida que caracteriza a zona de integração. O inverso, a não participação na actividade produtiva e o isolamento relacional conjugado, tem como consequência efeitos negativos, concretizados na produção da exclusão social ou desafiliação. Nesta linha de pensamento, a vulnerabilidade social é uma zona intermédia, marcada pela instabilidade, que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade (Castel, 1995), pelo que, numa crise económica marcada pelo aumento do desemprego e pela generalização do sub-emprego, a dilatação da vulnerabilidade social é uma consequência lógica e inevitável, que por sua vez alimentará a referida desafiliação.

Em conformidade, é proposto por Serge Paugam (1999b) o conceito de “desqualificação social” que caracteriza o movimento de expulsão gradativa do mercado de trabalho de camadas cada vez mais numerosas da população. É uma noção ligada à pobreza como processo, destacando o seu aspecto multidimensional, dinâmico e evolutivo, passível de entroncar na concepção de exclusão social. Passa pelo enfraquecimento dos vínculos sociais e com o confronto sucessivo com situações de precariedade, susceptíveis de acumular vários *handicaps*: mediocridade das condições de habitação e de saúde, fragilidade das relações familiares e participação incerta em todas as formas de vida social; sendo no âmbito da reprodução das desigualdades que é elaborado o conceito.

Perspectiva complementar encontramos no pensamento de Costa (1998) que traduz a exclusão social como a ausência de um acesso¹³ com qualidade a todos os Sistemas Sociais Básicos, inerentes ao exercício pleno de cidadania, conforme o quadro que se apresenta:

¹³ O autor entende *acesso* como uma *forma de relação*, remetendo para Martine Xiberras (1993), que sublinha a necessidade de participação e a relação entre o indivíduo e a sociedade com os seus membros, para uma efectiva integração.

Quadro 1 – Caracterização dos Sistemas Sociais Básicos

Sistemas Sociais Básicos	
Social	Diz respeito aos grupos, comunidades e redes locais em que os indivíduos se inserem, desde os mais restritos, como a família ou a vizinhança, aos mais amplos, como a comunidade local ou o mercado de trabalho. Mercado de trabalho entendido aqui como factor de integração social.
Económico	Caracterizado pelos mercados geradores de recursos, como o próprio mercado de trabalho (salários), o sistema de segurança social ou o mercado de bens e serviços.
Institucional	Inclui os sistemas prestadores de serviços, que não dependem dos meios que as famílias dispõem, como a educação, a saúde ou a justiça e as instituições ligadas aos direitos cívicos e políticos.
Territorial	Reconhece a relevância do espaço em os sujeitos se encontram, bairro, concelho, região ou país, dado que a exclusão diz respeito às pessoas e às famílias, mas também ao território.
Referências Simbólicas	Define a dimensão subjectiva da exclusão e diz respeito a um conjunto de perdas no campo das referências: identidade social, auto-estima, auto-confiança, perspectivas de futuro, capacidade de iniciativa, motivação, sentido de pertença à sociedade, etc.

(Construído a partir de Costa, 1998)

Neste contexto, a condição de excluído assenta em condicionantes estruturais, tais como o sistema de relações económicas, a estrutura dos mercados produtivo e de emprego, os sistemas de educação e formação, os sistemas de justiça e protecção social, etc. A exclusão é acentuada por factores de carácter subjectivo, presentes nas populações que vivem essa situação, consequência das suas experiências inerentes a percursos de vida em que a interiorização da desvalorização parece ser constante. O deficiente acesso aos vários sistemas sociais básicos resultará num conjunto de factores produtores de risco de exclusão social. É importante referir que os cinco sistemas sociais identificados não são independentes uns dos outros, pelo contrário, são fortemente interdependentes e nalguns casos até se sobrepõem. Um exemplo expressivo da sobreposição de domínios é o do desemprego, que por um lado, acarreta perda de rendimentos - domínio económico - , por outro afecta as relações sociais - domínio social - e ainda, atinge o indivíduo na sua identidade social - domínio das referências simbólicas – (Costa, 1998).

A concepção de exclusão social poderá também assentar no afastamento do indivíduo de um conjunto de direitos e deveres normativamente inscritos nas estruturas sociais e que conferem às pessoas o estatuto de cidadãos (Capucha, 1998). São direitos e deveres cívicos básicos, como a liberdade de expressão, de voto, de privacidade, entre outros, mas também direitos e deveres sociais e culturais ao

trabalho, à educação, à cultura, à habitação, à saúde, à protecção social e cívica, à participação social e à pertença a grupos. A produção de situações de exclusão social decorre do facto de nem todos os indivíduos terem a possibilidade de beneficiar de todos os direitos nem de cumprir alguns deveres que lhe estão associados. A exclusão pode ser produto de processos sociais objectivos – donde se destaca o afastamento temporário ou prolongado do mercado de trabalho, pelo desemprego de menor ou maior duração – e também de processos subjectivos, que dizem respeito à forma como as pessoas excluídas vivem a sua condição, reagindo perante um estatuto social desvalorizado, desenvolvendo formas de adaptação às situações com que são confrontadas. O resultado de ambos os processos é o de *as pessoas desfavorecidas perderem o estatuto de cidadania plena (...) impedidas de participar nos padrões de vida tidos por aceitáveis na sociedade onde vivem* (Capucha, 1999: 20).

Nas demarcações conceptuais referidas parece-nos clara a relevância de duas abordagens, por um lado a dos autores que se centram na natureza dos laços sociais e por outro a dos autores que se centram nos direitos de participação e cidadania. Parece-nos claro, ainda, que entre as noções de pobreza e exclusão social existe uma fronteira mal definida e que os conceitos diferem essencialmente quanto aos aspectos relacionais e distributivos do fenómeno:

- A pobreza está ligada à falta de recursos e a exclusão social está associada ao aspecto relacional dentro da privação ou inadequada integração social.

- A exclusão social muitas vezes aponta para a noção difusa de vulnerabilidade e carência e implica uma abordagem mais abrangente e dinâmica do fenómeno, centrando-se sobre os grupos, as comunidades e as relações e interacção indivíduo/sociedade.

Normalmente associados, os conceitos de pobreza e exclusão social poderão ser vistos como complementares, dado que ambos traduzem *um conjunto de desvantagens sociais que alguns indivíduos detêm face a uma dada norma, definida em termos da satisfação de determinadas necessidades consideradas básicas, ou relativamente a um padrão social dominante de bem-estar* (Amaro, 2003b: 15). Entendê-los como conceitos complementares facilita uma melhor compreensão dos fenómenos em si e da actual insegurança de rendimentos no mundo desenvolvido, a

par das desiguais oportunidades dos países em vias de desenvolvimento (Estivill, 2003).

Dada a complementaridade de conceitos, relembramos que ambos os problemas decorrem de estados de privação, quer seja de recursos e bem-estar, quer seja de acesso a determinadas oportunidades, e nem o pobre nem o excluído participam normalmente, em processos sociais, que permitam escolher com qualidade. Naturalmente que todos os dias os diferentes sujeitos – crianças, adolescentes ou adultos – fazem escolhas, mas também todos os dias há quem não saiba qual é a melhor escolha, pois os modelos que possuem traduzem o contrário, pois o próprio sistema, por exemplo o educativo lhes faz sentir o contrário: ... *um dos mais importantes factores de exclusão consiste na socialização em contextos de aprendizagem eles próprios exclusionários* (Capucha, 2004:187). Frequentar o sistema de ensino para quem tem poucos recursos significa enfrentar o desafio constante de ser diferente, de não ter, de não poder e de não ser, a par de um desencorajamento familiar que por diversas razões não terá noção do seu efeito negativo. Ter poucos recursos significa ter pouco ou nenhum poder económico, mas pode significar também ter uma reduzida auto-confiança, uma baixa habilidade relacional ou um insuficiente controlo de emoções.

Ora, parece-nos oportuno introduzir uma discussão, que vai além da complementaridade dos conceitos de pobreza e exclusão social e assenta no entendimento da pobreza como exclusão social. Privilegiando, talvez, a perspectiva anglo-saxónica, entendemos a exclusão social em torno da relação dos sujeitos com os seus direitos sociais (trabalho, saúde, educação, lazer, participação, etc.) como subjacente à qualidade da relação que estabelecem com a sociedade. Sendo certo que nos meios rurais e nos países subdesenvolvidos os pobres não estão excluídos do seu meio e comunidade, existindo relação com os mesmos e com os agentes que os compõem, parece-nos certo também, que estão excluídos de um conjunto de oportunidades, consideradas mundialmente fundamentais para o desenvolvimento humano. Relembremos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, como projecto que aponta de forma inequívoca para um ideal comum de todos os povos e nações e onde a liberdade, a justiça, a qualidade e o equilíbrio são directrizes claras, assentes em direitos que passam pela educação, a cultura, o trabalho, a segurança ou

a participação, independentemente da raça, da religião ou do território. Relembremos também a caracterização dos sistemas sociais básicos e o campo das referências simbólicas (Costa, 1998). Este diz respeito a um conjunto de perdas como a identidade social, a auto-estima, a motivação, a capacidade de iniciativa ou a pertença, patentes na dimensão subjectiva da exclusão social, que nos parece presente também no pobreza, naturalmente, que nos seus aspectos menos tangíveis. São estes aspectos, ligados às atitudes, valores e comportamentos que permitem voltar a atenção para a qualidade das relações sociais vividas pelos grupos de pobres, permitindo identificar, ideias, sentimentos, emoções e um correr de vida característico de quem sofre um processo de desqualificação, fruto de vários factores, da responsabilidade do próprio e/ou do meio em que vive.

Deste modo, entendemos a **pobreza e a exclusão social como um processo de desigualdade social com base em sucessivas perdas individuais, em contexto social, decorrentes de um estado de privação relativa. A pessoa pobre e excluída é aquela cuja condição assenta num conjunto de falhas de integração aos níveis cívico, económico, social e interpessoal, pela escassez de oportunidades de escolher e de exercer os seus direitos e deveres sociais.**

1.1.2 – Dimensões, causas e factores

Considerando o carácter relativo da pobreza e da exclusão social, dada a sua variação em função das normas específicas de bem-estar e de participação na vida comunitária em vigor em cada sociedade num momento da sua história, a pessoa pobre e excluída será mais ou menos estigmatizada conforme a combinação de vários factores: económicos, políticos e sociais (Paugam, 1996b). Para a compreensão desta problemática definem-se dois patamares: a primeira de ordem macro sociológica diz respeito às representações colectivas do fenómeno, sendo compreendido a partir da análise das formas institucionais de intervenção social e a segunda de ordem micro sociológica, diz respeito ao sentido dado pelas próprias populações em situação de exclusão, aos comportamentos que adoptam e aos modos de adaptação que desenvolvem face às diferentes situações com que são confrontados.

Estes patamares poderão ser considerados na tarefa difícil de determinar a identificação dos elementos que estão na origem da pobreza e da exclusão social. Mas, tanto a pobreza como a exclusão social *resultam da interação e convergência de diversas desvantagens sociais (...) que desencadeiam no seu conjunto um cenário propício à sua propagação* (Amaro, 2003: 21) sendo por vezes impossível determinar as possíveis relações de causalidade. Assim, parece mais consensual falar de factores de pobreza e exclusão social do que propriamente de relações de causalidade. No caso português, de acordo com o mesmo autor, poder-se-á ter em conta três conjuntos de factores: de grandeza macro, meso e micro:

- Factores macro (globais) – dizem respeito às configurações estruturais da economia mundial e dos modelos de desenvolvimento económico predominantes, bem como os valores, normas e princípios que daí decorrem. Concretamente relacionam-se com a globalização económica e financeira, o economicismo e consumismo, a precarização das relações de trabalho, a degradação das condições ambientais, o individualismo, o racismo e xenofobia, entre outros.

- Factores meso (locais ou sectoriais) – são factores que podem ter origem nas políticas de grandeza macro, mas que têm um impacto significativo ao nível local ou sectorial. Por exemplo contamos com factores como as políticas regionais e locais, as práticas institucionais ou as atitudes culturais e de discriminação de base local.

- Factores micro (pessoais e familiares) – referem-se a um conjunto de variáveis como a dimensão e estatuto da família, a saúde, a idade, a educação, as opções e projectos de vida, etc. São elementos interligados e cuja importância enquanto factores de pobreza ou exclusão é mais ou menos sentida consoante o seu peso na vida pessoal ou familiar. Não existindo claramente relações de causa e efeito, existe contudo uma relação entre os elementos, por exemplo, a dimensão e estatuto da família condiciona o futuro das crianças, tendo a transmissão da pobreza uma via privilegiada através das gerações. Também o estado de saúde influencia o nível de rendimento, através da produtividade e das despesas realizadas com os cuidados médicos e, a relação entre educação e pobreza parece formar um ciclo vicioso: as pessoas são pobres porque não puderam investir em si próprios, mas os pobres não têm recursos para o investimento necessário. Nesta óptica, a pobreza e a exclusão social estão relacionadas com factores ligados à sociedade e às histórias pessoais e familiares, ou seja à ausência de oportunidades impedindo o indivíduo de ter ou

aceder a um padrão de vida dominante e à fragilidade das capacidades individuais, por falta de recursos, de vária natureza, para participar plenamente na sociedade.

Várias abordagens podem ser consideradas na equação das dimensões, causas e factores da pobreza e exclusão social. Por exemplo, Estivill (2003) entende as dimensões da pobreza e exclusão social aos níveis do seu carácter económico, social e simbólico, implicando, respectivamente, a sucessiva ausência do mundo produtivo e de consumo, a perda da sociabilidade e das representações que tendem a classificar socialmente as pessoas. Equaciona ainda a exclusão social numa relação das variáveis trabalho/protecção social, criando situações, desde a inclusão à situação extrema dos que nem trabalham nem têm protecção social.

Em paralelo, mas a esse nível, Amartya Sen refere cinco tipos distintos de liberdades: liberdades políticas e económicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e protecção e segurança (1999).

No seu conjunto são abordagens que integram dimensões de expressão, aos níveis económico, social, cultural, ambiental e político, traduzindo-se no direito das pessoas acederem a um rendimento digno, ao trabalho, à educação, à formação, à saúde, à habitação, ao lazer, ao associativismo, ou à liberdade de expressão. No fundo, a um mundo de oportunidades, nem sempre claras, mas existentes para quem ultrapassa a barreira da exclusão e compreende como pode adquirir, desenvolver e usar determinadas capacidades e competências na construção de uma estratégia de vida.

Deste modo, embora tendo presente que normalmente as dimensões de análise da pobreza e da exclusão social são consideradas em função dos recursos, sobretudo materiais, interessa-nos realçar os aspectos menos tangíveis do fenómeno, introduzindo uma definição que, em conformidade com os objectivos deste trabalho, traduz duas grandes dimensões, a objectiva e a subjectiva:

- A primeira diz respeito aos aspectos exteriores ao indivíduo, que como já vimos se prendem com um conjunto de perdas ou afastamentos da vida em sociedade e concretamente do seu exercício como pessoa económica, política, social e cultural.

- A segunda prende-se com os aspectos internos do indivíduo e diz respeito à forma como a pessoa pobre ou excluída vive e sente a sua vida, condicionada pelos

aspectos objectivos, como o afastamento dos diferentes estados de bem-estar, sejam eles de nível básico como a alimentação, a habitação ou a saúde ou de nível superior como a educação, a cultura ou o lazer.

A forma como cada um vive o quotidiano não deriva apenas das condicionantes objectivas, podendo ser também a consequência de escolhas diárias, que fruto de quebras de laços sociais e de formas identificadoras, assentam no significado que cada um dá ao estigmatismo, ao racismo e ao preconceito e no modo como se adapta às situações e à sua condição. O aspecto menos tangível da exclusão social, prender-se-á então com as manifestações simbólicas (Costa, 1998; Capucha, 2004) ligadas ao campo das referências, como a identidade social, a capacidade de iniciativa, a autoconfiança, a motivação e o sentido de pertença à sociedade e remete-nos também para uma abordagem comportamental relacionada com a personalidade, os sentimentos, as emoções e as competências de natureza pessoal, social e profissional.

1.1.3 - Grupos em situação de risco ou exclusão social – vulnerabilidades e modos de vida

O deficiente acesso aos vários sistemas sociais básicos resulta num conjunto de factores produtores de risco de exclusão social, logo de grupos vulneráveis, vulgarmente denominados como grupos sociais desfavorecidos. Embora sendo difícil determinar o conjunto de circunstâncias a partir do qual um grupo se pode considerar desfavorecido, e tendo em conta que dentro de um grupo podem existir diferentes graus de desfavorecimento, podemos considerar que globalmente existe um conjunto de *handicaps* que potenciam a vulnerabilidade (Capucha, 1999). Esta noção é importante, dado que permite apreender a dimensão objectiva e subjectiva da pobreza e da exclusão social, por se dirigir ao sentido que as pessoas dão às suas vivências e tendo em conta os modos como se adaptam aos constrangimentos situacionais. Assim consideram-se como grupos sociais desfavorecidos aqueles que, devido a ocuparem posições sociais baixas são particularmente vulneráveis a situações de pobreza, tendem a ser alvos de processos de exclusão social e acumulam desvantagens que tornam difícil o acesso à condição de cidadania plena e à sua integração no mercado de emprego. Observemos a tipologia expressa no seguinte quadro.

Quadro 2 – Tipologia de grupos sociais desfavorecidos

Categorias	Grupos
Desfavorecidos Desqualificados	Famílias mono parentais
	Minorias étnicas e culturais
	Pessoas com baixas qualificações ou qualificações obsoletas
Desfavorecidos em Situação de Pobreza Permanente	Desempregados de longa duração
	Círculos de pobreza instalada
	Jovens em risco sem a escolaridade mínima
Desfavorecidos Marginais	Jovens em situação de marginalidade
	Sem-abrigo
	Reclusos e ex-reclusos
	Toxicodependentes e ex-toxicodependentes
Desfavorecidos com “Handicap” Específico	Pessoas com deficiência
	Doentes crónicos

(Adaptado de Capucha, 1999)

Associada aos conceitos de pobreza e exclusão social encontramos também a noção de modos de vida da pobreza. O difícil acesso à condição de cidadania plena, a par do afastamento do mercado de trabalho constitui factores e formas de discriminação social que favorecem o desenvolvimento de mecanismos identitários que se traduzem pela emergência de “modos de vida” específicos e, eventualmente de culturas marginais características dos grupos sociais desfavorecidos (Capucha, 1999).

As diversas situações e características da pobreza concretizam-se em modos de vida que traduzem as diferentes formas como os grupos mais vulneráveis se movem nos contextos da sociedade portuguesa, que numa formulação de Almeida *et al.* (1992) se traduzem em oito tipos¹⁴:

- **Destituição:** destituição ou miséria é um modo de vida próximo do limite em que cada vida deixa de ser possível, estando ligado à má alimentação, falta de higiene, saúde, habitação, etc. Diz respeito a famílias incapazes de gerarem recursos materiais ou simbólicos que permitam participar no jogo das relações sociais. Não existe noção do futuro enquanto projecto, existindo apenas como destino.

- **Restrição:** a escassez de recursos determina o modo de consumo quotidiano; os bens consumidos resumem-se aos indispensáveis para sobreviver. A

¹⁴ O modelo utilizado para a construção da tipologia teve em conta um conjunto de variáveis: categorias e grupos sociais, localização no espaço quanto à visibilidade/invisibilidade dos pobres e quanto à continuidade/descontinuidade entre a pobreza e o meio envolvente, o tipo de bens de consumo predominantes e os modos de consumo, as representações sobre a sociedade e a posição social, as estratégias de vida e a relação com o passado, o presente e o futuro. A tipificação dos modos de vida dos pobres em Portugal é uma proposta que resulta da articulação de dados teóricos com informação recolhida de experiências vividas por projectos de investigação-acção (Cf. Almeida *et al.*, 1992)

estratégia de vida é a sobrevivência quotidiana, toda a vida é orientada em função das necessidades básicas do dia seguinte. As famílias que vivem deste modo têm noção de que tais condições equivalem a um estatuto de inferioridade social ou menor dignidade pessoal. Muito frequentemente a sua pobreza é envergonhada.

- **Dupla Referência:** uma vida marcada pela referência a duas sociedades diferentes, é o caso dos imigrantes pobres em Portugal. A sua estratégia de vida assenta na tentativa de acumular capital económico, de forma a alimentar a esperança de regresso bem sucedido. Essa estratégia tende a orientar os consumos das famílias que oscilam entre o básico e a ostentação.

- **Poupança:** estratégia de vida assente na manutenção ou alargamento do património familiar. É a lógica da economia camponesa orientada para a poupança de recursos que garanta a viabilidade da família. O seu modo de vida prende-se com o objectivo de manter e/ou alargar o património familiar e com a sociedade mantém uma relação ambígua, por um lado a relação com o mercado altera os consumos e práticas quotidianas, por outro a distância cultural continua a constituir referência.

- **Convivialidade:** refere-se a famílias que formam comunidades de residência bem integradas. Produzem formas de sociabilidade exuberantes e valorizam o prazer convivial. Este modo de vida ocorre nas culturas populares, que na sua forma mais radical assumem características de contra-culturas. Os seus consumos são marcados pela extravagância. Lidam com a vida presente e entendem o passado e o futuro como fruto do destino, da sorte ou do azar.

- **Investimento na Mobilidade:** encontra-se nas famílias com trabalho estável, que no seio dos pobres possuem a situação mais aproximada à real possibilidade de sair da pobreza. A principal estratégia de vida destas famílias consiste em proporcionar aos filhos uma carreira escolar prolongada, tendo em vista o acesso a posições sociais e profissionais superiores. A sua relação com o passado é negativa, sendo o presente o momento de acumular capital para a obtenção de um futuro melhor.

- **Marginalidade:** categoria emergente, refere-se aos grupos sociais em ruptura com os laços familiares que ocupam lugares no espaço público ou são institucionalizados. São indivíduos oriundos de diferentes extractos sociais, com diferentes idades e problemáticas.

- **Transitoriedade:** resulta da conjugação de uma situação recente e talvez transitória, em que as competências sociais e os padrões culturais foram adquiridos

em situações anteriores. As pessoas nesta categoria podem ter futuros muito diferentes, que vão da transição para modos de vida como a miséria e a restrição, até à recuperação das trajectórias interrompidas. Isto dependerá da capacidade de criação de novas competências e qualificações, das alterações do mercado de trabalho, do sistema de protecção social, dos apoios familiares ou doutros aspectos do relacionamento social que possam, ou não, jogar a seu favor. As pessoas nesta transição vivem uma “pobreza envergonhada” entendendo-a como um estigma e/ou procuram novas vias de recuperação da vida social ou acomodam-se impotentes, podendo vir a integrar um dos modos de vida descritos anteriormente.

Nesta classificação podemos considerar os grupos predominantes em cada modo de vida, a sua forma de organização e as estratégias de vida que os orienta, conforme o descrito no quadro 3.

Quadro 3 – Modos de vida da pobreza

Tipo	Grupos sociais Predominantes	Modelos de organização familiar	Percepção social e estratégia de vida
Destituição	Migrantes do campo ou cidade mal sucedidos. Famílias muito numerosas com fortes handicaps.	Famílias alargadas; desorganização e papéis indefinidos.	Incapacidade de desempenho social. Pouca representação do tempo, aliada a uma inexistente estratégia de vida. Sobrevivência em risco.
Restrição	Operários. Empregados com fraca qualificação, baixos rendimentos e empregos instáveis. Reformados com baixas pensões. Assalariados agrícolas.	Famílias nucleares. Famílias monoparentais. Famílias em fase posterior à saída dos filhos	Consciência da situação de carência; ressentimento aliado ao conformismo da situação; incapacidade para gerar energia necessária à saída da situação de pobreza. Futuro sem perspectivas, estratégia da sobrevivência quotidiana.
Dupla Referência	Imigrantes africanos, brasileiros e de leste.	Isolados masculinos. Famílias alargadas. Existência de fortes laços de parentesco.	Existência de duas sociedades de referência, com possibilidade de diluição na segunda geração; percepção do racismo e estigmatização. Esperança no futuro, estratégia de vida orientada para a acumulação de capital que permita o regresso.
Poupança	Campeinato e campeinato parcial. (Classe em declínio).	Famílias alargadas (família patrimonial da casa camponesa). Tendência para o decréscimo da descendência.	Continuidade entre a pobreza e meio; atracção pelas oportunidades dos meios urbanos, marcada pela diferença cultural. Estratégia assente na preparação da velhice e investimento nos filhos para possível saída da pobreza. <i>(Cont.)</i>

Convivialidade	(Cont.) Famílias urbanas de rendimentos incertos, semi-legais ou ilegais. Ciganos pobres.	Famílias alargadas. Papéis familiares que oscilam entre a indefinição e diluição dos mesmos e o patriarcado “feroz”.	Ressentimento pela sociedade, aliado à pertença a redes locais identitárias; produção de culturas populares e contra-culturas. Presente vivido intensamente com base na valorização do prazer convivial.
Investim. na mobilidade	Operários e empregados com alguma formação escolar ou profissional. Estabilidade no emprego e rendimento fixo.	Famílias pouco alargadas, fechadas sobre si e centradas na descendência.	Com passados pobres apostam no presente para preparar o futuro, sobretudo pela acumulação de capital escolar. Percepção da dificuldade, sentida pelo insucesso escolar e na segmentação dos mercados de trabalho.
Marginalidade	Reclusos e ex-reclusos. Toxicodependente. Crianças em risco. Pessoas sem-abrigo.	Variável; mas, ruptura com os laços familiares. Presente marcado pelo isolamento e força dos grupos de pertença..	Sentimentos de vergonha e revolta, referências centradas nos grupos de pares. Vida marcada pela desorientação ou orientação para valores e contextos marginais. Vida assente no presente, com poucas perspectivas de futuro.
Transitoriedade	Desempregados. Famílias monoparentais. Jovens à procura do primeiro emprego. Pensionistas.	Variável.	Sentimento de privação relativamente a situações anteriores. Passado próspero e futuro incerto. Estratégia de vida assente na recuperação da situação perdida. Por vezes, acomodação ou incapacidade de inverter a situação presente.

(Construído a partir de Almeida *et al.*, 1992, Capucha, 1998 e de outros elementos obtidos em acção de formação profissional ministrada pelo professor Luís Capucha, IEF, Novembro de 2004).

Os diferentes modos de vida ocorrem nos quadros mais comuns de pobreza e exclusão social e repetem-se de geração em geração. A vergonha, a auto desvalorização, o recurso ao álcool e a drogas escondem frequentemente a precariedade das condições de vida, tendo consequências sociais e psicológicas graves sobre as crianças e os adultos (Ramos, 2005), cuja tendência será a de reproduzir comportamentos ilustradores de trajectórias da exclusão, onde as escolhas de papéis conducentes ao bem-estar fazem parte apenas de um imaginário individual ou colectivo.

Da análise de cada grupo social e de cada modo de vida verificamos que a vulnerabilidade a situações de pobreza e de exclusão se devem a factores objectivos que influenciam as suas condições de existência e a factores subjectivos decorrentes da forma como reagem perante as dificuldades e a imagem negativa que deles tem a sociedade (Capucha, 1999). Assim, na equação da pobreza e da exclusão social, aspectos como as trajectórias que conduziram uma pessoa ou uma família à situação de pobre ou excluído têm de ser considerados. A identificação da trajectória de vida

do sujeito pode ser decisiva para melhor o conhecer, garantindo que uma acção que lhe seja dirigida possa atingir efectivamente as causas dos seus problemas.

Para o efeito parece-nos conveniente olhar transversalmente os grupos identificados, chegando assim a três categorias de modos de vida¹⁵:

- **Desistência** - destituição, restrição e marginalidade: já não possuem condições objectivas e subjectivas para sair da condição em que se encontram.

- **Investimento** - dupla referência, poupança, investimento na mobilidade e transitoriedade: possuem condições para sair da condição em que se encontram, quer objectivamente por reunirem um conjunto de recursos, quer subjectivamente por terem aspirações, esperança e projectos.

- **Imediatismo** - convivialidade: possuem poucas condições de alterar a sua condição, dado que a sua vivência assenta num misto de revolta e conformismo, traduzido numa cultura do imediato e do prazer.

Apesar de ser possível afectar os sujeitos a categorias ou tipologias definidas, lutar contra o fenómeno da pobreza e exclusão social, quer através de medidas preventivas, quer através de medidas curativas, implica perceber os problemas inerentes às trajectórias e percursos individuais. Existem inúmeras razões comuns para intervir na problemática dos grupos vulneráveis e nesta extensa denominação estão agrupados fenómenos de natureza, abrangência e gravidade diversa, como já vimos. Embora os grupos vivam problemáticas similares apresentam especificidades, em paralelo com o carácter sobreposto e múltiplo das vulnerabilidades, não se sabendo ao certo as relações de causa e efeito presentes em diversas situações (Carneiro & Costa, 2003). A definição de estratégias de intervenção junto destes grupos terá que assentar no binómio indivíduo/grupo, focando quer as histórias de vida diferenciadas quer as dinâmicas globais. Assim, ajudar a combater a pobreza e exclusão social passará por intervenções focadas no desenvolvimento das competências dos sujeitos, visando a sua participação nos diversos âmbitos: económico, social, político e cultural.

¹⁵ Esta classificação foi inspirada por uma discussão/reflexão com o professor Rogério Roque Amaro, no âmbito da orientação deste trabalho, em Junho de 2005.

1.2 - A Integração Social – Conceitos e Significados

Na afirmação dos direitos civis, políticos, sociais e imateriais¹⁶ é colocada a tónica em valores como a liberdade, afirmando-se em simultâneo o direito à participação, à saúde, à educação, ao trabalho, à habitação e ao bem-estar em geral e ultimamente à individualidade e à diferença, à identidade, à cultura, ao lazer, à participação e à fruição de um ambiente saudável e equilibrado. São categorias de direitos que acabam por dar visibilidade a um dever social: a inserção de pessoas e grupos da nova questão social.

As dimensões dos direitos civis, políticos e imateriais ajudam a perspectivar os direitos sociais, que, nos últimos anos se tornaram tema privilegiado nas agendas estatais. Emerge então um novo compromisso político em torno do bem-estar, abrindo caminho para uma cidadania dos mais vulneráveis, pressupondo-se, conseqüentemente, a existência de uma tomada de consciência colectiva para a mobilização dos diferentes actores na resolução dos problemas.

Tal implica o reconhecimento de uma pluralidade de situações de precariedade trazendo a público o desafio de elaborar novos compromissos e pactos que permitam estabelecer um horizonte de justiça e solidariedade, o que, passará pela clarificação dos vários mecanismos de inserção social, que tracem efectivamente, o verdadeiro caminho da integração social.

A noção de integração social e o seu relacionamento com as dinâmicas de mudança social que deram origem à modernidade remonta a Augusto Comte, que se interroga sobre a integração entre as partes numa sociedade caracterizada por processos crescentes de diferenciação funcional. Para assegurar esse estado argumenta que a organização social será mantida pelo incremento da interdependência sistémica, pelo alargamento das funções de coordenação pela autoridade centralizada e pelo desenvolvimento de uma moral comum entre os membros da sociedade (Pires, 1999).

¹⁶ A afirmação do conjunto de direitos referidos correspondem a momentos históricos sequenciais em três gerações: dos direitos civis, dos direitos políticos e dos direitos sociais e mais recentemente uma quarta geração, a dos direitos imateriais (Marshall, 1973, referido em Capucha, 2003/2004).

Esta perspectiva tem influência no pensamento sociológico e a noção de integração social pode encontrar-se também no pensamento de Durkheim, que instala a discussão em volta do modo como as sociedades modernas produzem e mantêm a ordem social, tornando-se conhecida a tipologia “solidariedade mecânica/solidariedade orgânica”¹⁷. No seu trabalho, a integração social refere-se aos meios e modos de organização e regulação da sociedade e realça a *relação entre os processos de diferenciação e os de crescente generalização/abstractização dos sistemas simbólicos (em especial do sistema de valores), por um lado, e os modos de especificação normativa das relações inter e intra-unidades do sistema, por outro* (Pires, 1999: 10, em referência a Durkheim, 1902). Assim, a integração social seria uma consequência da incorporação de normas e ordem social.

Esta visão estrutural e funcionalista serviu de mote a construções posteriores mais ou menos próximas, onde basicamente o debate se centrou na acção dos sujeitos na ordem social, ou seja, na articulação normativa dos sujeitos com a sociedade em que se inserem, sendo central o conceito de socialização, *entendida como mecanismo de internalização de valores que suportam a organização normativa dos papéis-status* (Parsons, 1951:193-236, *apud* Pires, 1999: 10). Efectivamente, Talcott Parsons estudou a integração em função das acções e das funções sociais no grupo, entendendo essa noção como o conjunto dos fenómenos de interacção, que levam cada indivíduo à consciência de identificação ao grupo (referido em Birou, 1988).

Por sua vez, Birou chama-nos a atenção para o facto de um sujeito se situar na sociedade global e pertencer sempre a vários grupos, pelo que referir a integração em geral constituirá um equívoco. Fará sentido sim, equacionar a integração sob várias formas, tantas *quantas as formas de sociabilidade, de agrupamentos e de relações ou de conflitos entre elas e a sociedade global* (1988: 157). Deste modo, qualquer sistema social resolverá o problema da integração dos seus membros pela repartição do poder, da responsabilidade e da solidariedade; tornando-se necessário a

¹⁷ A sua concepção da solidariedade mecânica/ solidariedade orgânica constitui exemplo do paradigma da solidariedade, no que se refere às manifestações da exclusão social, que se explica como a ruptura dos vínculos sociais e desmembramento das relações entre o conjunto global da sociedade e os cidadãos em particular. De acordo com esta concepção, a solidariedade baseia-se num pacto social e numa comunidade moral e política, a partir da qual se constituem valores, direitos e obrigações. O Estado nação é o garante da coesão social e o que cria instituições e políticas para o seu bom funcionamento; se isso não acontece, emerge como principal responsável e deve ser o primeiro a intervir para restabelecer o bom funcionamento (Estivill, 2003).

distribuição de papéis, funções e modos de participação, de maneira que os actores se integrem.

Visão semelhante encontra-se em Xiberras (1993) que postula a ideia – idêntica à que se encontra nos primórdios da sociologia – da existência de diferentes esferas de integração dos indivíduos, distinguindo diferentes níveis dessa integração. Em cada esfera a integração passa pela existência de grupos que asseguram a solidariedade primária, ou mecânica, na qual se constrói, através da solidariedade orgânica, o sistema social.

Numa construção diferente, mas também longe de um certo positivismo¹⁸ consideremos ainda, a teoria dos sistemas de regras sociais¹⁹, que perspectiva a noção de integração social e, como ponto de partida, defende que *a actividade humana (...) é, em grande medida, governada por regras e sistemas de regras socialmente definidos* (Burns, 1986: 8, *apud* Pires, 1999: 30). Pressupõe uma concepção do indivíduo como ser dotado de inteligibilidade, dado que o accionamento de regras exige a sua interpretação. É uma concepção que enfatiza a forma social enquanto ambiente de acção e onde os sistemas de regras sociais são nucleares, dado que os actores sociais são portadores das regras e também as produzem. No entanto, é uma teoria enquadrada por duas proposições: nem todo o comportamento é regulado por regras e as regras não são o único factor de explicação das regularidades observáveis na vida social. Dessa teoria ressalta a diferenciação entre as dimensões da vida social na sua articulação com os sistemas de regras sociais e a importância das relações de poder nessa articulação.

Em conformidade, Pires entende a integração social como *os modos de incorporação dos actores individuais em novos quadros de interacção (...) os modos de incorporação devem ser entendidos como processos em que actores participam activa e motivadamente, com histórias diferenciadas e poderes desiguais (...) por forma a reparametrizarem a sua inclusão na ordem interactiva* (1999: 35). Tal,

¹⁸ Positivismo que procura reduzir a integração a uma espécie de sinergia de tipo físico ou orgânico, independentemente da vontade dos participantes, ou mesmo acima e contrária a esta.

¹⁹ A teoria dos sistemas de regras sociais surge em 1985, sendo aplicada aos estudos socioeconómicos em 1986, por Thomas Baumgartner e Philippe DeVille. Uma exposição mais actualizada é desenvolvida por Burns e Flam em 1987 (Pires, 1999).

permite equacionar o conceito de integração social numa lógica de interacção, aos níveis da negociação e/ou conflito, entre indivíduo e sociedade, num processo que visa a adaptação.

Na mesma lógica, situa-se o pensamento de Capucha que entende que a *integração social caracteriza a condição de participação dos indivíduos, das famílias e dos grupos nos processos normais da vida em sociedade* (2004:110). Este entendimento remete-nos para a noção de integração social como um fim, na medida em que se reporta a uma certa ordem social, mas também como um caminho, a percorrer pelos diferentes indivíduos, no sentido da sua adaptação à estrutura social, requerendo a capacidade de, em simultâneo, vincular o indivíduo e a sociedade.

Neste contexto, parece-nos que o processo de integração social terá diferentes significados em função da relação entre meios e fins estabelecidos, ou seja, em função da relação entre as estruturas sociais e a sua pressão sobre as pessoas, tendo em vista a sua adaptação. Esta, oscilando entre atitudes mais ou menos conformistas e de maior ou menor adopção dos modelos sociais vigentes, pela incorporação de normas e de uma determinada ordem, por parte dos sujeitos. Não nos esqueçamos que a integração social foi um conceito elaborado em torno de um certo ideal de *bem-estar social*, sendo, contudo, por muitos entendido como o grau de adequação dos comportamentos individuais e de grupos parciais ao que a colectividade espera (Birou, 1988). Deste modo, a integração poder-se-á exprimir por normas e hábitos dominantes, assentando esta definição na noção de concordância e de discordância, de grau de adesão e de desvio.

Face ao referido aferimos neste trabalho, o conceito de integração social enquanto “negociação” do processo de socialização, num quadro de interacção entre indivíduos e entre indivíduos e sistema social, sendo um processo dual que assenta na inclusão e inserção dos indivíduos.

A inserção entendemo-la como um conceito que do ponto de vista do indivíduo, assenta no pressuposto da possibilidade de escolha, logo assenta também num processo mais ou menos contínuo que passa por várias inserções. Estas operam-se pela participação em vários campos, implicando a obtenção de um lugar nas várias

instâncias, como sejam, por exemplo, a sociedade familiar, doméstica, política, religiosa e económica e induzindo a ideia de coerência com os outros indivíduos e com o todo social. Funciona ao nível do reforço de capacidades das pessoas (*empowerment*), constituindo uma mais valia e conduzindo a uma melhoria nos processos de decisão, sendo elemento chave no domínio da inclusão social.

Contudo, perspectivar a inclusão não consiste unicamente em somar um conjunto de inserções. A inclusão social deverá ser entendida do ponto de vista do sistema, como processo que permite o acesso de todos os indivíduos às oportunidades existentes. Uma sociedade inclusiva pressupõe uma interacção positiva entre o indivíduo e a comunidade/sociedade e passa pela abertura de caminhos para uma efectiva e equitativa participação e nesse sentido podemos voltar a falar de integração social. Nestes termos como uma mais valia, que passa por um processo que, nas palavras de Amaro, *viabiliza o acesso às oportunidades da sociedade, a quem dele estava excluído, permitindo a retoma da relação interactiva entre uma célula (o indivíduo ou a família), que estava excluída, e o organismo (a sociedade) a que ela pertence, trazendo-lhe algo de próprio, de específico e de diferente, que o enriquece e mantendo a sua individualidade e especificidade que a diferencia das outras células que compõem o organismo* (2000: 35).

Esta perspectiva resulta numa visão prática, na qual se afirma a importância de actuar a dois níveis: da inserção (do indivíduo para a sociedade) e da inclusão (da sociedade para o indivíduo) sugerindo a definição do conceito de integração social como a articulação das duas vertentes anteriores (Amaro, 2000).

Tal postura, remete-nos para a ideia de interacção entre indivíduo e sociedade, perspectiva de Pires quanto à noção de integração social. Vemos assim reforço para o conceito que adoptámos, no qual entendemos o sujeito como ser activo e capaz de traçar um percurso conducente à relação com os outros e com o contexto, embora no seio de condições mais ou menos facilitadoras.

Nessa interacção será relevante ter em conta o papel dos processos de percepção do sujeito numa equação da integração quer no plano objectivo, ao nível do factual, quer no plano subjectivo, ao nível das representações. Ter em conta a dinâmica existente

entre os contextos sociais e a percepção e desenvolvimento dos indivíduos, permitirá considerar a especificidade da problemática da pobreza e exclusão social e em simultâneo o seu carácter estrutural, centrando a atenção na forma como o sujeito “negocia” os seus recursos, ou ausência dos mesmos, com a envolvente sócio-histórica.

A abordagem da relação entre actores colectivos e individuais e o todo social, ocorre em planos distintos da organização social, económica e cultural, pelo que, a posição ocupada socialmente reveste-se de formas muito próprias de perceber a sociedade, condicionando a relação que os sujeitos estabelecem com ela. A inter-relação dessas distinções conduz-nos a equacionar a variável integração social no seio de um desafio, que em simultâneo, se opera do lado do indivíduo e do lado da sociedade.

1.2.1 – As dimensões da integração social

A vida em sociedade requer a posse de um conjunto de conhecimentos e competências que se adquirem no contexto de trabalho, no sistema de ensino e na família, a par de outras entidades e sistemas. Competências como ler, escrever, fazer contas ou usar um computador são tão importantes como possuir disciplina e regras e saber cooperar e respeitar os outros. Os saberes técnicos funcionam se agregados a saberes pessoais e sociais que dotem os indivíduos com ferramentas que potenciem a sua adaptação às exigências actuais, sendo na família, nos grupos de pertença, na escola e no emprego que se adquirem e treinam as competências necessárias à definição de projectos de vida com qualidade, visando essa adaptação e consequente desenvolvimento pessoal e social.

Essa adaptação consubstancia-se normalmente na interacção entre sujeitos e destes com o contexto, sendo na relação entre capacidades e oportunidades que se afere a integração social. Assente nas dimensões económica, social, cultural, ambiental e política, a expressão da integração, por oposição à exclusão, reflecte-se nos níveis externo e interno das pessoas, isto é, aos níveis da participação social e da percepção do seu viver em comunidade/sociedade.

Deste modo, fará sentido aferir o processo da integração social nas suas dimensões objectiva e subjectiva. Ou seja, na primeira situando os aspectos materiais e sociais da questão e na segunda situando os aspectos simbólicos inerentes a todo o processo. Assim, os domínios económico, político, social, cultural e ambiental assentam na dimensão objectiva do processo de integração social e o domínio pessoal e os sentimentos inerentes a todo o processo assentam na dimensão subjectiva. Havendo necessariamente interdependência, pontos de encontro entre uma e outra dimensão e sendo clara a influência de uma sobre a outra, será no plano objectivo que se opera a inserção no mercado de emprego, a inserção nos serviços de educação e formação, o acesso à habitação, à segurança e aos serviços de saúde e a inserção política e na comunidade. Contudo, será no plano subjectivo que se incrementam os processos subjacentes ao envolvimento necessário para tal; processo que nos parece condicionado pela construção de uma identidade, marcada pela experimentação de um estatuto social inferior e desvalorizado e da partilha de vida numa esfera familiar e comunitária quase sempre desadaptada.

O processo de integração social efectiva-se em função de uma série de factores que se interpenetram e que fomentam quadros de valorização ou desvalorização dos sujeitos, pelo que, nos parece importante não isolar os factores, as causas e os problemas que favorecem ou desfavorecem a integração dos indivíduos. Em torno do que equacionámos, parece-nos importante realçar do aspecto social e económico da integração três dimensões preponderantes: o emprego, a educação/formação e a família. Estes, além de fundamentais para efectivar o processo de integração social dos sujeitos serão condicionantes da sua participação social e política, da sua qualidade de vida, bem-estar e relação ambiental e das suas representações, valores e saberes, no quadro das sociedades modernas que apelam à adaptação constante dos indivíduos, não se compadecendo com as suas limitações pessoais ou situacionais.

Os processos de acesso ao emprego emergem como principais mecanismos de inserção social, constituindo-se como elemento estruturante da vida social e pessoal dos sujeitos²⁰. O trabalho passa a estar no centro dos processos de coesão social e é mecanismo por excelência de ascensão social (Centeno, 2001) sendo através dele que

²⁰ Sendo a socialização um processo de aquisição de um estatuto social, está associada à entrada na idade adulta e em paralelo, no mundo do trabalho (Dubar, 1996).

se obtém rendimento, se actualizam as competências profissionais e se constroem as redes de socialização. O processo de inserção sócio-profissional é um vasto terreno onde intervêm diferentes variáveis que condicionam os percursos de integração dos sujeitos. O primeiro contacto com o mercado de emprego constitui uma prova difícil de superar, sendo em grande medida um marco nos percursos de exclusão social, sobretudo dos indivíduos com escolaridade insuficiente ou desadequada, devendo estes aspectos ser considerados como factores de vulnerabilidade, havendo que ter em conta variadíssimos percursos e estratégias de inserção e transições que o sujeito faz ao longo da sua vida. Uma das ideias mais comuns prende-se com o percurso escola – vida activa, que passa pela obtenção de um determinado grau escolar, a obtenção de uma qualificação e conseqüentemente o acesso ao emprego.

A educação não sendo o único elemento que condiciona o acesso ao emprego é, bem como a formação profissional, elemento estruturante nos percursos de inserção sócio-profissional. É no núcleo do sistema educativo e de formação que se poderá desenvolver a capacidade de adaptação, de compreensão e utilização de tecnologias de informação, de flexibilidade e do desenvolvimento de raciocínios abstractos. Efectivamente, as sociedades actuais, nas suas dinâmicas sociais e de emprego apelam à educação e à qualificação profissional, embora estas constituam um problema que requer a mobilização dos diversos agentes económicos, educativos e culturais, entre outros, dada a necessidade crescente de formulação de respostas integradas e participadas (Azevedo, 1999). Embora o sistema educativo pouco valorize os processos de aprendizagem e participação, as capacidades que dizem respeito à iniciativa, à originalidade, à criatividade ou às atitudes empreendedoras e de cooperação, traduzem-se efectivamente, nos novos critérios de competência para o emprego, condição que do nosso ponto de vista, é decisiva da integração social. Deste modo, parece-nos que a educação e formação continuam a ser factores decisivos para o crescimento e desenvolvimento do sujeito, que por natureza é um ser social.

A organização familiar é igualmente preponderante no crescimento e desenvolvimento do sujeito como cidadão pleno. A dureza das condições de vida em que algumas famílias se encontram faz com que desenvolvam disfunções não exercendo o seu papel na educação dos seus membros. O exercício de competências

de protecção, de controlo, de super-visão, de autoridade, de comunicação ou de afecto ficam comprometidas ou deixam mesmo de ser exercidas, pelo que as crianças pertencentes aos grupos vulneráveis sofrem as más condições de vida, em termos habitacionais e de alimentação e possuem muitas vezes modelos anti-sociais e de violência em casa (Ramos, 2005). Parece-nos assim, que o desenvolvimento destas crianças e a sua passagem a adultos fica comprometido e compromete necessariamente a sua integração social. Serão vários os factores condicionantes, oscilando entre os de carácter mais objectivo como seja a sua escolaridade ou formação profissional e os de carácter subjectivo como sejam a sua auto-confiança, motivação, perseverança ou auto-conhecimento.

Podemos então inferir que as três dimensões de integração social que destacámos reflectem e reflectem-se em competências do sujeito. Serão competências que resultam de aprendizagens feitas na família, na comunidade, na rede de relações, enfim, no correr de vida de cada pessoa, desde a infância à vida adulta. Esta trajectória biográfica parece-nos decisiva, constituindo-se como obstáculo à integração social dos sujeitos, que não possuindo um determinado conjunto de competências acumulam défices de acesso ao mundo do trabalho, e consequentemente de acesso ao exercício global de cidadania.

1.2.2 – Obstáculos à integração social – sujeito e sociedade

As estruturas da economia, do mercado de emprego, da segurança social e dos esquemas gerais de desenvolvimento regional, possuem imagens e representações sociais acerca das categorias mais pobres da população que interferem no quotidiano nos processos de exclusão social. O preconceito e o estereótipo potenciam a marginalização e a segregação, ainda muito presentes no funcionamento geral das sociedades, rotulando as minorias étnicas, os deficientes, os imigrantes, etc. como menos capazes ou “inválidos”. Assim, a atitude de muitos cidadãos e organizações compromete e condiciona as políticas de solidariedade nas suas diferentes expressões e constitui um dos maiores obstáculos à integração social.

Contudo, os défices que apontam para as baixas qualificações escolares e profissionais, para o isolamento, para a auto-desvalorização e naturalmente para um

conjunto de muitas e variadas vulnerabilidades constituem obstáculos claros à integração social dos sujeitos. De seguida apresentamos (quadro 4) um conjunto de problemas individuais de natureza objectiva e subjectiva, que do nosso ponto de vista constituem obstáculos especificamente à inserção do sujeito e globalmente à sua integração social.

Quadro nº. 4 - Obstáculos à Inserção Social

Problemas de carácter objectivo	Problemas de carácter subjectivo
Baixas qualificações escolares e profissionais.	Baixas competências pessoais e sociais.
Desemprego e inserções precárias no mercado de trabalho.	Auto desvalorização.
Declínio das capacidades e competências profissionais.	Baixa autoconfiança e vergonha.
Esquecimento e “enferrujamento” de habilidades escolares e raciocínios lógicos.	Auto marginalização.
Requisitos inadequados a ofertas de emprego.	Deficiente conhecimento de si próprio.
Modelos parentais anti-sociais.	Pouca capacidade de iniciativa.
Desorganização; por vezes violência familiar.	Baixa motivação e desmotivação constante.
Isolamento.	Ruptura total ou parcial dos laços sociais.
Limitações específicas, relativas a deficiência ou doença.	Comportamentos aditivos.
Deficiente conhecimento do meio e das exigências do actual mercado de trabalho.	Ausência de regras e rotinas de organização da vida quotidiana.
Dependências de apoio da assistência social para satisfação de necessidades básicas.	Desadaptação à vida em sociedade.
Ausência ou fracas redes de suporte social.	Regressão nas capacidades cognitivas e emocionais.

(Elaborado considerando o trabalho de Capucha, 1999 e a experiência profissional da autora, como conselheira de orientação profissional, nas intervenções com grupos sociais desfavorecidos).

Os obstáculos identificados parecem constituir condicionantes claras para a realização das dimensões principais do quotidiano dos sujeitos, que numa formulação de Amaro (2000; 2003b) se verificam ao nível do ser, do estar, do fazer, do criar, do saber e do ter, exprimindo-se, respectivamente, na personalidade e auto-reconhecimento, nas redes de pertença social e na sociedade em geral, no emprego e no trabalho, na capacidade de iniciativa e concretização de acções, no acesso à informação e no rendimento. A não realização de algumas destas dimensões contribui para a desintegração social em termos económico, social, cultural, ambiental e político e reflectir-se-á na fragilização dos laços sociais e na não participação na vida comunitária, o que implica uma quebra de vínculos com a sociedade e o não reconhecimento do seu lugar no seio da mesma.

Como factores externos aos indivíduos podemos igualmente identificar alguns condicionantes (quadro 5) que sendo transversais aos grupos em situação de risco ou exclusão social terão maior ou menor incidência e/ou relevância consoante as suas vulnerabilidades.

Quadro nº. 5 – Obstáculos à Inclusão Social

Problemas globais
Crescimento global do desemprego.
Fraco tecido empresarial e consequentemente poucas oportunidades de emprego, em determinadas regiões.
Escassez de incentivos aos empregadores.
Insuficiente responsabilidade social das empresas.
Existência de preconceito e práticas discriminatórias no recrutamento e contratação.
Inexistência ou más condições de acesso a transportes.
Inexistência ou más condições de acesso a estruturas de acolhimento de crianças.
Ausência de soluções adequadas ao nível do emprego e formação para grupos sociais desfavorecidos.
Existência de barreiras arquitectónicas, no caso das pessoas deficientes.

(Elaborado considerando o trabalho de Capucha, 1999 e a experiência profissional da autora, como conselheira de orientação profissional).

Na inventariação destes obstáculos, do ponto de vista do indivíduo e do ponto de vista da sociedade, mais uma vez vemos o emprego como um dos principais mecanismos de inserção social. Efectivamente, o desemprego de longa duração, as relações laborais precárias e as inserções pontuais em sectores da economia paralela são factores que contribuem para a marginalização de uma parte da população que nunca teve qualquer relação normal com o trabalho organizado e que acumula o problema da ausência ou precariedade de rendimentos com outros relativos à saúde, à educação ou à habitação (Capucha, 1998). Em paralelo encontram-se ainda problemas de carácter individual, como os hábitos de consumo e comportamentos aditivos, e de carácter familiar, que passam pela organização e qualidade das relações. A não participação na esfera da produção económica constitui um dos principais obstáculos à integração social dos sujeitos; não se trata apenas de aceder a um determinado rendimento, aspecto fundamental no acesso aos bens de consumo individual e de uso colectivo, que nas sociedades modernas se faz através do mercado, onde a satisfação das diferentes necessidades exige a mediação através do rendimento, trata-se também de *possuir as condições para estabelecer projectos de vida, construir um estatuto e uma identidade social, alimentar uma imagem positiva de si próprio, alargar a rede das sociabilidades (...) e sentir-se dono do próprio destino* (Capucha, 1998: 63).

1.3 – Da Desqualificação à Integração pelo Emprego

A imagem social da pobreza e da exclusão social como situação residual, transformada e multiplicada em processos de desqualificação social situa-se num contexto baseado no afastamento dos indivíduos e dos grupos do mundo de trabalho, constituindo-se este como *a esfera fundamental para a autonomia das pessoas, para a aquisição de um estatuto social, condição de acesso a um conjunto de direitos, suporte para a construção de projectos de futuro* (Capucha, 2003/2004) das pessoas fortemente desvalorizadas.

É através do mercado de emprego que se observam formas de compensação, no decorrer dos processos de desqualificação social, revelando de algum modo que a cultura dominante e a organização social passa exactamente por esse tipo de inserção, sendo o contrário encarado como experiência negativa acompanhada de sentimentos conformes e que a reforçam. A inserção pelo emprego constitui uma fonte de rendimento, mas constitui sobretudo uma oportunidade de construir uma rede de relações, de obter um estatuto social e de desenvolver aprendizagens conducentes à antevisão de um futuro, onde sonhar, ter aspirações e fazer projectos possam fazer parte do presente, que não é só imaginário.

Deste modo, considerar a integração social pelo emprego, o mercado de trabalho e as suas novas exigências, a par da filosofia de emprego e da empregabilidade, parecem-nos vértice obrigatório de uma geometria que pertence por um lado às pessoas excluídas ou em risco de exclusão e por outro, a uma sociedade que se pretende inclusiva e coesa, mas que ainda procura regras para a equidade e solidariedade social.

O processo de exclusão que afecta a maioria dos desempregados explica-se em grande parte pela dinâmica do próprio mercado de trabalho: por um lado o desemprego de pessoas com qualificações de nível superior permite alterar substantivamente os requisitos do recrutamento e por outro lado, o aumento do emprego precário que não pára de aumentar permite a degradação das relações laborais. O duplo movimento de precariedade e de sobrequalificação acabam por

constituir factores de responsabilidade do fenómeno do desemprego de exclusão – termo que traduz uma situação de desemprego e/ou de emprego precário em sectores informais e até marginais da economia (Whul, 1996) – com efeito no contexto da oferta e da procura de emprego e conseqüentemente no tipo de ajustamento efectuado. O crescimento do desemprego e sobretudo do desemprego de longa duração acaba por traduzir um fenómeno de desagregação social, pela inutilidade social a que se é relegado, ou seja a possibilidade de reverter uma situação de desemprego diminui à medida que aumenta a duração do mesmo. Por um lado aumentam as exigências de contratação nos sectores competitivos, e por outro lado, os trabalhadores sem qualificações vêem diminuir as hipóteses de conseguir um emprego condigno, emergindo o referido desemprego de exclusão. Assim, a vulnerabilidade às situações precárias aumenta, bem como a probabilidade de integração na economia paralela, onde os trabalhadores não são abrangidos pelas leis laborais em vigor nem têm acesso aos sistemas de protecção social existentes.

A situação perante o trabalho assume particular importância e a situação de desemprego, sobretudo o de longa duração, tem conseqüências aos níveis profissionais e pessoais, como a perda de qualificações, mas também de valor e *status* social. É no mundo do trabalho que se identificam necessidades de formação e de desenvolvimento pessoal e profissional, oportunidades inexistentes para quem dele está excluído.

Neste contexto, várias são as razões e os motivos que justificam a necessidade de promover a integração ou reintegração dos diferentes indivíduos no mercado de emprego. Parece-nos que os motivos sociais e de coesão social coroam uma lista de valores que para qualquer sociedade em desenvolvimento são relevantes. Contudo os valores políticos, morais e económicos ocuparão naturalmente lugar igualmente importante em sociedades que se pretendem seguras e que prezam a solidariedade, a igualdade e a justiça.

1.3.1 – Mercado de trabalho – novas exigências

A mutação que actualmente ocorre no mundo do trabalho é conseqüência da rápida transformação dos mercados e das organizações, gerando um efeito de actualização

dos processos, das tecnologias e das práticas a um ritmo de mudança que não se compadece com limitações situacionais ou individuais: *a natureza do trabalho, a estrutura do emprego e as competências requeridas sofrem grandes alterações sob a pressão das transformações estruturais da economia e da utilização das novas tecnologias aliadas a novas formas organizacionais* (Kovács, 1999: 9).

Se as mudanças registadas se constituem como desafios para as organizações dos nossos dias, o mesmo se aplica aos profissionais de hoje. Se pretendemos organizações competitivas, temos de contar, necessariamente, com o desempenho de profissionais competitivos, que forneçam aos negócios um valor acrescentado. A existência de um ambiente social e organizacional caracterizado pelo constante desenvolvimento tecnológico cria nas pessoas a necessidade de mudarem acentuadamente as suas competências, caso não pretendam ver-se afastados de todo este processo. Assim como estes desafios são colocados às empresas, também as pessoas vêem como fundamental e crítico, para a sua manutenção no mercado de trabalho, uma constante readaptação do seu capital à ordem instaurada.

Esta rápida erosão do mercado de emprego e das competências constitui apelo à formação contínua e à reconversão profissional. Contudo este apelo parece estar relacionado com um esforço individual, donde a possibilidade de um indivíduo se qualificar profissional, pessoal e socialmente depende da consciencialização e do reconhecimento da sua história de vida e de um conjunto vasto de factores. Estes, vão desde a sua capacidade cognitiva ao contexto em que se insere, através de uma dinâmica assente na informação disponível, no acesso à mesma, no tipo de apoio existente, na rede de conhecimentos e nas oportunidades de um modo geral.

A realidade é que se foram construindo novos critérios de acesso e permanência no emprego e que a qualificação e a carreira já não têm uma trajectória linear. As qualificações foram redimensionadas no interior dos processos de trabalho e as actividades simbólicas e de abstracção são por vezes privilegiadas em detrimento das actividades ditas concretas, o que tem vindo a provocar a desqualificação de uma parte da força de trabalho. Assim, os detentores de baixas qualificações escolares e profissionais dificilmente acedem ao primeiro emprego e quando desempregados a

uma recolocação, sublinhando a necessidade da reconversão, numa linha de reajuste de competências às novas solicitações do mercado de emprego.

Alterado o conceito de trabalho, pelas constantes transformações, as novas premissas do mercado são favoráveis à criação do profissional interdisciplinar, detentor de conhecimentos, habilidades e atitudes transversais, passíveis de aplicação nos mais diversos domínios e actividades. O trabalho torna-se mais intelectual que físico, mais centrado na informação do que na operação, a par da introdução e utilização das novas tecnologias, permitindo agora trabalhar em qualquer lugar e a qualquer hora. Estas transformações geram nos indivíduos a necessidade de uma constante readaptação às exigências dos mercados. A principal exigência é a da adaptação e readaptação contínua, sendo esta “competência” fundamental para assegurar a empregabilidade, como mecanismo que assegura a transição bem sucedida da escola para o primeiro emprego, a reentrada no mercado de trabalho a partir de uma situação de desemprego, a mobilidade horizontal e vertical entre e dentro de empresas (Kovács, 1999).

1.3.2 – Emprego e empregabilidade

Num mundo no final do século XX foram cada vez mais visíveis as fracturas económicas, sociais e culturais. Intensificou-se assim, a preocupação com a melhoria das condições de vida das populações, impondo-se então um modelo de desenvolvimento assente na dimensão humana²¹. Do conceito de desenvolvimento humano destacam-se três aspectos, identificados como indispensáveis para que os indivíduos possam aceder às oportunidades de vida: instrução, vida mais longa e saudável e nível de vida adequado.

²¹ Em 1990 foi proposto o conceito de “desenvolvimento humano” e as questões que conduziram à construção do mesmo reflectem uma frustração que cresceu com os resultados das estratégias de desenvolvimento preconizadas nas décadas de 1970 e 80, dado que o desenvolvimento baseou-se quase exclusivamente nos índices de crescimento económico, estando associado ao caminho de progresso dos países europeus, sendo marcado pelo economicismo e o consumismo. Com consequências mundiais aos níveis económico, social e ambiental é um modelo que desilude as diferentes nações sendo posto em causa por vários acontecimentos; por exemplo a revolta dos países subdesenvolvidos, o mau estar nos próprios países desenvolvidos, a consciência dos custos ambientais e os indícios de crise nos países socialistas, constituem sinais evidentes de que o sucesso económico nem sempre conduz ao bem-estar social.

Esta realidade implica necessariamente, a implementação e reforço das políticas no âmbito da educação, saúde, emprego e a intervenção ao nível económico e da distribuição dos rendimentos. Investir em capital humano implicará considerar a óptica do sujeito, em termos das suas características pessoais, e a óptica do sistema, em termos daquilo que oferece.

A política de emprego constitui-se como instrumento crucial nessa dialéctica, dado que há um factor determinante do investimento em capital humano: o rendimento das famílias. O facto dos indivíduos pertencerem a famílias com rendimentos elevados faz com que possuam condições para receberem mais e melhor educação, formação, cuidados de saúde, etc. e para as famílias desfavorecidas, os custos de oportunidade são altos o que compromete o investimento no capital humano.

Na Europa, a política de emprego fomenta objectivos interrelacionados do pleno emprego: qualidade e produtividade no trabalho e coesão e inclusão sociais e coloca a coesão social ao mesmo nível do crescimento económico e do emprego. Assente na EEE²² (Estratégia Europeia para o Emprego) contribui para uma nova dinâmica das políticas de emprego, reforçando transversalmente o objectivo emprego, adaptação e igualdade de oportunidades em paralelo com a meta da solidariedade, no seio de um modelo social dominante.

Na dialéctica do investimento em capital humano insere-se também o conceito de empregabilidade, que em evolução, pode ser equacionado no seio dum binómio indivíduo/sistema:

- Do ponto de vista do indivíduo, constituindo a capacidade de encontrar e manter um emprego, adequado às suas competências em condições decentes de remuneração, regalias sociais, horário, oportunidades de progressão, etc.

- Do ponto de vista externo ao indivíduo, afirmando-se como a capacidade que o sistema económico tem de criar empregos para a população existente, garantindo a existência de postos de trabalho com qualidade e continuidade.

²² A EEE é decidida em 1997 no Conselho Europeu extraordinário do Luxemburgo, na sequência do Tratado de Amesterdão, com o objectivo de conseguir na Europa níveis mais elevados de emprego e maior flexibilidade nos mercados de trabalho, sem abandonar os fundamentos básicos de solidariedade e direitos sociais subjacentes ao modelo social europeu. Os seus objectivos são reforçados em 2000 na Cimeira de Lisboa (Cimeira Europeia sobre o Emprego, Reformas Sociais e Coesão Social / Março de 2000). Cf. RCM 185/2003 de 3 de Dezembro.

No mesmo sentido, Suleman e Lopes consideram que a *probabilidade de aceder ou manter-se no emprego depende do grau de empregabilidade e este depende, particularmente, da detenção de conhecimentos e capacidades que reduzem os custos de adaptação*²³ (2000: 81).

Por sua vez, Almeida reforça este ponto de vista e define a empregabilidade como *a posse cumulativa de, por um lado, uma qualificação que faz referência a um estado estático de conhecimentos, sendo definida no tempo e correspondendo a uma organização estável da actividade, e, por outro lado, de uma competência, sinónimo de adaptabilidade uma vez que agrega saberes de diferentes registos articulados entre si, com referência a uma concepção dinâmica do conteúdo dos empregos* (2002: 89).

Kovacs considera ainda, o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de competências como facilitador da empregabilidade, *e interessa igualmente às pessoas, não apenas para a sua melhor adaptação aos novos requisitos de qualificação, como ainda para facilitar a sua mobilidade para outro (s) emprego (s)* (1999: 9). Para esta autora o desemprego conduz à diminuição dessa mais valia, dado que tem consequências nas pessoas que passam ou permanecem nessa situação, conduzindo-as a uma fragilidade crescente, e com consequências em termos sociais e psicológicos, não permitindo o aproveitamento desse tempo para desenvolver as suas competências, em vista à inserção ou reinserção profissional. Assim, a empregabilidade significa uma possibilidade acrescida ao longo da vida de trabalho, pela transição bem sucedida da escola para o primeiro emprego, pela reentrada no mercado de trabalho a partir de uma situação de desemprego, pela mobilidade horizontal e vertical entre e dentro de empresas e pela aptidão para responder a conteúdos e requerimentos de emprego.

A empregabilidade passará então, pela articulação das capacidades com as oportunidades, ou seja, pela procura individual de formação ou outras formas de

²³ Esta postura assenta na definição de empregabilidade de Cart e Toutim (1998) para quem o conceito implica a posse de dois elementos interligados: a qualificação e a competência. O primeiro relativo aos conhecimentos formais e informais e o segundo como sinónimo de adaptabilidade (referido por Suleman & Lopes, 2000).

capacitação e a oferta disponibilizada pela sociedade em termos da sua política e estratégia de emprego. De acordo com Amaro (2000), construção que sublinhamos, passará também pelo reforço das competências múltiplas, aos níveis do ser, do estar, do fazer, do criar, do saber e do ter; respectivamente, pelas competências pessoais, sociais e ambientais, profissionais, empresariais, informativas e aquisitivas.

Ora, mais do que o acesso a novas qualificações, a integração de experiências e a transformação das próprias competências são fundamentais. A comprová-lo consideremos os novos critérios de competência para o emprego, onde aspectos como a autonomia, a capacidade de iniciativa e o sentido de responsabilidade são tão decisivos para os empregadores como um título escolar que funciona sobretudo como filtro, no recrutamento e na escolha/diferenciação dos candidatos a emprego (Dubar, 1996).

Neste cenário, **vemos o emprego como uma expressão multidimensional da integração social**, dada a sua preponderância no combate às situações de pobreza e de exclusão social. Por um lado, o emprego permite o acesso a um rendimento e por outro lado, permite o acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional, pessoal e social, pelas experiências que proporciona, pelo diagnóstico de necessidades de formação que permite e sobretudo, porque viabiliza o acesso a um estatuto que socialmente é valorizado. Assim, **consideramos a empregabilidade como a capacidade de aceder às diferentes oportunidades que se constituem como “passaporte” para uma auto-estima valorizada e para um verdadeiro exercício de cidadania.**

1.3.3 – As políticas activas de promoção da empregabilidade

Depois do 25 de Abril de 1974 e, posteriormente, da adesão às comunidades europeias em 1986, Portugal conheceu um processo de mudança muito acelerado, com impactos de modernização em aspectos como por exemplo, as infra-estruturas, a participação dos jovens na educação de nível superior, a inovação num conjunto de empresas, o que permitiu um crescimento económico significativo, com a conseqüente melhoria de vida dos portugueses. Contudo, a década de 1990 revela que foram descurados domínios estratégicos do desenvolvimento, como sejam a

sustentação da competitividade económica e a qualidade da sociedade. A crise de 1992/93 revelou que os progressos alcançados não estavam consolidados e que o modelo de crescimento aprofundou as desigualdades sociais. Deste modo afirmou-se a necessidade de atribuir prioridade ao investimento no capital humano, reforçando e reformando as políticas de educação e formação, de saúde, cultura, ciência, emprego e solidariedade (Capucha *et al*, 2002).

Resultado dos critérios de convergência para a adesão ao euro, Portugal assumiu um compromisso, de rigor macroeconómico, favorável à competitividade das empresas, mas também à qualidade das políticas sociais. *A ideia de que a qualidade da sociedade é um factor produtivo e (...) que as políticas sociais (...) não são despesas mas investimentos nas pessoas e nas suas capacidades, que a paz social, as competências da população, a qualidade de vida e a afluência das famílias são activos básicos da economia, foi afirmada como um valor determinante para o futuro* (Capucha *et al*, 2002: 7). Assumiu-se pois, que as políticas económicas devem visar a justiça social e as políticas sociais, nomeadamente as de emprego e qualificação, de trabalho, de protecção e de solidariedade, devem promover as capacidades das pessoas e activá-las no sentido de promover o contributo de todos para o desenvolvimento económico²⁴, sendo a política de emprego determinante em todo este processo.

A EEE foi determinante para a nova dinâmica da política de emprego em Portugal, reforçando ao nível operacional a transversalidade do objectivo emprego a diferentes políticas sectoriais, nomeadamente pelo envolvimento de um leque alargado de actores públicos na sua implementação, potenciando uma maior participação dos parceiros sociais, dinamizando a abordagem territorializada dos problemas de emprego e a modernização do Serviço Público de Emprego com a finalidade de melhorar a sua capacidade de resposta. Essa estratégia está na origem do PNE²⁵

²⁴ Para além da orientação política no sentido da modernização da economia da sociedade, outros princípios deram coerência ao trabalho de inovação que Portugal assumiu, como sejam a qualidade do trabalho, a responsabilização dos actores, o pacto para a solidariedade, o primado da diferenciação positiva ou os planos de desenvolvimento social. O PNE (Plano Nacional de Emprego) e o PNAI (Plano Nacional de Acção para a Inclusão) são exemplo paradigmático em matéria de desenvolvimento social e respondem a necessidades tão diferentes, que vão desde a educação à qualificação e emprego à habitação, aos serviços pessoais e à família, no que se refere à inserção dos mais desfavorecidos.

²⁵ Cf. RCM n.º59/1998 de 6 de Maio.

(Plano Nacional de Emprego) que se estrutura em quatro pilares: (i) melhorar a empregabilidade, (ii) desenvolver o espírito empresarial, (iii) incentivar a capacidade de adaptação das empresas e seus trabalhadores e (iv) reforçar as políticas de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres.

O PNE foi elaborado e implementado em Portugal em 1998, sendo objecto de novas versões anuais que traduzem as alterações decididas aos níveis europeu e nacional, de acordo com a execução do ano anterior. A sua elaboração assentou num diagnóstico que caracterizou em termos estruturais e conjunturais o sistema de emprego em Portugal, tendo sido identificado um conjunto de vulnerabilidades, tais como o baixo nível de instrução e qualificação da população portuguesa, a existência de grupos com especiais dificuldades de inserção (jovens, mulheres, desempregados de longa duração, por exemplo), a estrutura sectorial assente em actividades tradicionais com baixas produtividades e salários, a estrutura empresarial assente em PME (Pequenas e Médias Empresas) com fraco potencial de adaptabilidade e as desigualdades regionais ao nível do mercado de trabalho.

Actualmente Portugal conta com o PNE 2005-2008²⁶, inserido no Plano Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego. Dá resposta às recomendações feitas ao país, no quadro do sistema de coordenação aberta e monitorização instituído para a EEE. Surge na sequência da avaliação de execução das orientações e recomendações do conselho para 2003²⁷ e aponta para a necessidade de Portugal dar prioridade aos seguintes aspectos: (i) atrair mais pessoas para o mercado de trabalho e fazer do trabalho uma opção real para todos, (ii) aumentar a adaptabilidade dos trabalhadores e das empresas e (iii) investir mais e com maior eficácia no capital humano e na aprendizagem ao longo da vida.

O actual PNE aposta numa forte dinamização das medidas de política de emprego, formação profissional e inclusão social. Sob a tutela Ministério do Trabalho e da Solidariedade é operacionalizado pelo serviço público de emprego, assentando nas

²⁶ O actual PNE assume uma natureza diversa dos anteriores, surge como um dos instrumentos de actuação no âmbito da estratégia de Lisboa revista, estando as orientações para o emprego integradas com as orientações para as políticas económicas. Cf. documento específico disponível em: <http://www.dgeep.mtss.gov.pt> e RCM n.º. 183/2005 de 28 de Novembro.

²⁷ O anterior PNE destinava-se aos anos 2003-2006. Cf. RCM n.º. 185/2003 de 3 de Dezembro.

intervenções preventiva, precoce e reparadora, ou seja, aos níveis da promoção da empregabilidade reduzindo o risco de desemprego, da redução do desemprego de longa duração e do trabalho com os grupos mais vulneráveis e já em situações de desemprego de longa de duração.

É neste espírito que se executa a política de emprego, donde destacamos alguns dos princípios que a enformam:

- Princípio da sua integração e transversalidade, no conjunto das políticas económicas e sociais.
- Princípio da co-responsabilização do Estado, dos parceiros sociais e de outras organizações representativas da sociedade em geral e dos cidadãos individualmente.
- Princípio do acesso universal.
- Princípio da promoção da coesão social e do combate à pobreza e exclusão.
- Princípio da promoção da empregabilidade.
- Princípio da participação dos parceiros sociais na administração dos serviços públicos de emprego.

O ano 2000 constituiu um ponto de viragem na estratégia de emprego em Portugal, fruto do objectivo estratégico para a próxima década na União Europeia, definido na Cimeira de Lisboa: *tornar-se o espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo, baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social* (Paixão & Simão, 2002: 143). Em conformidade e à luz dessa intenção foram definidos cinco objectivos transversais²⁸ para a criação de condições de pleno emprego numa sociedade do conhecimento. A revisão do PNE incorporou os grandes objectivos da EEE, mas também as opções do novo ciclo de política de emprego em Portugal²⁹, que neste novo ciclo contempla um conjunto de áreas prioritárias, em torno de três eixos de intervenção. O primeiro eixo incide sobre a *regulação do mercado de trabalho* sendo prioritário o combate ao trabalho ilegal, o segundo centra-se nas

²⁸ O primeiro objectivo diz respeito ao pleno emprego, dois outros reforçam a transversalidade da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento dos parceiros sociais na execução e acompanhamento da estratégia de emprego e os dois últimos dizem respeito ao carácter integrado que deverão ter os Planos Nacionais e à elaboração de indicadores comuns, respectivamente.

²⁹ Cf. Lei-Quadro da Política de Emprego – DL 132/99 de 21 de Abril.

questões da qualificação, no âmbito da *formação contínua* e da *educação e formação de adultos* e o terceiro eixo visa o recentramento das políticas activas na *promoção da empregabilidade*, com vista ao combate dos desajustamentos no mercado de trabalho.

Também no ano 2000 entrou em vigor o QCA III (Quadro Comunitário de Apoio) que se estende até 2006, no âmbito do qual vários Programas Operacionais prevêm linhas de financiamento adequadas aos objectivos e medidas do PNE, nomeadamente aqueles a financiar pelo Fundo Social Europeu. Destaca-se o POEFDS (Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social) cuja principal orientação estratégica é a promoção da empregabilidade dos portugueses em idade activa, estando assente em linhas que decorrem da transposição dos quatro pilares da EEE para a realidade nacional (Centeno, 2003). A saber:

- Actuação preventiva – conjunto de acções destinadas a públicos em fase de transição para o mercado de trabalho e nele já inseridos; destacam-se a formação de jovens e a formação contínua de adultos.

- Actuação precoce – conjunto de acções para uma intervenção precoce junto dos desempregados de modo a potenciar o reingresso no mercado de trabalho, prevenindo o desemprego de longa duração.

- Actuação reparadora – conjunto de acções visando a integração socioprofissional de grupos com particulares dificuldades de inserção.

A transposição destas linhas de estratégia é subordinada a quatro domínios principais em que devem incidir os objectivos da política nacional de emprego: (i) promover a transição dos jovens para a vida activa, (ii) promover a inserção sócio-profissional e combater o desemprego de longa duração e a exclusão, (iii) melhorar a qualificação de base e profissional da população activa, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, como forma de prevenir o fenómeno de desemprego e (iv) gerir de forma preventiva e acompanhar os processos de reestruturação sectorial.

De salientar é também o estímulo ao MSE (Mercado Social de Emprego)³⁰, como programa destinado à promoção de actividades dirigidas a necessidades sociais não satisfeitas pelo normal funcionamento do mercado de emprego, combatendo em simultâneo, o desemprego, a pobreza e a exclusão. Na política de emprego inscrevem-se igualmente, programas e medidas no âmbito da formação e reabilitação profissionais, cuja definição porém, remete para lei especial, dado que, apesar da articulação com esta política, apresentam especificidades e singularidades que justificam a sua regulação em diplomas autónomos, como é o caso das medidas que se dirigem aos grupos sociais desfavorecidos.

Do ponto de vista conceptual, o MSE consagra dois princípios inovadores na política de emprego em Portugal: por um lado o desenvolvimento da empregabilidade individual e por outro lado, a efectiva descentralização criada pelo envolvimento de um leque alargado de entidades públicas na promoção da medida (Paixão & Simão, 2002). Trata-se de um instrumento com um duplo objectivo:

- Proporcionar às pessoas que por qualquer motivo não dispõem de outra forma de aceder a uma actividade profissional uma formação adequada às suas características pessoais e uma oportunidade de emprego que permita construir um currículo profissional e adquirir competências pessoais, relacionais e profissionais com vista à transição para o mercado normal.

- Promover actividades, produzir bens e fornecer serviços sociais, culturais e ecológicos necessários mas que não encontram resposta por parte das empresas normais.

Segundo Capucha (2004) o MSE tem-se revelado, no seu conjunto, um bom instrumento de integração, apesar das suas medidas terem maior ou menor potencial de inserção. Nesta instrumentalização, salienta o papel do estado, assumindo uma função redistributiva que se aplica no acesso ao rendimento e às oportunidades de actividade profissional e apoia essas actividades compensando a menor produtividade dos trabalhadores ou atribuindo-lhes subsídios substitutivos dos salários de modo a mantê-los em actividade.

³⁰ O MSE é institucionalizado pela RCM nº 104/96 de 9 de Julho – consiste num conjunto de iniciativas destinadas à integração ou reintegração socioprofissional de pessoas desempregadas, com base em actividades dirigidas a necessidades sociais por satisfazer, ainda que a auto-sustentação económica dessas actividades não seja completa e requeira apoio público.

Do MSE (agora redinamizado pelo PNE 2005-2008) destacamos a medida RSI ³¹ como exemplo de uma medida compatível, e do nosso ponto de vista desejavelmente associada, com a integração social pelo emprego. Como garantia que assiste a todos os cidadãos que se encontrem em situação de grave carência económica inclui um programa de acções para melhorar as condições de vida. Constitui-se como um conjunto de acções – programa de inserção – acordadas, entre o Núcleo Local de Inserção e o titular e requerente da medida e outros elementos do agregado familiar contemplados nessas acções. O acordo pode ter lugar nas áreas da saúde, educação, acção social, formação profissional, emprego, habitação ou outras, conforme as necessidades dos beneficiários, tendo um objectivo final claro que assenta na integração dos indivíduos no mercado de emprego. As excepções dirigem-se aos indivíduos reformados por idade ou invalidez total ou aos indivíduos que embora tenham idade para trabalhar não reúnem as condições de saúde física ou mental que o permitam.

Neste contexto, o Serviço Público de Emprego implementa uma estratégia simultaneamente nacional e europeia, que implica um trabalho quotidiano e pressupõe o diagnóstico de situações, das suas potencialidades e problemas, a tipificação de grupos alvo, o trabalho em rede e parceria, numa lógica de participação quer dos candidatos a emprego, quer dos actores públicos e privados em todas as fases de um processo inerente à abordagem territorializada dos problemas de emprego³². Em simultâneo e no cumprimento das suas directrizes, o PNE equaciona formas de implementação duma metodologia de intervenção, que reconhece como prioridade estratégica a integração de públicos diferenciados, implicando a análise e o planeamento de respostas à medida das necessidades e exige uma qualidade de intervenção permanente, esperando-se, cada vez mais, o desencadeamento de respostas específicas de integração social pelo emprego, contribuindo para a

³¹ O RSI é uma medida social criada pela Lei nº 13/2003 de 21 de Maio, que revoga a medida de Rendimento Mínimo Garantido, previsto na Lei nº 19-A/96 de 29 de Junho. É calculado com base nos rendimentos declarados e comprovados e atribuído em função no número de elementos do agregado familiar e outros critérios. Atribuído pela Segurança Social, todos os beneficiários cuja inserção passe pelo emprego ou formação profissional estão inscritos no serviço público de emprego, entidade parceira e com assento no núcleo local de inserção.

³² De acordo com a Resolução de Conselho de Ministros nº 82/2000 de 10 de Julho e com Manual de procedimentos criado pelo IEFP para definir e homogeneizar procedimentos para a aplicação do PNE, no país.

empregabilidade e para a inclusão, numa lógica de participação e implicação social, indo ao encontro do assumido na Cimeira de Lisboa, em matéria de emprego e coesão social.

Junto dos grupos mais vulneráveis, o serviço público de emprego tem práticas instituídas e estruturadas. Uma das práticas de inserção de maior adesão, e mais “negociada” e “negociável” com as pessoas carenciadas assenta nos programas de utilidade colectiva, os chamados programas ocupacionais. Estes, em colaboração com entidades sem fins lucrativos, permitem o acesso a actividades nos mais variados sectores de actividade. A participação nestes programas, ou em outras medidas com objectivos idênticos, constituem, teoricamente, um modo de acesso ou de regresso, ao tipo de benefícios possíveis pela inserção profissional, como sejam o alargamento das competências profissionais, pessoais e sociais.

As medidas activas de promoção da empregabilidade visam um trabalho personalizado e constante com o sujeito desempregado, que estabelece com o serviço público de emprego um compromisso assente na definição de um plano pessoal de emprego. Este constitui-se como documento base a uma planificação do percurso a fazer pelo candidato até à inserção profissional. Para o efeito poderão ser definidas um conjunto de intervenções técnicas que poderão passar pela integração em programas ocupacionais, pela participação em programas de balanço de competências ou promoção da auto-estima, pela orientação profissional, pela formação profissional ou pelo ajuste directo a uma oferta de emprego. A definição de etapas do itinerário de inserção depende do “negociado e acordado” entre o candidato e a equipa de inserção³³, após avaliação da situação e diagnóstico das necessidades individuais.

³³ As equipas de inserção do IEFP são constituídas por dois profissionais: técnico de emprego e conselheiro de orientação profissional; quando se justifique poderá contar com um técnico superior da área da gestão.

CAPÍTULO 2

COMPETÊNCIAS PARA A INTEGRAÇÃO SOCIAL

A competência é um saber construído, elaborado e desenvolvido pelas sucessivas descobertas que o sujeito faz, ao longo da sua vida...

O tema “competência” começa a ser pesquisado na década de 1970 por psicólogos e educadores, ganhando impulso para entrar no quadro das discussões acadêmicas e empresariais, sendo associado a diferentes compreensões: no que diz respeito à pessoa – as competências do indivíduo – às organizações – as *core competence* – e aos países – sistemas educacionais e formação de competências (Fleury & Fleury, 2001).

No mundo empresarial é um tema discutido a partir dos anos de 1980, no contexto da crise estrutural do capitalismo, atingindo o seu apogeu no início do século XXI com a afirmação de uma nova matriz de emprego. Esta rege-se por princípios como a flexibilidade organizacional e profissional, a polivalência, o trabalho em grupo e a criatividade, sendo reveladora das limitações de conteúdo da noção clássica de análise do trabalho e da emergência de uma nova lógica empresarial e dos sistemas de emprego: a competência.

Todavia, apesar do significado e da importância que tem revestido o conceito de competência, a sua definição e dimensões ainda não se encontram estabilizadas, diferindo em função dos contextos e objectivos. À semelhança do que acontece com outros termos, também este sofreu sucessivas interpretações, sendo inúmeras as abordagens e contributos para a sua definição e/ou redefinição.

Assim, é nos novos contextos da organização do trabalho a par dos novos contextos teóricos e empíricos que o conceito de competência alarga o seu significado e importância. A sua abrangência é grande, bem como sua dimensão, sendo clara a articulação com a noção de qualificação profissional e com a noção de saber ser e estar, reveladoras de pontos essenciais que envolvem o conceito.

Exemplo disto é a tipologia das principais características do trabalhador do século XXI, referendada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação,

Ciência e Cultura) e que resulta de trabalhos de Jacques Delors, entre 1993 e 1996. Não sendo um modelo de competências, parece-nos contudo, constituir um quadro de referência que reunindo características dos trabalhadores “em abstracto”, reúne um conjunto de competências de natureza transversal. Apresentamo-la de acordo com o descrito por Mussak (2004):

- **Flexibilidade:** capacidade de agir de acordo com as situações apresentadas. Flexibilidade significa adaptação após a percepção das mudanças existentes ou das mudanças a serem propostas. A flexibilidade de adaptação permite que as pessoas mudem de área de actuação ou que as empresas mudem os *portfólios* de acordo com as exigências dos mercados, é uma das principais vantagens competitivas modernas.

- **Criatividade:** capacidade de processar e utilizar as informações de forma original e inovadora. O diferencial desejável é a capacidade de agir dessa forma.

- **Informação:** base de dados a respeito do que está a acontecer no mundo; a actualização e a reciclagem compõem o cenário de mudança constante.

- **Comunicação:** a aquisição de habilidades na comunicação e no relacionamento interpessoal é imprescindível para a qualidade. Comunicar adequadamente com os pares, dentro das organizações, integra uma ciência nova e relevante: a da gestão do conhecimento.

- **Responsabilidade:** os postos de trabalho destinados ao cumprimento de tarefas em que a responsabilidade do seu executor é cada vez mais solicitada, já surgiram. Ser responsável é responder pelos seus actos e, com alguma frequência pelos actos de outras pessoas pelas quais somos responsáveis.

- **Empreendedorismo:** o mercado procura pessoas capazes de agregar valor ao trabalho através da ousadia, da criatividade e inovação. O empreendedorismo já não é uma qualidade exclusiva dos empresários, qualquer pessoa em qualquer actividade pode empreender uma acção que vise otimizar, melhorar, agilizar ou qualificar.

- **Socialização:** entender as diferenças culturais é uma necessidade no mundo de hoje, que exige flexibilidade cultural para a interacção global. Cada pessoa deve possuir a capacidade de compreender, de respeitar e de se relacionar com diferenças culturais e de percepção dos factos da vida.

- **Tecnologia:** é fundamental adquirir intimidade com as novas tecnologias independentemente da idade que se tenha, do nível cultural e da condição social do indivíduo. A tecnologia só substituirá o homem que não aprender a conviver com ela.

A tipologia apresentada traduz a necessidade de uma noção alargada de competência humana. Englobando um total de oito qualidades envolve os saberes técnicos, mas também os de natureza pessoal e social. Apesar de algumas das características de *per se* não se constituírem como competências, remetem e fazem sempre a ligação com elas, sobretudo as que ancoram nos saberes ser e estar. Assim, do nosso ponto de vista, é uma tipologia que se constitui como quadro de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais. Parece-nos constituir ponto de partida para uma reflexão sobre o significado e evolução do conceito de competência num mundo de oportunidades para quem lida de forma equilibrada com a identificação, análise e resolução das mais variadas situações e problemas. Parece-nos ainda, constituir ponto de partida para o cumprimento de um objectivo central neste trabalho: a análise das competências fundamentais ao processo de integração social dos indivíduos.

Em conformidade, este capítulo organiza-se em função de quatro vectores:

- O primeiro assente na articulação do conceito de competência com a noção de qualificação profissional, conduz-nos à equação da competência profissional, às competências-chave e aos modelos de competência em meio laboral.
- O segundo, dedicado às competências transversais e de maior longevidade, pretende identificar as linhas comuns que já foram traçadas no que diz respeito a modelos e concepções de competências pessoais e sociais.
- No terceiro procuramos desenvolver uma concepção de competência humana para a integração social da pessoa pobre e em situação de exclusão social.
- Finalmente no quarto vector equacionamos o conceito de *empowerment* enquanto reforço de competências, tendo em vista uma maior eficácia social.

2.1 – Aproximação ao Conceito de Competência

Geralmente distinguem-se duas abordagens ao conceito de competência: a abordagem anglo-saxónica e a abordagem francesa (Almeida, 2002). A abordagem anglo-saxónica divide as competências em *hard* e em *soft*. No grupo *hard* inclui os conhecimentos de um indivíduo sobre um domínio específico e os saber-fazer que

correspondem à demonstração comportamental desse conhecimento – *skills*¹ –. No grupo *soft* inclui a percepção que um indivíduo tem do seu “eu”, os traços de personalidade que contribuem para um determinado comportamento e as motivações que geram os comportamentos no trabalho. As competências do tipo *hard* são as essenciais para um indivíduo ser considerado competente no seu trabalho e as do tipo *soft* são as que permitem diferenciar as *performances* inter-individuais. A abordagem francesa distingue entre os *saberes*, que se traduzem na dimensão teórica das competências, os *saber-fazer* que correspondem às competências de carácter prático e os *saber-ser* que abrangem as competências pessoais e sociais.

Revelador dos pontos essenciais que envolvem o conceito de competência, é de referir a sua articulação com a noção de qualificação profissional. O conceito de qualificação não é estático, tem evoluído e assenta no paradigma da identificação da qualificação com a actividade de trabalho e a sua complexidade. Hoje está relacionado com o potencial cognitivo, experiencial e contextual, que dota o sujeito das condições necessárias ao desempenho de determinadas funções, estando ligado aos sistemas de ensino e formação profissional. Desta articulação percebe-se que a noção de competência não se opõe à de qualificação, podendo ser traduzida como a capacidade que o indivíduo tem para mobilizar e rentabilizar aprendizagens adquiridas em vários contextos de ensino/formação-aprendizagem e na sua própria experiência de vida.

A passagem da qualificação para a competência terá coincido com o momento em que os sistemas de trabalho passaram a ser afectados por mudanças frequentes, tornando necessária uma adaptação do pessoal a essas dinâmicas (Almeida, 2002). É no final da década de 1980 que surge a noção de competência permitindo orientar os trabalhadores num cenário de flexibilidade que traduz um trabalho social intenso de rearticulação dos modos de *performance* empresarial e das capacidades individuais que estas valorizam (Paradeise & Litchenberger, 2001).

O aspecto inovador da competência face à qualificação situa-se no apelo à individualidade. Centrada no indivíduo pode resultar de um conjunto de

¹ Existe alguma confusão conceptual que atribui o significado de competências ao vocábulo *skills*, quando apenas corresponde a uma dimensão das competências de um sujeito (Almeida, 2002).

qualificações, mas implica a utilização equilibrada de recursos, para num contexto particular poder produzir resultados. Neste sentido, a competência pode ser entendida como um saber agir de forma responsável e reconhecida, que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo (Fleury & Fleury, 2000).

Em vários contributos teóricos a noção de competência é correntemente associada à noção de saber, sendo um conceito operacionalizado com a integração das dimensões saber-ser e estar, saber-fazer e saber-saber: *a fórmula mais corrente de definir competências na justaposição do vocábulo “saber” a um verbo de acção* (Almeida, 2002: 92).

Considerando que o *saber* e o *fazer* poderão estar mais claramente integradas na noção de qualificação, logo mais ligados ao que correntemente se entende por competência profissional, é o *ser e estar* que, do nosso ponto de vista, dirá respeito às competências pessoais e sociais e às características e traços de personalidade do indivíduo. Contudo, os saberes, apesar de diferentes, são indissociáveis, logo, qualificação e competência serão obrigatoriamente “faces duma mesma moeda”. Noções dinâmicas, será do modo como cada pessoa as entende e da relação que com elas estabelece, que resulta um alargamento e reforço dos seus saberes e da necessidade de os possuir. Entendemos que o termo competência aglutina uma multiplicidade de conceitos, por não ser um estado e não se reduzir a um conhecimento ou *know-how* específico.

Portanto, neste trabalho, entendemos a **competência como um saber construído, elaborado e desenvolvido pelas sucessivas descobertas que o sujeito faz, ao longo da sua vida**; donde, uma clara percepção dos significados das mesmas poderá ajudá-lo a esforçar-se para otimizar o seu desenvolvimento como pessoa e profissional, no quadro da sua relação com a sociedade.

2.1.1 – As competências profissionais

Parte das contribuições teóricas acerca das competências pauta-se por paradigmas mecanicistas com base nos princípios tayloristas/fordistas. Deste modo a

competência foi por muito tempo associada à capacidade de ter um posto de trabalho ou um determinado conhecimento. Hoje, quase um século depois de Taylor ter enunciado os seus princípios científicos de organização do trabalho, logo, longe da lógica mecanicista de gestão, ter competência ou ser competente já não é sinónimo de possuir um diploma escolar ou profissional. Ser competente é, cada vez mais, ser capaz de gerir situações complexas e instáveis: *a competência não se limita aos conhecimentos teóricos e empíricos detidos pelo indivíduo nem se encontra encapsulada na tarefa* (Fleury & Fleury, 2001: 190). Assim, as empresas, as organizações e a sociedade em geral têm necessidade de um conceito diferente de competência.

Segundo o defendido por Zarifian, a competência é sinónimo de iniciativa e do assumir de responsabilidades do indivíduo sobre os problemas e os acontecimentos com os quais se confronta no contexto das situações profissionais envolvendo em simultâneo, elementos de mobilização de uma inteligência prática e situacional, remetendo para a validação de um saber social (Zafirian, 2001 *apud* Almeida, 2002).

Pensamento paralelo é desenvolvido por Sternberg (2000), que de algum modo privilegia o bom senso e a capacidade de adaptação ao ambiente, remetendo também para a validação dos saberes sociais. A distinção que faz entre inteligência académica e prática é comparada a uma distinção semelhante entre dois tipos de conhecimento, o formal e o tácito. O primeiro é caracterizado pela aquisição de conhecimento académico formal e o segundo é caracterizado pela aquisição e utilização do conhecimento, útil sob o aspecto prático, estando presente nas pessoas com inteligência prática. Quanto a este conhecimento tácito, não se nasce com ele, adquire-se com a experiência e aumenta ao longo da vida. É o aspecto da inteligência de sucesso que ajuda as pessoas a adaptarem-se aos ambientes. Este tipo de inteligência exige equilíbrio entre saber quando se adaptar e quando escolher outro ambiente (equilíbrio entre as habilidades de raciocínio analítico, criativo e prático) sendo a *inteligência prática a chave para o sucesso em qualquer campo* (2000: 211). Saber no momento adequado analisar um problema, chegar a uma solução criativa e transformá-la em solução prática significará possuir capacidade para pensar em diferentes possibilidades e alternativas, característica ligada à produção de conhecimentos e conseqüentemente, às competências.

Na compreensão que este autor faz da inteligência pressupõe elementos cognitivos comuns a todos os indivíduos que expressam comportamentos inteligentes, como a percepção e a análise da informação sobre o problema, a elaboração e decisão de uma estratégia de resolução, a resposta e a sua avaliação. Etapas comuns aos indivíduos e resultantes de experiências pessoais apoiadas em conteúdos sociais e culturais dum dado contexto, Sternberg faz uma integração funcional e operacional entre o que é comum – o processo cognitivo – o que é especificamente individual – as vivências/experiências – e o que é especificamente social – os contextos².

Por sua vez, Le Boterf (1994) aborda a competência não como um conjunto de qualificações que um indivíduo detém, mas como o resultado ou efeito de tais qualificações aplicadas ao ambiente de trabalho. Para este autor uma pessoa é competente quando souber combinar e mobilizar um conjunto de recursos pertinentes, tais como os conhecimentos, as habilidades e as qualidades entre outros, para realizar e produzir resultados de carácter profissional; logo numa primeira abordagem sublinha o entendimento de competência como a capacidade de agir, ou de um saber-agir.

Um ano depois, o mesmo autor, situa a competência numa base de três eixos, formados pela pessoa – biografia e socialização –, a sua formação educacional e a sua experiência profissional. A competência traduz assim, o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais, a montante pela aprendizagem e pela formação e a jusante pelo sistema de avaliações, podendo ser entendida como *um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado* (Fleury & Fleury, 2001: 190).

Esta postura parece afirmar, de acordo com Alcoforado (2001), a conotação de competência com um processo combinatório que apenas se avalia pela acção em que se manifesta. Equaciona-se deste modo, a competência como a faculdade de mobilizar um conjunto estruturado de conhecimentos, de modos de fazer e de

² Daí a designação de teoria triádica da inteligência.

atitudes, realçando-se o papel do sujeito, como ser responsável pela escolha de um procedimento adequado, resposta eventual a um determinado estímulo.

Contudo, apesar da especificidade de características individuais, a competência individual encontra os seus limites no nível dos saberes alcançados pela sociedade, ou pela profissão do indivíduo, numa época determinada, dado que as competências são sempre contextualizadas (Fleury & Fleury, 2001). Reforçando o nosso ponto de vista, sublinhamos, então, a importância do contexto, que fornece um quadro de referência, onde, novamente de acordo com Le Boterf, o saber-agir é forçosamente acompanhado de um reconhecimento social que entronca num sistema de valores (Le Boterf, 1995 *apud* Fleury & Fleury, 2001).

Numa linha defensora da possibilidade de generalização das competências em competências-tipo, MacLelland³ (1998) aponta para a noção de competência como uma combinação do saber-fazer, dos conhecimentos, dos comportamentos geradores de desempenho e dos atributos pessoais que contribuam para melhorar o desempenho individual e o sucesso da organização. O autor entende então as competências como um conjunto de habilidades, de capacidades, de conhecimentos, de padrões de comportamento e de atitudes das pessoas.

Tal, remete-nos para o pensamento de Boyatzis, que propõe uma definição explícita de competência, segundo a qual é uma característica subjacente a um indivíduo e que tem uma relação de causa e efeito com o desempenho médio ou superior de uma função⁴. Esta característica integra o indivíduo na situação de trabalho e pode ser traduzida numa habilidade, num motivo, num traço, num conjunto de conhecimentos que a pessoa utiliza ou em aspectos de auto-imagem e que resultam num desempenho eficaz. Neste sentido a competência é sobretudo uma habilidade que reflecte a

³ O pensamento de David MacLelland insere-se numa matriz conceptual behaviorista e remonta ao início da década de 1970, quando na Universidade de Harvard, o autor assinala que as qualificações académicas, os graus e os diplomas tradicionais não são factores válidos de predição do desempenho bem sucedido e eficaz no trabalho e em outras situações da vida. Seriam mais úteis as “competências” por serem factores mais seguros de predição do êxito no trabalho.

⁴ As competências definidas desta forma traduzem as características que diferenciam um desempenho superior de um desempenho médio ou pobre, constituindo-se como as competências centrais ou efectivas. As características necessárias para realizar um trabalho, mas que não conduzem a um desempenho superior, denominam-se competências mínimas (Boyatzis, 1982 *apud* Deluiz, 2001).

capacidade da pessoa e descreve o que ela pode fazer, e não necessariamente o que faz (Boyatzis, 1982 *apud* Deluiz, 2001).

Perante o contributo dos diferentes autores, parece-nos que devemos falar de competências profissionais, entendendo-as como dinâmicas, sendo da responsabilidade do sujeito a sua demonstração. Limitado pelo contexto social, parece-nos contudo, que é também o sujeito que regula a manifestação das competências, a um mesmo tempo que as insere num quadro valorativo. Assim, é num quadro de valores sociais, económicos, políticos e morais que se entenderá a si próprio, como competente ou incompetente, dada a sua relação com a comunidade/sociedade e a percepção que faz da mesma. É também no mesmo quadro, que se mobilizará para aprender e empreender desenvolvendo-se como pessoa e como profissional.

Como já referimos, entendemos a competência humana como o saber construído, elaborado e desenvolvido pelas muitas descobertas e redescobertas que o sujeito faz ao longo da sua vida, parecendo-nos contudo, que as habilidades se referem ao saber quando e como fazer. Na sua vertente profissional, a competência diz respeito ao trabalhador, pelo que será indissociável da acção; esta, entendemo-la como o acto de intervir e modificar o contexto. Deste modo, não poderá erguer-se uma fronteira que separe as competências profissionais das competências pessoais e sociais, pois os saberes que as revestem tocam-se e complementam-se.

2.1.2 – Desenvolvimento conceptual das competências

No âmbito do quadro do desenvolvimento conceptual das competências, evidenciam-se quatro abordagens⁵: comportamental (behaviorista) funcional, construtivista e critico-emancipatória (Deluiz, 2001).

⁵ Privilegiámos a abordagem critico-emancipatória, pois como referimos no texto é-nos cara, dado que considera a competência humana no seu contexto. Consideremos contudo as linhas gerais que caracterizam as restantes abordagens:

- Comportamental: analisa a pessoa no seu posto de trabalho, ou seja, os seus comportamentos num determinado contexto profissional e evidencia as funções que servem os objectivos estratégicos das organizações. Tem os seus fundamentos na psicologia de Skinner e prende-se com o objectivo da eficiência social. Nesta abordagem insere-se o pensamento de MacLelland, que visava identificar que tipos de competências estão subjacentes a uma *performance* de sucesso.

- Funcional: a abordagem funcional de investigação dos processos de trabalho e de identificação, definição e construção de competências profissionais tem a sua base no pensamento funcionalista na sociologia e apoia-se na teoria dos sistemas sociais. Nesta perspectiva, os objectivos e funções de uma empresa devem ser formulados na sua relação com o meio. Esta matriz conceptual

As matrizes comportamental e funcional estão estritamente ligadas à óptica do mercado e limitam-se à descrição de funções e tarefas dos processos produtivos. A matriz construtivista centra-se na mobilização das características do conhecimento e das atitudes do sujeito. Esta, numa perspectiva dinâmica, pode ser entendida como um processo, no sentido de percurso em construção, por oposição às anteriores que poderão ser entendidas como um estado, isto é, como uma situação de chegada. Por sua vez, a matriz crítico-emancipatória ancora na referência aos contextos, espaços e tempos.

A abordagem crítico-emancipatória tem os seus fundamentos teóricos no pensamento crítico-dialéctico e ainda está em construção. Pretende dar um novo significado à noção de competência, apontando princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho. Nesta matriz conceptual a noção de competência é considerada como multidimensional, envolvendo facetas que vão desde o individual ao sócio-cultural, situacional e processual. Assim, a noção de competência envolve a dimensão cognitiva do sujeito, relativa ao seu processo de aquisição e construção de conhecimentos, e uma outra dimensão: a de ser uma construção balizada por parâmetros sócio-históricos.

Esta concepção é-nos cara, dado que considera as competências humanas no seu contexto sócio-histórico sendo individual e colectivamente constituídas. Desenvolve a ideia de “competência profissional alargada” que não é somente técnica e está ligada a todo um património de experiências. Atribui enorme importância à dimensão social da construção do conhecimento, entendendo a relação entre as pessoas e entre as pessoas e o meio como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e a

utiliza a análise de funções e está orientada para a definição de um nível mínimo e aceitável de padrões de desempenho numa dada tarefa. Assim, orienta-se de acordo com as prioridades para as organizações, através da identificação das suas funções nucleares relacionadas mais com os produtos e menos com os processos.

- Construtivista: tem a sua origem em França e um dos seus principais representantes é Bertrand Schwartz que desenvolveu uma metodologia de investigação que combina pesquisa com acção. A partir desta metodologia identificou categorias que foram utilizadas para fazer um inventário de competências, em situações diferenciadas, de modo a identificar a relação entre as actividades de trabalho e os conhecimentos mobilizados, de modo a compreender-se a relação competência/contexto. A abordagem construtivista dá importância às percepções e contributos dos trabalhadores, considerando as potencialidades individuais independentemente do nível educacional. Preocupa-se com a mobilização das características do conhecimento e das atitudes.

aprendizagem. Esta abordagem enfatiza a construção de competências para a autonomia, para a compreensão do mundo e para a sua transformação. Persegue a construção de competências para uma acção autónoma e capaz nos espaços produtivos mas, igualmente voltada para o desenvolvimento de princípios universalistas, como a igualdade de direitos, a justiça social, a solidariedade e a ética no mundo do trabalho e da cidadania.

Parece-nos que esta concepção assenta na acção ou *praxis*, que na filosofia marxista é entendida como a relação dialéctica entre homem e natureza, na qual o homem ao transformar a natureza pelo trabalho, se transforma a si mesmo (Birou, 1998). Sendo a *praxis* activa, dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada. Neste entendimento haverá lugar para compreender um novo sentido do homem e absorver uma nova concepção do mundo; a um mesmo tempo haverá lugar para vislumbrar uma nova dimensão do campo conceptual das competências.

Ideia semelhante está patente no pensamento de Vygotsky, que numa abordagem inovadora⁶ foca as suas preocupações no desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, como resultado de um processo sócio-histórico. Introduzindo as noções de desenvolvimento intra e inter pessoal para a apropriação das ferramentas culturais, o autor vê o conceito de desenvolvimento como um complexo processo dialéctico, privilegiando a mudança e a participação activa na definição da própria existência. Mostra-nos que em cada estágio de desenvolvimento, o sujeito adquire os meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesmo. Neste contexto, remete-nos para a noção de inteligência como uma característica individual ligada ao contexto social: *todas as funções mentais mais elevadas são relações sociais interiorizadas* (Vygotsky, 1981: 161, citado em Richarddson, 1991: 158) e defende que as verdadeiras capacidades cognitivas das pessoas só se revelam em determinados contextos sociais, com significado.

No seio da perspectiva sócio-histórica, a inteligência dos sujeitos parece-nos associada à sua capacidade de adaptação, na medida em que adquirem conhecimento

⁶ O pensamento de Vygotsky ganha visibilidade nas últimas décadas, mas foi nos primeiros 30 anos do século XX que realizou pesquisas no campo das artes, literatura e psicologia. O foco das suas preocupações foi o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana. A divulgação e circulação das suas obras foram proibidas durante muito tempo na União Soviética (2003a).

pela participação social, considerando as regras implícitas às actividades sociais. Assim, o desenvolvimento da inteligência consistirá na interiorização progressiva dos “instrumentos culturais”, estabelecendo uma relação muito forte entre a experiência sócio-histórica da humanidade (cultura) e as funções psicológicas humanas; ou seja, os signos culturais são instrumento para a construção de processos mentais superiores, que se constituem como requisitos para os indivíduos organizarem o seu comportamento e as suas acções (Vygotsky, 2003b). A relação dos sujeitos com a realidade é mediada pela representação simbólica dessa realidade, compartilhada pelos membros de um grupo social, embora o comportamento humano tenha um carácter pessoal, pois os significados são elaborados individualmente. No entanto os significados são internalizados a partir da interacção com os outros, isto é, das práticas sociais e culturais em que se vive.

Cabe-nos considerar que as escolhas e as opções feitas pelos autores ou pelos sistemas - económico, educativo, ou de formação - não serão neutras e que as concepções e os conceitos expressam as características e os interesses dos indivíduos, dos grupos e das forças sociais que os elaboram. A noção de competência é uma construção social e por isso reveste-se de vários significados sociais. Disto são exemplo as abordagens mais comuns da competência, que nos parecem passíveis de resumir em três: (i) a competência como um conjunto de atributos pessoais, (ii) a competência vinculada aos resultados observados e/ou obtidos (relacionado com as tarefas realizadas) e (iii) a competência como resultado da combinação entre atributos pessoais com a realização de acções em contextos específicos, visando atingir determinados resultados.

É a relação atributos pessoais com distintas construções sociais que legitimam esses atributos, de acordo com a história das sociedades em diferentes épocas.

Assim, parece-nos necessário considerar também, que a noção de competência está ligada a construtos relacionados com a motivação para a realização, como sejam o auto-conceito e a auto-eficácia (Neves & Faria, 2005). Remetendo o auto-conceito para a percepção que o sujeito faz de si próprio, a par de um conjunto de ideias, pensamentos e sentimentos que forma acerca das suas características, estará ligado à noção de competência; pois é a partir da percepção de competência pessoal que

constrói um sentimento de valor pessoal. Por sua vez, o construto de auto-eficácia na sua dimensão⁷ “expectativa de eficácia social” remete para o sentimento de competência pessoal. Ou seja, a convicção de que se é capaz de concretizar o comportamento adequado para atingir o resultado desejado está fortemente ligado a factores internos, logo ligado ao sentimento de competência e mestria pessoal (Bandura, 1977; 1986 *apud* Neves & Faria, 2005). Assim a auto-eficácia assenta também na percepção que as pessoas fazem das próprias competências, para lidar com as diferentes situações e solicitações.

2.1.3 – Competências-chave e modelos de competência

O conceito de competências-chave surge para dar resposta a solicitações de carácter sócio-económico marcadas pela mudança rápida e constante e consequentemente por uma gestão complexa, dada a orientação das organizações para os clientes. A globalização ganha preponderância a par de uma diversidade cultural que apela a novos desafios e aprendizagens. A organização aprendente afirma-se e procura, entre outros objectivos, integrar oportunidades de desenvolvimento na actividade empresarial (Nyhan, 2004). Este novo cenário aposta na inovação tecnológica, na integração de recursos humanos qualificados, na gestão participativa e introduz um estilo de liderança estratégico e central para um planeamento e investimento responsáveis e de longo prazo. Esta economia exige novas competências que se constituam como chave para enfrentar com sucesso as actuais conjunturas sócio-económicas.

Em 1990, já existia esta preocupação verificável na noção de competências essenciais desenvolvida por Prahalad e Hamel (Fleury & Fleury, 2001). Como uma resposta às exigências económicas esses autores difundem uma abordagem das competências baseada em recursos. Assim, entendem as competências essenciais como um conjunto de habilidades e tecnologias que habilitam uma organização a proporcionar um benefício particular aos clientes. As *core competences* assentam na possibilidade de combinação das várias competências que uma empresa pode

⁷ Para Bandura (1977; 1986) o construto de auto-eficácia integra duas dimensões, a expectativa de eficácia social e a expectativa de resultado. Esta assenta a convicção de que um determinado comportamento conduz a um dado resultado, estando relacionada com factores externos – ambientais (Neves & Faria, 2005).

desenvolver para projectar, produzir e distribuir produtos e serviços aos clientes e mercados, constituindo-se como a capacidade de combinar, misturar e integrar recursos em produtos e serviços.

No final dos anos de 1990, chama-se a atenção para a necessidade de diferenciar as competências numa organização, evidenciando-se por um lado, o nível estratégico de formação de competências organizacionais e por outro lado, o nível da formação das competências do indivíduo (Fleury & Fleury, 2001). Na relação do indivíduo com a empresa são de considerar então, três aspectos:

- Competências técnico-profissionais: competências específicas para uma operação ou tarefa.
- Competências sociais: as necessárias para interagir com as pessoas.
- Competências de negócio: as relacionadas com a compreensão de um negócio e os seus objectivos no contexto de mercado e no ambiente político e social.

Por seu turno Madureira (2001) salienta que o entendimento das competências como fonte potencial de vantagem competitiva implica uma dimensão colectiva, de integração, compreendendo os aspectos atitudinais e comportamentais, mas também o saber fazer e a vertente da tecnologia.

Esta postura parece complementar à visão de Suleman (2000) que entende que as competências-chave devem ser transversais e transferíveis, garantindo ao sujeito a capacidade de adaptação e de reacção face a situações imprevistas. Devem ser também adquiridas através de conteúdos disciplinares, metodologias de formação adequadas e modelos de organização do trabalho qualificantes. Devem ainda ser adaptativas e resultado de combinações dos saberes, integrando uma dimensão dinâmica e evolutiva, o que significa integrar elementos relacionados com evoluções prováveis do contexto.

Capucha aponta para a necessidade de posse de competências-chave, como um conjunto de conhecimentos e capacidades para entrar e manter-se no mercado de emprego. Designa estas competências chave como competências básicas, sendo as que radicam na *capacidade para aprender e processar constantemente nova informação* (2003/2004: 21) e que, dada a necessidade de substituir os saberes

específicos de uma dada profissão em benefício de qualidades mais gerais, poderão ser consideradas como as competências fundamentais à adaptação e mobilidade dos trabalhadores.

Embora o leque de competências específicas valorizadas pelos empregadores seja alargado (por ex., domínio da leitura e da escrita, capacidade de iniciativa e criatividade; autonomia e trabalho em equipa, saber definir um projecto e avaliar os resultados, possuir auto-estima, motivação e vontade de prosseguir o desenvolvimento pessoal e social, etc.), as mais valorizadas são as de tipo geral e transversal, o que a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico) denomina por “competências gerais e transferíveis”, pois são estas que garantem a estrutura das competências específicas (Azevedo, 1999).

Parece-nos que a problemática das competências-chave assenta na relação entre quatro elementos fundamentais relativos à empregabilidade: sistema educativo, mercado de trabalho, empresa e indivíduo. É pela educação e pelo trabalho que se poderá adquirir e desenvolver o conhecimento, a compreensão, o raciocínio, a capacidade de adaptação e a flexibilidade, entre outros, dependendo de uma resposta do indivíduo, que terá mais ou menos capacidade e disponibilidade para desenvolver as competências e o profissionalismo, no sentido de aumentar a sua empregabilidade. Deste modo, sublinhamos a importância de deter determinadas competências de promoção e manutenção da empregabilidade e, conseqüentemente, da integração social, dado ser o emprego móbil fundamental para o efeito. Efectivamente, o leque de competências específicas valorizadas pelos empregadores é cada vez mais alargado, pelo que as competências gerais e transversais serão essenciais para o desenvolvimento profissional dos sujeitos. Parece-nos contudo, que nas diversas inserções – escolar, profissional, política, ou cultural – é necessária a posse de um conjunto de saberes, que mais não serão, que uma competência alargada e chave, que facilite o empreendedorismo profissional, pessoal e social.

Tendo presente o contributos teóricos mencionados, a nossa proposta aponta contudo, a existência de competências-chave, como capacidades básicas para fazer face aos desafios da vida em sociedade. Neste trabalho defendemos assim, a existência de **competências-chave como motor da adaptação ao contexto e da**

capacidade de relação do sujeito com o mesmo, consigo próprio e com os outros.

São competências com características parcialmente presentes em propostas de autores como Lopes e Suleman (2000), dado serem **transversais**, não relacionadas exclusivamente com contextos particulares, **transferíveis**, garantido aos sujeitos a adaptação e a acção necessárias às diferentes experiências e situações e **dinâmicas**, sendo permeáveis à mudança e evolução. São competências passíveis de adquirir e desenvolver em contextos formais e informais, dos quais privilegamos a escola, a família e o emprego. Contudo, a expressão e desenvolvimento destas competências-chave será condicionada por aspectos que individualizam cada sujeito, como sejam, por exemplo, as suas condições de saúde física e mental.

As competências-chave surgem quase sempre ligadas a modelos de competências; estes são, de forma simplificada, referenciais de exigências comportamentais, técnicas e cognitivas determinantes para as funções e que ilustram a forma como determinada tarefa deve ser feita. Diferentes modelos foram construídos desde os anos de 1970 e utilizados por várias organizações, que naturalmente, terão recorrido a diferentes metodologias. Contudo, a operacionalização dos modelos de competências nas organizações só se afirmou no início dos anos de 1980, como resposta ao esgotamento dos modelos de gestão de pessoas que demonstraram estar obsoletos e inadequados aos desafios da modernidade. Assim, surge o modelo de gestão com base em competências, oferecendo um conjunto de conceitos e instrumentos que permitem o desenho de um sistema de gestão de pessoas, consistente com os objectivos da organização, conduzindo os colaboradores a alcançarem, ou mesmo ultrapassarem os objectivos organizacionais (Caetano, 2000).

Os novos modelos de competências representam a superação do paradigma da polarização das qualificações, à medida que estas deixam de ser o elemento definidor dos postos de trabalho. O colectivo dá lugar ao individual e a competência emerge como tradutora da eficiência e produtividade do indivíduo. Enquanto a qualificação estava ligada a um sistema de classificação de postos de trabalho e de remunerações, a competência parece ligada aos objectivos e metas da organização e à capacidade do indivíduo em responder adequadamente a esses objectivos.

Desde os anos de 1970 que foram construídos vários modelos de competências, os quais têm sido utilizados por inúmeras organizações⁸. Marcados, sobretudo, pela identificação de competências que diferenciam o desempenho no trabalho, circunscrevem-se à criação de respostas eficazes às necessidades organizacionais. Deste modo deixam espaço à reflexão sobre os modelos de competências centrados no desempenho pessoal e social. Efectivamente, alguns foram definidos e desenvolvidos a partir da década de 1960 e hoje, incontestavelmente ocupam lugar e vão-se afirmando no meio científico e social.

2.2 - As Competências Pessoais e Sociais – Modelos e Concepções

A experiência diz-nos que a pessoa que tem competências é aquela que tem maior vantagem competitiva, sendo a que tem capacidade para fazer escolhas e distinções, conseguindo resultados “diferenciados”. Estes resultados, de carácter mais pessoal ou social parecem constituir indicadores, e em simultâneo factores condicionantes da qualidade de vida e de um padrão social dominante de bem-estar dos sujeitos.

Embora não exista consenso quanto à natureza dos saberes considerados como essenciais no processo de desenvolvimento dos cidadãos nas sociedades contemporâneas, cremos que tais saberes serão os de natureza pessoal e social. Por um lado, é de assinalar o seu carácter transversal e por outro lado, a sua longevidade. Consideramos esses saberes como um conjunto de competências para a vida e nas palavras de Azevedo *a sua aquisição é sempre pertinente e oportuna e muitas delas entroncam em valores e modos de ser e estar na vida que normalmente não se valorizam como competência* (1999: 143). Serão então estas competências gerais, as passíveis de combinação com as competências específicas e facilitadoras ou condicionantes da construção e desenvolvimento das mesmas. Deste modo, as competências pessoais e sociais afirmam-se como determinantes na integração social dos sujeitos funcionando como “pré-requisito” para trajectórias de vida mais ou menos ajustadas.

⁸ Por exemplo o *Job Competence Assessment Method*, construído por David McClelland (1998), do qual emergem um conjunto de modelos, que acabam por ser suas variantes. Baseia-se na utilização de um método rigorosamente analítico que ajuda a determinar com sucesso, as competências que permitem diferenciar um desempenho médio de um desempenho superior.

Prevalendo ainda a falta de consenso sobre o significado da competência pessoal e social, verificamos que linhas comuns foram traçadas e várias concepções e modelos foram desenvolvidos ao longo dos anos. Por exemplo:

- O modelo de Argyle, da aptidão motora, como aproximação alternativa para a competência social. Entre as décadas de 1960 e 1980 este autor desenvolve um modelo de competência, estabelecendo uma relação entre o desempenho social e as aptidões motoras. Baseando-se na resolução de um problema social, considera a relação entre a meta social e a estratégia para atingir a meta (Oppenheimer, 1989).

- O modelo de Dodge, de avaliação da competência social. Em 1985, este autor evidencia duas características gerais em comum nas numerosas definições existentes sobre competências pessoais e sociais: as componentes da interação social e a frequência da mesma. Como componentes entende as facetas do comportamento, como sejam o auto-conceito e as habilidades cognitivas (Oppenheimer, 1989). Dodge contextualiza o comportamento social, conceptualizado como resposta a tarefas específicas, isto é, determinados estímulos e situações num determinado contexto originam a selecção de uma resposta comportamental, que é alvo de avaliação exterior.

- A concepção de Vitkus sobre competência social. Em 1987 desenvolve um estudo sobre o desempenho social de pessoas sós e evidencia a relação entre papéis interpessoais passivos e o desempenho social inadequado. Os papéis passivos conduzem a reacções nos outros, que reafirmam a passividade, isto é, as baixas expectativas do próprio podem ser um convite à adopção de papéis que confirmam as avaliações negativas iniciais. Considera então que os défices de habilidades sociais são consequência de histórias de vida e de aprendizagens deficientes, ligadas a reportórios limitados (Vitkus & Horowitz, 1987).

- E, também na década de 1980, a concepção de Oppenheimer (1989) que entende a competência social como a capacidade de envolvimento do indivíduo para mediar as discrepâncias resultantes de metas socialmente importantes e individualmente pertinentes dentro dos contextos sociais, senda esta mediação que modela as origens do comportamento social. Tal postura ofereceu base teórica para a suposição de que as metas sociais pertinentes não serão sempre idênticas às metas individuais pertinentes, colocando-se a questão de que até que ponto os contextos determinam quais as metas que deveriam ser socialmente pertinentes? Porém o

comportamento socialmente competente, definido pelos contextos sociais, não tem necessariamente uma relação com o comportamento competente definido pelo indivíduo. Este é despoletado pelas metas individuais pertinentes.

Na década de 1990 afirmam-se outras abordagens, mais ou menos complementares, das quais salientamos:

- A consolidação do modelo de Greenspan de competência pessoal, em 1997.
- O modelo de Goleman de competência pessoal e social, em 1995.
- E, em 2004 a concepção de Mussak sobre competência pessoal.

Por não ser nosso objectivo a análise exaustiva de cada concepção ou modelo, analisaremos apenas estas três abordagens. Esta escolha reveste-se de um carácter estratégico e de conveniência. Sendo ilustradora de concepções separadas por hiatos de tempo, revela resultados de estudos com diferentes populações e a um mesmo tempo, demonstra que diferentes abordagens podem servir um objectivo comum: a integração social. Servem ainda, o objectivo da compreensão holística da competência, aspecto que priorizámos⁹.

2.2.1 – A Competência Pessoal de Greenspan e Driscoll

Greenspan e Driscoll, em 1997, propõem um modelo conceptual da competência humana partindo de trabalhos teóricos e empíricos de autores como, por exemplo, Gardner (1993; 1999) e Guilford (1959; 1985) (Candeias & Almeida, 2005).

No modelo proposto, entendem a competência pessoal como a capacidade de realizar os objectivos valorizados pelo indivíduo através da resolução de tarefas ou desafios específicos. No conceito de competência pessoal incorporam todos os *skills* que contribuem para realizar objectivos ou para resolver desafios. Os autores conferem ao conceito atributos disposicionais como a personalidade, donde destacam a perseverança, a coragem, os valores e a capacidade de trabalho em equipa, a par das variáveis contextuais. Consideram ainda a inteligência como um dos aspectos mais

⁹ Porque demos prioridade à compreensão holística da competência humana não optámos pela análise de modelos mais processuais como o de Sternberg e Grigorenko, em 2003 - modelo da “experiência em desenvolvimento”. Este é um modelo funcional que assenta na descrição dos processos e componentes subjacentes à competência (Candeias & Almeida, 2005) que consideramos pontualmente.

importantes da competência pessoal, embora outros também contribuam para o seu sucesso, como a definição de objectivos e a resolução de problemas.

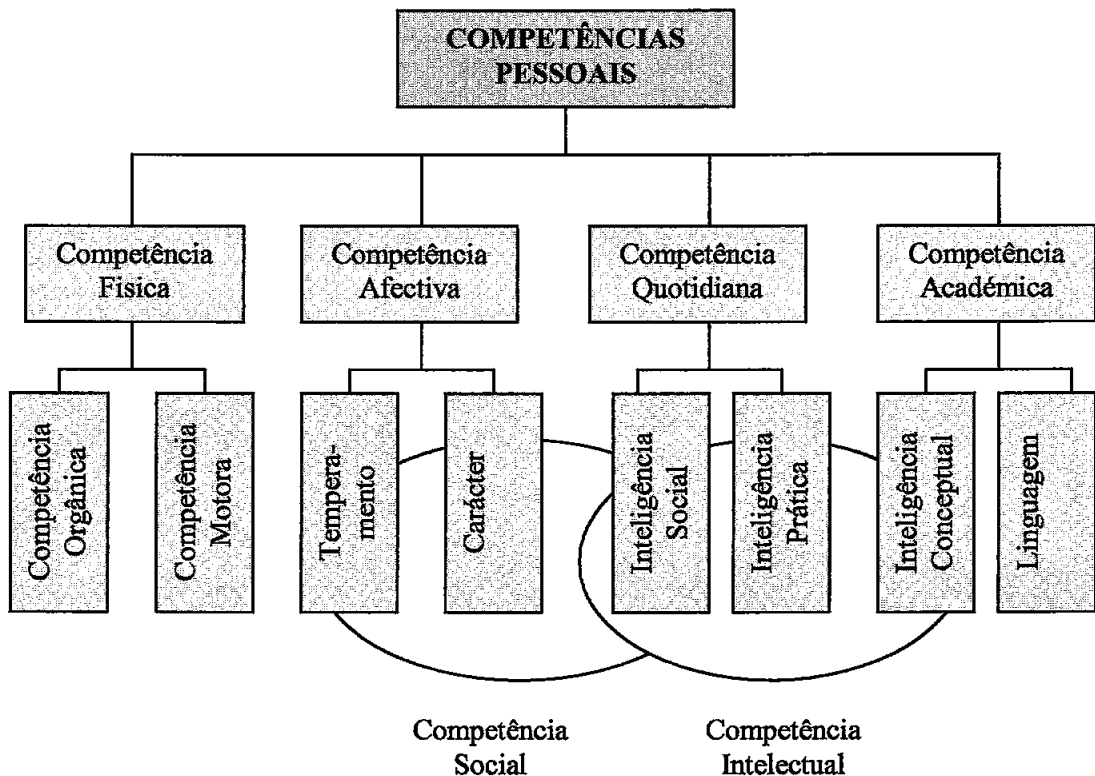
Segundo Oppenheimer (1989), Greenspan começa ainda na década de 1980 por distinguir competência pessoal de social e define esta última como a percepção que um indivíduo faz dos papéis sociais que desempenha e das relações interpessoais que estabelece, de acordo com as características do seu temperamento, carácter e consciência social, distinguindo nesta três aspectos: a sensibilidade, a perspicácia e a comunicação

Em 1997 o modelo da competência pessoal¹⁰ é ampliado por Greenspan e Driscoll contribuindo para uma aproximação mais holística ao conceito de competência pessoal e social. A versão que apresentamos (Figura 1) resulta das versões propostas anteriormente, por Greenspan em 1981 e Greenspan e Granfield em 1992, representando uma síntese das mesmas¹¹:

¹⁰ Este modelo começou por ser essencialmente desenvolvido e aplicado com sujeitos portadores de deficiência mental, o que de algum modo constituiu uma limitação à sua divulgação. Porém, actualmente, verifica-se a sua aplicação e análise em diversos contextos. Tal diversificação veio permitir uma divulgação e sofisticação do mesmo, permitindo uma melhor compreensão do papel da inteligência (definida em termos globais) na competência humana.

¹¹ O modelo foi apresentado e redefinido em 1981, 1992 e 1997. A primeira versão foi proposta exclusivamente por Greenspan e comportava numa primeira fase três grandes componentes: a inteligência adaptativa, a adaptação sócio-emocional e a competência física. Numa segunda fase a competência intelectual é substituída pela inteligência adaptativa e a competência sócio-emocional pela competência emocional. A segunda versão do modelo foi apresentada por Greenspan e Granfield e incorpora o papel da competência social; divide a competência em social e instrumental e entende a junção da inteligência prática e social como os aspectos intelectuais da competência social.

Figura 1 – Modelo da Competência Pessoal de Greenspan e Driscoll



Fonte: Greenspan e Driscoll, 1997.

Como podemos observar na figura, o modelo estrutura-se em três níveis, de um mais global (competência pessoal) até um mais molecular ou elementar (inteligência social e competência social). Propõe quatro componentes no domínio das competências: física, afectiva, quotidiana e académica, que por sua vez integram elementos de diferentes naturezas. Estes grandes domínios resultam na divisão de competência intelectual e competência social, assentando a primeira nas competências quotidiana e académica e a segunda na competência afectiva. A competência quotidiana assenta nas inteligências social e prática, entendendo-as, respectivamente, como capacidade de pensar e entender problemas ao nível do relacionamento interpessoal e a capacidade de pensar e entender problemas mecânicos, técnicos ou físicos do quotidiano. A competência académica contém um terceiro elemento, a inteligência conceptual e um elemento adicional, a linguagem. Por sua vez, o domínio afectivo – competência afectiva – é constituído pelo temperamento e pelo carácter. Estes elementos aparecem envolvidos e mediados por aspectos da personalidade do sujeito. Em paralelo, a competência física assenta nas competências orgânica e motora e refere-se a aspectos ligados aos sentidos, à mobilidade ou à coordenação.

Nesta proposta de Greenspan e Driscoll, a competência humana é explicada a partir dos conceitos de inteligência e de competência pessoal que aparecem como estruturantes para a capacidade de realizar os objectivos valorizados pelo indivíduo através da resolução de tarefas ou desafios específicos. O conceito de competência pessoal tem um significado amplo, incorporando todos os *skills* que contribuem para realizar objectivos ou para resolver desafios, enquanto o termo inteligência tem um significado mais próximo do conjunto de *skills* envolvidos no processo de pensar e compreender. A competência pessoal subdivide-se em quatro domínios de competência: física, afectiva, quotidiana e académica. Estas, por sua vez, dividem-se em sub-componentes, sendo a inteligência social um dos sub-componentes da competência quotidiana, a par da inteligência prática (Greenspan & Driscoll, 1997). Enquanto a primeira se refere à capacidade de pensar e compreender problemas interpessoais, a segunda refere-se a problemas do dia-a-dia, de natureza técnica, mecânica e física.

Não podemos deixar de destacar o papel ocupado pela inteligência na construção das competências e é de considerar ainda, que os autores têm em conta o pensamento de Sternberg¹² para a terminologia que utilizam. Entendem a inteligência social como o *link* entre a inteligência e a personalidade e podemos verificar o peso das inteligências menos tradicionais, como indicadores das competências para a vida diária, sendo a competência social o resultado da interacção entre aspectos da personalidade e a inteligência social. Por sua vez a inteligência intelectual também se efectiva com o recurso aos aspectos sociais e práticos da inteligência, o que constitui um aspecto inovador, considerando sobretudo, os modelos genéricos de gestão que referimos resumidamente no ponto anterior.

Apesar das limitações inerentes à especificidade das populações em que o modelo se desenvolveu (deficientes mentais), consideramos que o mesmo traz contributos úteis na medida em que afirma o dinamismo do conceito de competência humana e recupera uma tradição mais holística de inteligência, indo para além da noção de

¹² Sternberg reafirma a polémica em torno da inteligência tradicional – académica – que considera estática e introduz o conceito inteligência de sucesso. Esta poderá estar integrada na inteligência social, de acordo com o proposto por Candeias (2003).

inteligência geral, essencialmente ligada a conteúdos académicos. O conceito de inteligência remete então para a complexidade do processo de resolução de problemas que a pessoa enfrenta no seu dia-a-dia. Neste ponto, inteligência e competência aproximam-se e interligam-se e confundem-se no *processo contínuo de desenvolvimento de experiência quando o indivíduo opera num determinado âmbito, ou seja constituem experiência em desenvolvimento* (Sternberg & Grigorenko, 2003: 19, citado em Candeias & Almeida, 2005: 362).

2.2.2 – As competências pessoais e sociais de Goleman

Numa linha diferente, mas bem actual, deparamo-nos com o trabalho de Daniel Goleman, que a partir de 1995 com o seu livro *Inteligência Emocional*, converte este conceito num dos clichés mais utilizados nas empresas norte americanas. Sendo aceite na comunidade científica que conhecer e dominar as emoções é imprescindível para alcançar e garantir uma boa qualidade de vida, introduzir a inteligência emocional no clima educativo, formativo e profissional terá vindo a favorecer os diferentes saberes necessários à vida em sociedade¹³. Deste modo, a aproximação entre emoções e motivação pode contribuir para aumentar as competências, sobretudo as de carácter social, mediante a empatia e controle emocional, potenciando a eficácia das acções. Goleman (2003) vê como competências humanas essenciais a auto-consciência, o auto-domínio, a empatia e as artes de escutar resolver conflitos e cooperar. No seu modelo de competências pessoais e sociais destaca cinco atitudes que classifica em dois grandes grupos, o primeiro assenta numa perspectiva intra-pessoal e o segundo numa perspectiva inter-pessoal. Identificamos essas competências no quadro que se segue.

¹³ Daniel Goleman associa as competências à inteligência emocional. Hoje podemos falar de diferentes inteligências: social, emocional ou prática. A inteligência social é a capacidade para compreender as relações pessoais e a inteligência emocional surge aqui integrada, podendo ser entendida como a capacidade para compreender e exprimir emoções e sentimentos para uma eficácia aos níveis intra e interpessoal (Candeias, 2003).

Quadro 6 – Modelo de competências pessoais e sociais de Goleman

Competências Pessoais		Competências Sociais	
Auto conhecimento	Consciência emocional	Empatia	Compreensão do outro
	Valorização de si mesmo		Orientação para a tarefa
	Auto-confiança		Desenvolvimento dos outros
Auto-regulação	Auto-controle		Aproveitamento da diversidade
	Confiança		Consciência política
	Integridade		Influência
	Adaptabilidade		Comunicação
Motivação	Inovação	Relações Interpessoais	Liderança
	Iniciativa		Catalisação da mudança
	Optimismo		Resolução de conflitos
	Motivação para melhorar		Estabelecimento de vínculos
Compromisso	Colaboração e cooperação		
			Trabalho em equipa

Fonte: Icart e Iglesias, 2001.

A classificação apresentada vai ao encontro daquilo que Goleman considera como emoções inteligentes, ou seja um conjunto de capacidades agrupadas em cinco domínios: *conhecer as nossas próprias emoções, gerir as emoções, motivarmo-nos a nós mesmos, reconhecer as emoções dos outros e gerir relacionamentos* (2003: 63-64), contribuindo respectivamente para o auto-conhecimento, para o combate da ansiedade e da angústia, para o auto-controlo, para a empatia e auto-consciência e para a eficácia interpessoal.

De acordo com o descrito por Icart e Iglesias (2001) as competências pessoais determinam a forma como nos relacionamos connosco próprios e compreende aspectos como o auto conhecimento, a auto-regulação e a motivação. O auto-conhecimento consiste em conhecer o próprio estado interno, recursos e preferências. Implica, através dos três elementos que o compõem, reconhecer as próprias emoções e afectos, conhecer os pontos fortes e fracos e reconhecer e valorizar as próprias capacidades. A auto-regulação consiste no controlo dos impulsos e recursos internos. Através dos seus cinco elementos, permite gerir adequadamente as emoções e os impulsos, seguir critérios de sinceridade e integridade, aceitar responsabilidades, ser flexível no confronto com as mudanças e sentir-se cómodo perante novas ideias ou novas informações. Por fim a motivação consiste nas tendências emocionais que guiam e facilitam a obtenção dos objectivos. Compreende, nos quatro elementos que engloba, o esforço para melhorar e conseguir um determinado critério de excelência,

comprometer-se com os objectivos de um grupo ou organização, enfrentar as oportunidades e persistir perante os obstáculos, de modo a atingir os objectivos.

De acordo com os mesmos autores, as competências sociais determinam a forma como nos relacionamos com os outros e compreende aspectos como a empatia e as relações interpessoais. A empatia assenta na captação dos sentimentos, necessidades e interesses alheios. Os cinco elementos que compõem esta componente concorrem para melhorar a captação de sentimentos e pontos de vista dos outros, perceber as suas necessidades de desenvolvimento, reconhecer e satisfazer as necessidades dos clientes, aproveitar as oportunidades e perceber o ambiente emocional e as relações de poder subjacentes a um grupo. Por sua vez as relações interpessoais consistem na capacidade de introduzir e promover respostas desejáveis nas pessoas. Com base nos seis elementos que compõem esta componente, ela compreende utilizar táticas de persuasão, emitir mensagens claras e convincentes, inspirar e dirigir grupos e pessoas, iniciar e dirigir a mudança, trabalhar com outras pessoas para conseguir objectivos comuns e criar sinergias nos grupos para a consecução de metas colectiva.

Verificamos a existência de pouca clareza no processo de construção e funcionamento do modelo e na forma como os seus patamares se ligam. Assim, parece-nos um modelo passível de complementar por modelos processuais, como por exemplo o modelo de “experiência e desenvolvimento” desenvolvido em 2003 por Sternberg e Grigorenko.

É um modelo que traduz uma concepção dinâmica de competência humana, que pressupõe um desenvolvimento potencial que ocorre continuamente e está dependente da operação de um conjunto de elementos: as aptidões metacognitivas, as aptidões para a aprendizagem, o pensamento, o conhecimento, a motivação e a experiência. Estes elementos, embora distintos entre si, interagem entre si. Colocando em funcionamento este modelo, dir-se-á que o aprendiz tenta adquirir competência mediante uma prática deliberada. Esta prática exige a interacção entre os seis elementos do modelo. No centro e dirigindo esses elementos encontra-se a motivação, esta dirige as aptidões metacognitivas, que activam as aptidões para a aprendizagem e para o pensamento permitindo que aumente o nível de experiência. Por sua vez, o conhecimento declarativo e procedimental, adquirido através da

extensão das aptidões para pensar e aprender, faz com que essas aptidões se usem cada vez mais e com maior eficácia. Todos estes processos ocorrem num contexto e, simultaneamente, podem influenciá-lo (Candeias & Almeida, 2005). Este conceito de competência pressupõe uma focalização no aprendiz pelo seu potencial, que é resultante da experiência em desenvolvimento, ao contrário das concepções tradicionais.

2.2.3 – A Competência pessoal de Mussak

Mussak (2004) entende a competência como a capacidade de resolver problemas e atingir objectivos propostos. Embora estabeleça uma ligação entre competência e resultado vai para além da concepção mais tradicional e considera que a competência de uma pessoa ou de uma organização não se avalia apenas pelos resultados que produz, mas também pelo tempo dispendido e pelo esforço aplicado na realização de uma dada tarefa. Assim, entende a competência pessoal como o resultado da associação de três qualidades: conhecimento, habilidade e desejo. No seio de uma fórmula matemática, demonstra a competência como o produto da relação entre saber, poder e querer:

$$C_p (\text{competência}) = S (\text{saber}) \times P (\text{poder}) \times Q (\text{querer})$$

Ou ainda: conhecimento multiplicado por habilidade multiplicada por atitude. Se a pessoa quer fazer, sabe fazer, mas faltam-lhe habilidades humanas para aplicar convenientemente os seus conhecimentos, a sua competência tende a zero (2004: 44).

A sua concepção é aberta, demonstrando um estar atento ao dinamismo do conceito de competência. Na sua definição privilegia o conhecimento, a educação e a motivação e entende estes elementos como vantagens competitivas.

No que diz respeito ao conhecimento como grande vantagem competitiva, Mussak entende-o como algo que cada pessoa pode construir, defendendo a existência de dois tipos de conhecimento: o explícito e o tácito. O primeiro como o conhecimento que se obtém através de instrumentos como um livro, um regulamento duma empresa ou uma página na Internet e o segundo, como o que deriva da experiência, da intuição ou da sensibilidade. Enquanto o conhecimento explícito é revelado pelos meios tradicionais como o cálculo, a escrita ou a identificação duma peça, o

conhecimento tácito é implícito, sendo transmitido por gestos, comportamentos ou posturas. Deste modo, o conhecimento será algo pessoal, propriedade de quem o detém, não podendo ser transferido por inteiro de uma pessoa para outra, com todas as suas características e significados.

No que se refere à educação, entende-a como o móbil de desenvolvimento das pessoas. Enquanto que a formação capacita o profissional, a educação desenvolve a pessoa. Nesta distinção realça os princípios da relação de ensino/aprendizagem a considerar na educação: (i) qualquer pessoa é capaz de aprender; (ii) todas as potencialidades podem ser ampliadas; (iii) todos os limites são preconcebidos; (iv) é grande a componente emocional na aprendizagem.

Neste contexto entende o ser humano com potencial de aprendizagem ao longo da vida, com capacidade de desenvolver pensamento crítico e com capacidade de mobilização emocional para vários tipos de aprendizagens. Em simultâneo vê a aprendizagem como processo que conduz o sujeito ao acto de aprender. Intimamente ligada aos aspectos emocionais, o fenómeno emocional é tão importante como o intelectual na selecção do que se aprende e/ou memoriza: *costumamos aprender com facilidade algo que para nós está carregado de significado ou com o qual conseguimos estabelecer rapidamente um vínculo afectivo* (2004: 59).

Finalmente, a motivação como vantagem competitiva, constitui um dos aspectos mais importantes no estudo da relação do indivíduo com o seu trabalho e é socialmente aceitável que uma pessoa motivada realiza qualquer actividade com mais qualidade e eficiência. Para o entendimento do seu significado, Mussak (2004) remete para a teoria dos dois factores de Herzberg, que em 1959, apresenta os dois factores capazes de motivar os sujeitos: factores extrínsecos ou higiénicos e factores intrínsecos ou motivacionais. Os primeiros são os factores que são exteriores à pessoa, mas nos quais pode interferir. Por exemplo, o clima psicológico no ambiente de trabalho, pode interferir na motivação para trabalhar e isso é da responsabilidade de todos os que produzem esse clima. Já os segundos, os factores intrínsecos, são internos e dependem da percepção dos valores pessoais. Os factores extrínsecos, por melhores que sejam, não serão suficientes para garantir a motivação se não forem acompanhados dos factores intrínsecos. Por exemplo, no trabalho, é fundamental que

uma pessoa sinta e perceba a possibilidade de exercitar e desenvolver as suas aptidões e potencialidades, crescendo e sentindo-se valorizada, por consequência motivada.

2.3 – Integração e Competência – Desenvolvimento de uma Concepção

Ser ou não competente baseia-se nos padrões, normas e valores de uma sociedade, que efectivamente avalia os comportamentos das pessoas e os rotula como ajustados ou não ajustados às exigências do contexto social, mas baseia-se também nas características e traços de cada indivíduo. Afinal são aspectos como a personalidade, as aptidões e os interesses que determinam os comportamentos e as atitudes, permitindo a tal avaliação social de mais ou menos competente. A promoção das competências constitui assim, uma necessidade emergente, sobretudo no que respeita às mais transversais e às de maior longevidade, como sejam as competências pessoais e sociais.

Contudo, parece-nos que a competência humana não assenta apenas num dos vértices da geometria de vida dos sujeitos, constituindo-se na interacção e intersecção dos vários modos do saber e oscilando entre o saber ser e estar e o saber fazer. Entendemos assim, o conceito de competência humana num contexto alargado, assente no potencial do sujeito, ou seja, na sua capacidade para mobilizar atitudes e saberes, visando o seu desenvolvimento integral como pessoa. Com base num património de experiências vividas pelos sujeitos e com significado para os mesmos, a construção e desenvolvimento de competências parece-nos um processo contínuo, dinâmico e assente numa simbiose de relações e interacções de pessoas com pessoas e de pessoas com meio social.

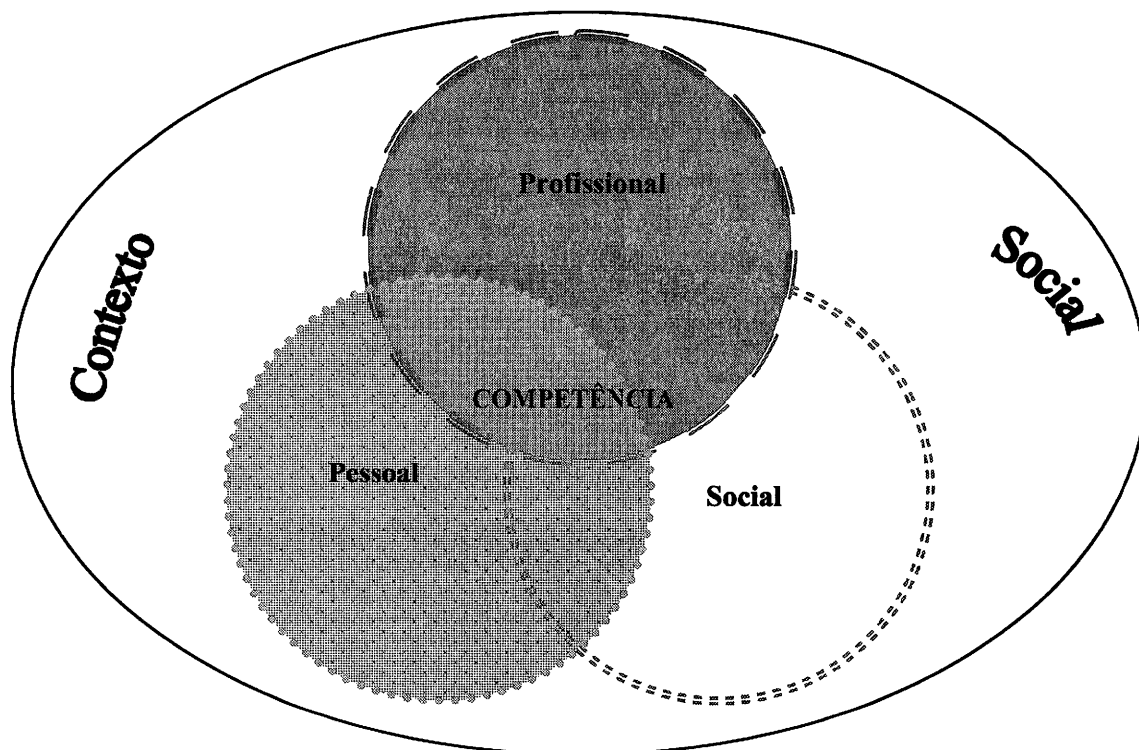
Consideramos que o desenvolvimento da competência humana emerge das relações significativas que os sujeitos estabelecem com os contextos de vida ao longo do seu desenvolvimento, havendo contextos que proporcionam e viabilizam essas possibilidades e outros que os inviabilizam. Essa inviabilidade parece-nos evidente

nas pessoas em situação de pobreza e exclusão social, dada a desigualdade de oportunidades para aceder às dimensões e mecanismos que permitem dotar os indivíduos com ferramentas adequadas ao seu desenvolvimento integral.

Apesar das várias concepções, modelos e linhas comuns traçados sobre esta matéria, não situámos qualquer modelo de competências que satisfaça a complexidade, que quanto a nós, encerra a necessidade de compreensão do conceito de competência associado à integração social da pessoa pobre e excluída.

Assim, propomos uma concepção que tenha como alvo esse público tão específico. Para o efeito partimos de tipologias, concepções e modelos abordados anteriormente. Verificámos as qualidades necessárias para o trabalhador do século XXI referendada pela UNESCO e das diferentes aceções da competência profissional ao longo dos anos, da importância das competências pessoais e sociais para a actual realidade do mundo do trabalho e também do peso que o emprego, a educação e a família exercem na integração social dos indivíduos. Ora, por consequência entendemos que a competência para a integração social se opera na intersecção das competências pessoais, sociais e profissionais, conforme o que apresentamos na figura 2.

Figura 2 – Concepção da competência humana para a integração social da pessoa em situação de pobreza e exclusão social



De acordo com a figura, propomos uma concepção da competência humana para a integração social como resultado da relação entre as competências profissional, pessoal e social e consequente intersecção. Nesta construção há que considerar três aspectos: (i) cada círculo (que corresponde às competências profissional, pessoal e social) não se perde, mantendo a sua importância, (ii) a importância de cada círculo é otimizada pela conjugação bilateral e (iii) a conjugação a três é considerada, mas não dispensa a importância das partes. A intersecção corresponde então a um resultado, que sendo mais que a soma das partes se constitui como uma mais valia, facilitadora do processo de integração social.

À semelhança da lógica proposta por Mussak (2004), propomos também a leitura dessa relação através de uma equação:

$$C \text{ (competência)} = CPr \text{ (competências profissionais)} \times CP \text{ (competências pessoais)} \times CS \text{ (competências sociais)}$$

Assim, a competência para a integração social varia na razão directa do resultado da multiplicação entre as competências profissionais, pessoais e sociais. Se um indivíduo não dispõe de um dos três “recursos” ou algum está debilitado, a sua integração social estará comprometida.

Teremos de considerar ainda a forma como o sujeito faz ou lida com o que o rodeia, envolvendo aspectos que se prendem com o contexto social em que se insere, sendo este elemento transversal às três competências e condicionante da construção e desenvolvimento das mesmas. Em simultâneo e no seio de uma relação interactiva entre o contexto e o sujeito, o contorno da estrutura social resultará das acções individuais e colectivas construídas por meio duma relação de equilíbrio entre disposição humana e meio envolvente. A competência que resulta das competências pessoais, sociais e profissionais poderá ser o mecanismo de adaptação ao contexto social, constituindo-se como mediação complexa das relações entre os sujeitos e destes com o meio. Será assim facilitadora ou inibidora da integração social das pessoas em processo de desigualdade social, como sejam as pobres e excluídas socialmente.

Nestes termos, as competências pessoais, sociais e profissionais apesar de poderem ser analisadas à luz de diferentes janelas, parecem-nos, duma forma genérica, poder designar o conjunto de atributos considerados necessários para o desempenho social ou para a resolução de determinados problemas e situações próprias de quem vive como cidadão. Assente numa lógica de capacidade de mobilização de saberes ou de potencial para lidar com uma determinada situação, parece-nos certo que as competências dos sujeitos resultam dos seus percursos de vida e são passíveis de desenvolvimento: as competências de cada um dependem *das suas trajectórias sociais ou, mais particularmente, da cadeia de processos de aprendizagem em que este tiver estado inserido* (Rodrigues, 1998: 122). Podendo ser desenvolvidas em

contextos mais ou menos formais, como sejam a escola, o emprego ou a família as competências profissionais, pessoais e sociais revestem-se de um carácter estratégico na interacção sujeito/sociedade, sendo elemento mais ou menos facilitador no cumprimento do grande objectivo que é a integração social.

O desafio passa a ser, então, a identificação das dimensões relevantes em cada competência, em particular no que diz respeito à sua relação com os esquemas cognitivos e sócio-afectivos aos quais os sujeitos recorrem para um desempenho social eficaz. Neste desafio radica a operacionalidade deste trabalho, que empiricamente se consubstanciará. Para o efeito, identificamos globalmente nove componentes, que traduzem os domínios de aplicação das competências referidas:

(i) Conhecimento, (ii) Aprendizagem, (iii) Flexibilidade, (iv) Responsabilidade, (v) Motivação, (vi) Auto-confiança, (vii) Comunicação, (viii) Equilíbrio e (ix) Participação.

Para a escolha/adaptação dessas dimensões recorreremos aos modelos e concepções abordadas anteriormente e considerámos ainda o pensamento de Sternberg (2000), no que respeita à inteligência de sucesso¹⁴. Considerá-lo prende-se com o facto de Sternberg se centrar na compreensão da inteligência, pressupondo a existência de etapas comuns aos indivíduos, mas também resultantes de experiências pessoais apoiadas em conteúdos sociais e culturais de um dado contexto. Deste modo, o autor tem em conta o que é comum aos indivíduos, o que é especificamente individual e o que é social, integrando o processo cognitivo, as vivências/experiências e os contextos.

Recorremos ainda ao pensamento de Vigotsky (2003a; 2003b) para sustentar as variáveis conhecimento e aprendizagem. Considerá-lo é considerar o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico,

¹⁴ Para Sternberg ter inteligência de sucesso significa utilizar três tipos de inteligência (analítica, criativa e prática) nos momentos adequados: *analisar um problema, chegar a uma solução criativa e transformá-la em solução prática* (2000: 123). Apesar do sucesso ser um termo relativo, o autor tem em conta os aspectos cognitivos da inteligência e considera o desempenho de sucesso como o único e verdadeiro teste da inteligência de sucesso, independentemente do modo como é avaliada e da sua definição, pelo que encontra um conjunto de características comuns nas pessoas que possuem essa inteligência.

entendendo o comportamento humano como consequência da sua interacção com as práticas sociais e culturais em que vive (Vigotsky, 2003b).

Ter em conta a visão de diferentes autores parece-nos relevante para dar solidez ao entendimento que fazemos da competência humana e do seu desenvolvimento, dado que o centramos na capacidade de mobilização das atitudes e saberes, processo que vemos intimamente ligado ao património de experiências vividas e apreendidas por cada sujeito. Esta perspectiva alargada foi determinante para o desenvolvimento da concepção holística que fazemos da competência humana e em simultâneo, do processo de análise e selecção de componentes que para isso concorrem. Passamos então à clarificação das competências e ao contributo e descrição dos domínios de aplicação que globalmente lhe associamos.

Entendemos as **competências profissionais** como o resultado de um conjunto de conhecimentos, traduzidos na selecção das atitudes, práticas e comportamentos mais adequados para a resolução de uma situação ou problema, em ambiente de trabalho.

Entendemos as **competências pessoais** como um conjunto de traços e atributos individuais, determinando a percepção que o sujeito tem de si próprio e do modo como desempenha os seus diferentes papéis.

Por fim, consideramos que as **competências sociais** assentam num conjunto de crenças que determinam o modo como o sujeito interage no contexto social.

Deste modo, para que um sujeito seja competente profissional, pessoal e socialmente é necessário que disponha de conhecimento em quantidade e qualidade suficientes e possua a capacidade de responder a uma solicitação de forma adequada. A par necessita também de fazer e/ou ter feito um conjunto de aprendizagens que lhe permitam pensar de forma analítica, criativa e prática, de forma a resolver problemas e situações. Consideramos ainda que a forma como o indivíduo se entende determina toda a sua trajectória de vida e para tal parece-nos contribuir o modo como se posiciona face às oportunidades ou adversidades, dependendo da sua tendência emocional e valorativa. Ainda, ser ou não ser competente assentará na interacção sujeito/contexto social, consubstanciada no entendimento, no modo como lida com

as diferentes situações e no maior ou menor grau de determinação e intervenção com que o faz.

Relativamente aos domínios de aplicação dos conceitos, parece-nos que todos eles estarão mais ou menos presentes em cada competência. Deste modo, faz-nos sentido identificar um conjunto de componentes, independentemente da sua expressão ser mais ou menos associada a uma dada competência, pelo que optámos por esse caminho.

Quanto à componente conhecimento, a necessidade de o possuir parece-nos fundamental. A sua apropriação exige planeamento constante e reorganização contínua de experiências significativas para os sujeitos e, de acordo com Vigotsky (2003a) pode ser construído. Logo, cada pessoa construirá o seu conhecimento usando as informações de que dispõe.

A importância da posse de conhecimentos é reforçada por Mussak (2004) quando, entre outras considerações, refere que o trabalhador actual se depara diariamente com novidades, especialmente as tecnológicas, implicando uma actualização constante de conhecimentos, sendo esta uma vantagem competitiva.

Deste modo, consideramos a variável **conhecimento** como fundamental ao saber, ser e estar em ambiente profissional, mas também em termos pessoais e sociais. Assim, a solidez e consistência da posse e da aplicação de conhecimentos, passará por aliar o conhecimento profissional ao conhecimento de si próprio e dos outros. Entendemos o seu significado na perspectiva de Vigotsky, reforçada por Mussak, como algo que cada um pode construir, sendo assente no conhecimento tácito e explícito, ou seja, obtido e construído de maneira mais ou menos formal, quer pelo estudo de uma matéria, quer pela via da experiência.

A par do conhecimento situamos a dimensão aprendizagem. Contudo, aprendizagem e desenvolvimento são também conceitos muitas vezes associados. No que respeita a esta relação Vygotsky entende a aprendizagem como processo de construção do sujeito, em que a relação sujeito-objecto é influenciada por relações inter subjectivas (referido em Macias, 1998). Para compreender a relação entre desenvolvimento e

aprendizagem torna-se necessário ter em conta o constructo que introduz: *zona de desenvolvimento proximal*¹⁵. Conceito poderoso, aponta para uma inovadora visão da aprendizagem, dado que esta tem papel no despertar de vários processos internos no desenvolvimento, capazes de operar somente quando o sujeito interage com outros sujeitos no seu ambiente e quando coopera com eles. Neste ponto de vista aprendizagem é desenvolvimento, sendo que, a aprendizagem devidamente organizada resulta em desenvolvimento mental. Assim, a aprendizagem é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky, 2003a).

Neste contexto, entendemos a **aprendizagem** como processo de construção e adequação do comportamento, seja ao meio, seja na prossecução de um objectivo. Como resultado da prática ou experiência será condição para adquirir e desenvolver competências, pelo que implicará a apropriação de conhecimentos, exigindo planeamento constante e reorganização contínua de experiências significativas para os diferentes sujeitos.

Relativamente à capacidade de acção dos indivíduos em função das solicitações, parece-nos fundamental a posse de flexibilidade, a par da sua noção de compromisso e responsabilidade. A tipologia referendada pela UNESCO (Mussak, 2004) é clara neste aspecto e vê a flexibilidade e a responsabilidade como qualidades fundamentais ao trabalhador do século XXI. Constituem a capacidade de agir de acordo com as diferentes solicitações e exigências do mercado de trabalho, significando a flexibilidade, a percepção da mudança e a adaptação à mesma e a responsabilidade, como a assumpção dos próprios actos ou de pessoas por quem se é responsável.

¹⁵ Vygotsky entende a zona de desenvolvimento proximal como *a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes* (Vygotsky, 2003a: 112). A zona de desenvolvimento proximal define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. No caso das crianças, o seu estado de desenvolvimento mental só pode ser determinado se forem revelados os dois níveis: o desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. Assim, o que hoje é zona de desenvolvimento proximal, amanhã será nível de desenvolvimento real.

A importância destas variáveis é reforçada implicitamente por Goleman (2003), denominando-as como integridade e adaptabilidade, mas, significando que a sua posse traduz, respectivamente, o conforto perante novas ideias ou solicitações e a aceitação de responsabilidades.

Por sua vez Sternberg (2000) considera nas suas características para a inteligência de sucesso, a variável independência, que não significa mais do que o assumir dos próprios actos, contando apenas consigo para o efeito.

Neste contexto consideramos a variável **flexibilidade** na linha referida, como uma característica de uma pessoa que é facilmente adaptável e que é capaz de mudar uma linha de pensamento, reajustando, em conformidade, as suas atitudes e comportamentos.

Consideramos também a variável **responsabilidade** e conferimos-lhe um significado mais amplo do que os autores referidos, dado que, perspectivamos a ideia de responsabilidade como a capacidade de, a um mesmo tempo, assumir um acto ou missão e as consequências do mesmo, sem referência à vontade de outrem. Pressupõe a escolha e aceitação, bem como a iniciativa e tomada de decisão.

No que diz respeito à forma como o indivíduo se entende e ao modo como se posiciona face às oportunidades ou adversidades, dependendo da sua tendência emocional e valorativa, parece-nos que aspectos como a motivação e a autoconfiança são determinantes.

A motivação é de acordo com Mussak (2004) um dos aspectos mais importantes no estudo da relação indivíduo/trabalho, contribuindo para o seu crescimento e valorização. As competências pessoais de Goleman (Icart & Iglésias, 2001) reforçam este ponto de vista e a motivação reveste-se de um carácter estratégico para a obtenção dos objectivos, radicando para o efeito, no esforço, no compromisso e na persistência. Igualmente, Sternberg (2000) alerta para a importância da automotivação, cuja geração interna defende como fulcral para o sucesso, sendo tão importante como as habilidades intelectuais.

Partilhando os pontos de vista destes autores, entendemos a **motivação** como força interna ou externa que impele uma pessoa para um determinado comportamento ou desempenho de modo a atingir um objectivo ou a obter um resultado. Consideramos assim a motivação intrínseca e extrínseca, de acordo com a teoria dos dois factores de Herzberg, já referida no ponto referente à concepção da competência pessoal de Mussak.

Quanto à variável auto-confiança, também Goleman (2003) e Sternberg (2000) a consideram. Goleman vê a auto-confiança como componente do auto-conhecimento, permitindo o conhecimento de pontos fortes e fracos do sujeito, a par do reconhecimento e valorização das próprias capacidades. Por sua vez, Sternberg vê a auto-confiança como essencial para o sucesso, radicando numa crença que passa pela capacidade de atingir metas.

Assim, vemos a **auto-confiança** como qualidade que concorre para uma consistente competência pessoal, consistindo na capacidade de conhecimento e reconhecimento de si próprio, sujeito que pensa, sente e age.

Por fim, no que respeita à forma como o sujeito medeia a sua relação com os outros e com o contexto social há que ter em conta a capacidade de entendimento, de pôr em comum ou de entrar em relação. Tal passará pela emissão e recepção de mensagens inerentes à arte de comunicar, bem como pela capacidade de pensar e agir de modo equilibrado e de participar socialmente.

Os aspectos comunicacionais estão bem patentes na tipologia referendada pela UNESCO (Mussak, 2004). Como qualidade para o trabalhador do século XXI, a capacidade de comunicação assenta na qualidade do relacionamento interpessoal, como condição estratégica da qualidade organizacional e de gestão do conhecimento.

Goleman, nas suas competências sociais reforça a importância da comunicação e enquadra-a na perspectiva das relações interpessoais (referido em Icart & Iglésias, 2001). Estas, consistindo na capacidade de promover respostas desejáveis nas pessoas, passam naturalmente, pela emissão de mensagens claras e convincentes, papel da comunicação.

A **comunicação** parece-nos assim, uma variável com muito sentido no contexto das competências profissionais, pessoais e sociais; entendemo-la como a capacidade de transmissão de uma significação, quer ao nível das ideias, das aspirações, dos sentimentos e da afectividade, passando a informação, a educação e a formação pelas habilidades comunicacionais.

O equilíbrio e a participação são características consideradas na abordagem de Sternberg (2000) quanto à inteligência de sucesso. O autor vê o equilíbrio como a capacidade de equacionar o raciocínio analítico, criativo e prático. Defende que há momentos na vida em que é preciso ser analítico, momentos em que é preciso ser criativo e ainda outros em que é preciso ser prático. Em situações de solução de problemas e tomada de decisões utilizam-se as três habilidades de raciocínio: analisa-se a situação e chegam-se a soluções ou decisões que sejam criativas e tenham aplicações práticas. A participação é transversal às características que aponta como essenciais para o sucesso, sendo aspecto claro na sua categoria “obtenção de objectivos”, capacidade que passa pelo envolvimento do sujeito para a criação de circunstâncias onde obtenha vantagem.

De forma genérica, parece-nos que quer o equilíbrio quer a participação permitem ao sujeito a aquisição de habilidades no relacionamento interpessoal facilitando o analisar e resolver problemas, tomar decisões e participar e interagir com o meio em que se insere. Assim, concorrem naturalmente para a posse de competências.

Como **equilíbrio** entendemos a capacidade de resolver e responder de maneira dinâmica aos problemas e situações, implicando uma avaliação e análise dos mesmos e conseqüentemente a selecção do comportamento adequado.

A **participação** passará pela acção de ser parte activa num grupo ou comunidade, que pela cooperação, colaboração, solidariedade, ajustamento, etc. permita o exercício e a assumpção dos diferentes papéis sociais inerentes à cidadania.

Em paralelo às dimensões descritas, consideramos também o modo como alguém está e deseja estar. Esse modo de vida não deixa de ser um reflexo do seu percurso de integração social e das eventuais falhas de inserção que o revestem, pelo que o

desenvolvimento das qualidades/capacidades apontadas resulta da simbiose pessoa/contexto social. Assim, parece-nos relevante considerar o contexto social, tomando como referência os aspectos sócio-biográficos, económicos e territoriais, por serem factores que potencialmente indicam desvios da norma social e que por si próprios podem encerrar uma carga discriminatória e de exclusão social.

Perante este amplo cenário entendemos a **competência humana para a integração social da pessoa pobre e excluída socialmente como um conjunto de capacidades que permitem a aquisição de conhecimentos, práticas, atitudes e formas de comportamento, permitindo o desenvolvimento integral do indivíduo como profissional e como pessoa**. Essas competências concorrerão para a identificação de percursos individuais no ensino, trabalho ou outras situações, sendo fundamentais para a definição de um projecto de vida pessoal e profissional¹⁶ e para a gestão do mesmo.

2.4 – *Empowerment* – Reforçar Competências para uma maior Eficácia Social

O *Empowerment* é um conceito complexo e de múltiplos sentidos que é utilizado em distintos campos de conhecimento. É uma noção que tem raízes nas lutas pelos direitos civis, nos movimentos de emancipação feminista e de independência anti-colonialista, sendo influenciado pelos movimentos de auto-ajuda e pela psicologia comunitária (Pinto, 1998). Amplamente presente nas sociedades dos países desenvolvidos na segunda metade do século XX, é na década de 1990 que recebe o influxo de movimentos que buscam afirmar o direito da cidadania sobre distintas esferas da vida social.

O caminho histórico que tem alimentado o conceito de *empowerment* está associado a objectivos amplos que visam a libertação dos sujeitos relativamente a estruturas,

¹⁶ Elaborar um projecto de vida pessoal e profissional consiste num conjunto de actividades que permitem aos diferentes indivíduos, identificar as suas capacidades, competências e interesses, tomar decisões em matéria de educação, formação e ocupação, e gerir o seu percurso individual no ensino, trabalho ou outras situações em que estas capacidades e competências são necessárias (Conselho da UE, 2004).

conjunturas e práticas sociais e culturais que se revelam injustas, opressivas e discriminatórias, através de um processo de reflexão sobre a realidade da vida humana. Considerado como uma nova linguagem que permite redefinir e/ou criar mudança social permanece contudo, como uma opção periférica ao discurso institucionalizado.

O termo *empowerment* permanece “em construção” e em conformidade, Rappaport (1999) reconhece-lhe a falta de uma definição precisa. Entende o conceito como sugerindo tanto a determinação individual de cada um sobre a sua própria vida, como a participação democrática na vida da própria comunidade, geralmente realizada através de estruturas como a escola, a associação de moradores, a igreja ou outras organizações de voluntários. No *empowerment* convergem o sentimento de controlo pessoal, a influência e o interesse pelo poder social real, o poder político e os direitos legais. Assim, o autor vê este construto com múltiplos níveis, aplicável aos cidadãos individualmente e também às organizações e aos bairros; sugere um estudo das pessoas no seu contexto. Rappaport contextualiza o termo *empowerment* como um processo pelo qual as pessoas, as organizações e as comunidades melhoram, progredem e logram o poder, o governo e o domínio sobre si mesmas, sobre o seu funcionamento e a sua vida.

Podemos distinguir entre o conceito de *empowerment* mais geral e o conceito de *empowerment* psicológico. O primeiro, na lógica de Rappaport, pode-se dizer que respeita ao processo pelo qual os indivíduos e as comunidades ganham mestria sobre as suas vidas. O segundo, de acordo com Resende (2004), refere-se ao sentimento de controlo sobre a própria vida que os indivíduos experimentam através da pertença a grupos distintos, e que pode ocorrer sem que haja necessidade das pessoas participarem em acções políticas colectivas.

Relativamente ao *empowerment* psicológico, Zimmermann (1995) propõe um modelo conceptual constituído por três componentes: intrapessoal, interaccionista e comportamental. A componente intrapessoal diz respeito à percepção dos indivíduos sobre a sua capacidade de influenciar os contextos socio-políticos em que se inserem. Como tal refere-se àquilo que as pessoas pensam sobre si próprias, o que inclui a percepção do controlo, da auto-eficácia, da motivação e da competência sobre uma

área específica. A componente interaccionista diz respeito ao conhecimento do indivíduo sobre competências para a resolução de problemas, correspondendo a um processo centrado na sua interacção com a comunidade. Tal sugere uma relação indivíduo-meio e que os membros duma comunidade possam entender as suas normas e valores nos diferentes contextos de intervenção. O mesmo envolve uma consciência crítica manifesta no conhecimento acerca dos recursos necessários para alcançar determinados objectivos e na avaliação dos agentes causais ou do risco das problemáticas em comunidade. A compreensão dos agentes causais refere-se aos factores de apreciação que podem influenciar as pessoas, os objectos ou os eventos. Por último, a componente comportamental refere-se às acções tomadas na sequência da participação em organizações e actividades.

Dum modo geral, o *empowerment* remete para um conjunto de processos e resultados que se situam quer ao nível individual, quer ao nível organizacional ou comunitário (Zimmermann, 1995). Ao nível individual implica um conjunto de aprendizagens e aptidões específicas para possibilitar a tomada de decisão, a relação com os outros ou a tomada de consciência. Ao nível organizacional inclui estruturas e processos para aumentar a participação dos sujeitos. Por fim, ao nível comunitário, o *empowerment* refere-se a acções colectivas que permitam a igualdade no acesso aos recursos.

A noção de *empowerment* remete para a ideia de participação dos sujeitos, que num processo individual ou colectivo, procuram resultados concretos, como sejam, por exemplo, a obtenção de recursos e o controlo da própria vida, na construção de um projecto pessoal e profissional. No mesmo sentido, Sen (1999), relaciona o conceito com a ideia de que determinados problemas sociais, estão estreitamente ligados à falta de acesso às oportunidades para participação e crescimento individual. A pobreza e a exclusão social constituem exemplo claro duma problemática social, reforçada pela desigualdade de oportunidades.

Problemática marcada pela destituição de recursos materiais e a ausência, ou insuficiência, de competências profissionais, pessoais e sociais, assenta num modelo, designado por Friedmann (1996), de *(dis)empowerment*. Este autor descreve o *empowerment* como o acréscimo de poder que, induzido ou conquistado, permite aos indivíduos e às famílias aumentarem a eficácia da sua cidadania. O autor considera

que todas as pessoas têm direito a condições materiais de vida adequadas e a serem sujeitos politicamente activos, assentando esta “reivindicação” em três fundamentos: direitos humanos, direitos de cidadania e o *desabrochar humano*¹⁷. Porque o conjunto dos direitos e deveres, recaem igualmente sobre todas as pessoas, por pertença a uma qualquer comunidade humana e por interesse de uma vida em comum, é o interesse numa vida comum que *constitui a pedra de toque dos direitos dos cidadãos. Ser excluído deles é ser desprovido de um bem primário* (1996:12).

Em relativa conformidade, Costa (1998) considera que a nova concepção de solidariedade diz respeito a todos e passa pela participação, donde, a reabilitação humana e social e a integração ou reintegração social passará por dar ou devolver poder aos pobres e excluídos, através de um processo de *empowerment*. Este assentará em estratégias de descentralização de decisões, da construção de parcerias ou do estreitamento de relações entre sociedade civil e poder público.

A participação será então uma mais-valia que permite melhorar as decisões em matéria social e reforçar as capacidades das pessoas que vivem em situação de pobreza e exclusão social (Aires, 2003).

Em linha paralela, mas que reforça a necessidade de participação, Pinto define *empowerment como um processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos pelos indivíduos, grupos e comunidades, em si mesmos e no meio envolvente, que se traduz num acréscimo de poder – psicológico, sócio-cultural, político e económico – que permite a estes sujeitos aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania* (1998: 247).

¹⁷ Expressão de Margaret Jane Radin (1987), sugestiva e de apelo ao pensamento sobre o que significa ser um ser humano completo. Com a noção de *desabrochar humano*, discute o direito às condições que melhor conduzem ao desenvolvimento do homem. Conhecendo as condições que inibem esse desenvolvimento, como a fome, a falta de saúde, a educação deficiente ou as relações sociais caóticas, parece claro que a melhoria das condições de vida dos excluídos conduzirá ao auto desenvolvimento dos seres humanos. O autor também encontra base para “reivindicar” o poder e autonomia do cidadão na Declaração Universal dos Direitos Humanos adoptada em 1948 pela Assembleia-geral das Nações Unidas, dado que estabelece um código de condutas morais para nortear as relações entre seres sociais. A declaração consagra os direitos civis, políticos e de liberdade e esclarece sobre o caminho da igualdade em termos de padrão de vida pelo que, a exclusão forçada desses direitos é entendida como um género de violência sobre a pessoa excluída (Friedmann, 1996).

Neste contexto, entendemos a noção de *empowerment* como o aumento de poder e da autonomia pessoal e colectiva dos diferentes indivíduos e grupos sociais, nas relações entre eles e com o contexto social.

Considerando que os actuais contextos sociais são marcados por desafios permanentes, num paradigma de desenvolvimento, que enfrenta os desafios da coesão social, da sustentabilidade da diversidade e duma consequente gestão integrada, parece-nos que na afirmação desse desenvolvimento¹⁸ a participação dos cidadãos é decisiva. Operando-se aos níveis individual e colectivo, a participação constitui-se como ponto de encontro de capacidades das pessoas e oportunidades da sociedade. Entendendo-se o desenvolvimento como processo de alargamento das escolhas de uma determinada população que lhe permita satisfazer necessidades aos níveis do bem-estar material, da educação e da saúde, é uma noção com um aspecto vital, implicando a liberdade, a igualdade de oportunidades, a garantia de condições de segurança e o poder de organização para intervir na sociedade. Entronca assim, no conceito de *empowerment*, dado que passa pela participação e livre expressão dos indivíduos, actores capazes de intervir numa sociedade à qual pertencem.

Assim, a montante e a jusante do processo de desenvolvimento o *empowerment* pode ser condição e resultado para o mesmo, conduzindo a sua livre expressão à cidadania. Esta será a total assumpção dos processos de *empowerment*: dado que reforça a participação, saindo reforçado da mesma.

Deste modo, quer nas empresas, quer nas organizações, quer na comunidade em geral o *empowerment* pode ser uma “arma” de coesão e de competitividade, assumindo a sua essência: garantir a voz dos cidadãos nos seus processos de mudança e satisfação de necessidades, ou seja, nos seus projectos de vida. Concorrerá então para que os diferentes sujeitos aumentem a resistência às dificuldades e obstáculos, pelo desenvolvimento das competências.

¹⁸ Nos últimos 30 anos têm-se afirmado seis conceitos de desenvolvimento: (i) sustentável, (ii) local, (iii) participativo, (iv) humano, (v) social e (vi) integrado. Nesta reflexão os conceitos de desenvolvimento participativo e humano assumem destaque (Amaro: 2003a).

Contudo, o *empowerment* como condição e resultado que culmina na cidadania, é uma questão que não pode estar desligada de uma equivalência do lado da sociedade; pelo que, o exercício de cidadania só será possível se não for “traído” pela inexistência de oportunidades.

II PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3

DA METODOLOGIA À AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Interacção teoria e prática, para construir uma concepção de competência ...

O estudo desenvolvido assenta num processo de interacção entre reflexão teórica e trabalho empírico. Partindo de uma reflexão teórica assente na descrição dos conceitos, reflectimos sobre as concepções e significados de pobreza, de exclusão social, de integração social e de competência humana e evoluímos para uma base mais analítica, onde equacionámos diferentes modelos de competências. Por fim chegámos a um patamar, onde tentámos contribuir para a construção de uma nova concepção, mais holística da competência humana, do nosso ponto de vista, necessária para a compreensão da integração da pessoa pobre e excluída socialmente.

Este estudo assenta na construção de uma concepção de competência humana facilitadora do processo de integração social e na recolha de dados empíricos, com vista a testar essa concepção. Esta concepção visa o desenvolvimento de um conjunto de procedimentos para compreender as características profissionais, pessoais e sociais de um conjunto de pessoas pobres e excluídas, especialmente a sua percepção da noção de competência.

Neste capítulo daremos conta das opções tomadas para cumprir os objectivos delineados. Para tal, começamos por caracterizar a população e a amostra com que trabalhámos. De seguida descrevemos os procedimentos e os instrumentos utilizados. Daremos um enfoque especial à caracterização do instrumento principal de recolha de dados – o questionário – considerando a sua concepção, desenvolvimento e aplicação. Deste descrevemos os passos para a construção dos itens que o compõem, a sua organização e relação com a concepção de competência humana que desenvolvemos e apresentámos no capítulo anterior. Por fim, este capítulo incide na análise das qualidades psicométricas do questionário, dando conta do estudo de sensibilidade, validade e fidelidade que efectuámos.

3.1 – Estrutura e Delineamento do Estudo

Considerando os objectivos, o objecto e os conceitos chave do estudo a realizar, verificou-se a necessidade de identificar um conjunto de variáveis que constituíssem resposta à questão de investigação equacionada à partida: quais as variáveis explicativas da competência humana facilitadora do processo de integração social das pessoas em situação de pobreza e exclusão social?

Para o efeito conciliámos uma abordagem quantitativa, no sentido de garantir a objectividade, validade e consistência da informação, com estratégias de análise qualitativa, tendo em vista a consistência da própria informação recolhida e a necessidade de compreender os dados.

A recolha dos dados assentou então, na técnica de questionário dirigida à totalidade do universo: *todos os sujeitos (...) passíveis de serem reunidos como obedecendo a uma determinada característica* (Almeida & Freire, 1997: 96), ou seja, a todos os beneficiários RSI do concelho de Évora, que permaneciam inscritos no Serviço Público de Emprego, no mês de Outubro de 2005.

Recorrer essencialmente ao questionário, de carácter exploratório e essencialmente descritivo, estruturado mais em extensão do que em profundidade, prendeu-se com o tipo de informação a recolher e com as características da população, marcada pela baixa escolaridade. Deste modo, a adequação e vantagens de utilização do inquérito por questionário foram claras: tendo como objectivo conhecer uma população, quanto ao seu modo de vida, valores, opiniões ou percepções o questionário dá-nos a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Completámos o questionário com uma questão prévia, tendo como objectivo caracterizar a representação da noção de competência. Tal consubstanciou-se na resposta a uma questão totalmente aberta, a cruzar com os dados recolhidos em questionário.

O tratamento dos dados do questionário assentou na análise estatística, com recurso ao programa informático SPSS (Statistic Package for Social Sciences) tendo presente que a recolha e interpretação dos dados decorreu de um plano de apuramento de informação *elaborado em função de objectivos precisos, que nortearam a concepção e a redacção do questionário* (Ghiglione & Matalon, 1993: 256). Para o tratamento dos dados da questão prévia recorreremos também, à análise de conteúdo, por permitir uma descrição objectiva e quantitativa do conteúdo da comunicação (Silva & Pinto, 1989).

Relativamente à análise da informação obtida através do questionário, dividimo-la em duas fases distintas: (i) análise das características métricas do questionário e (ii) estudo das hipóteses.

A avaliação das características do questionário assentou no estudo da sua sensibilidade, fidelidade e validade. O estudo da sensibilidade baseou-se na análise descritiva dos itens, nomeadamente das medidas de tendência central, como a média e de dispersão, como o desvio padrão, a par do cálculo dos mínimos e máximos de cada item. O estudo de fidelidade assentou nos indicadores de consistência interna, através do coeficiente *alpha* (alfa de Cronbach) para todos os itens. Por fim, no estudo de validade, recorreremos à análise factorial que permitiu analisar os valores próprios, a variância explicada e a carga factorial dos factores apurados.

O estudo das hipóteses partiu da operacionalização da questão de investigação em hipóteses estatísticas, equacionando-se a relação e/ou diferenças entre o comportamento de uma variável e a percepção da noção de competência. Para o efeito procedemos à análise de variância, com o teste One-Way Anova, a alternativas não paramétricas, com o teste de Kruskal-Wallis e às medidas de correlação, considerando o coeficiente de correlação de Pearson. Para distinguir em que medida cada variável contribui para as diferenças na percepção de competência e como é que os diferentes factores podem ser considerados preditores nessa percepção, recorreremos à análise de regressão linear múltipla. Esta técnica estatística permite analisar a relação entre uma variável dependente e um conjunto de variáveis independentes (Pestana & Gajeiro, 1998) e para esse efeito, optámos pelo

procedimento *stepwise*, tendo considerámos o questionário na totalidade e nas suas dimensões.

3.2 – Questões Éticas

Porque em todas as investigações se colocam questões de natureza ética, em primeiro lugar tivemos em consideração que a autora desta investigação pertence aos quadros da organização onde o grupo estudado está inscrito como utente ou candidato a emprego. Assim, houve que possuir consciência no que diz respeito às questões de objectividade dado o facto da investigadora trabalhadora ser um actor envolvido e interagir com o objecto de estudo. Essas questões foram equacionadas mantendo o necessário distanciamento pela estruturação do estudo a realizar. Assim, de forma a obter informação válida e imparcial o papel que nos coube consistiu *em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos* (Bell, 1997: 143) de aspectos, que se revelaram pertinentes para os objectivos e questão de investigação definidos.

Outra questão considerada foi a do acordo da organização envolvida e a do bem-estar dos sujeitos da investigação, pelo que foi considerado o seguinte:

- Autorização para a realização do estudo por parte do IEFP, entidade parceira na implementação da medida e onde os beneficiários de RSI estão inscritos como utentes ou candidatos a emprego.

- Acordo prévio dos sujeitos da investigação em participar na mesma, fornecendo-lhes todas as informações relevantes, nomeadamente a implicação do sujeito nas diferentes fases do estudo e explicação da forma como os dados seriam recolhidos e de quem a eles terá acesso, garantindo o anonimato e a confidencialidade da informação.

Em conformidade, a organização referida e os sujeitos da investigação foram informados da data de apresentação da dissertação. À organização serão também disponibilizados os resultados do estudo.

3.3 – População e Amostra

A população em estudo foi definida como a totalidade dos indivíduos beneficiários RSI do concelho de Évora que permaneciam inscritos no Centro no Centro e Emprego de Évora como utentes ou candidatos a emprego, no final do mês de Outubro de 2005. Foram assim sinalizados sessenta e um indivíduos e decidimos inquirir, por questionário toda a população identificada. Convocados para o efeito obtivemos quarenta respostas, ou seja 65,57% da população. Assim, esta investigação realizou-se junto de quarenta sujeitos: a amostra, ou seja, *o conjunto de indivíduos extraídos duma população* (Almeida & Freire, 1997: 97).

Obtida de forma aleatória, dado que todo o sujeito teve igual probabilidade de a integrar¹, a amostra contou com trinta e oito indivíduos desempregados e à procura de novo emprego e dois utentes inscritos para formação profissional, como podemos verificar nos quadros 7 e 8.

Quadro 7 – População e amostra quanto ao sexo e idade

Idade \ Sexo	População			Amostra		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
<19 Anos	2	1	3	2	1	3
20-29 Anos	11	11	22	8	6	14
30-39 Anos	5	9	14	4	5	9
40-49 Anos	7	12	19	5	8	13
> 50 Anos	1	2	3	-	1	1
TOTAL	26	35	61	19	21	40

Fonte: SIGAE (sistema informático de gestão de utentes no IEFP) e questionário.

¹ Integrar a amostra dependeu da comparência do sujeito na sessão de informação colectiva, para que foi convocado, oficialmente pelo Centro de Emprego de Évora.

Quadro 8 - População e amostra quanto ao sexo e escolaridade

Escolaridade \ Sexo	População			Amostra		
	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
Não sabe ler nem escrever	-	4	4	-	1	1
Sabe ler e escrever s/ grau de ensino	1	1	2	1	1	2
4º Ano	12	10	22	7	5	12
6º Ano	7	11	18	7	8	15
9º Ano	4	5	9	2	3	5
11º Ano	-	1	1	-	1	1
12º Ano	1	3	4	1	2	3
Licenciatura	1	-	1	1	-	1
TOTAL	26	35	61	19	21	40

Fonte: SIGAE e questionário.

Como podemos observar, a população era constituída, na sua maioria por sujeitos do sexo feminino (57%) e com idades compreendidas entre os 20 e os 49 anos de idade (90%), sendo que, 36% se situam no escalão etário 20-29 anos, 15% no escalão 30-39 anos e os restantes 31% no escalão 40-49 anos. Quanto à escolaridade, verificamos que a maioria possui o 4º ou o 6º ano de escolaridade (66%), embora com o 9º. ano se situe 15% da população. Os sujeitos que não sabem ler nem escrever pertencem ao sexo feminino e o único sujeito com licenciatura pertence ao sexo masculino.

A maior adesão, através da comparência, foi conseguida junto do grupo etário 20-29 anos, imediatamente seguida pelo grupo dos 40-49 anos. A diferença pelo género é mínima, concluindo-se portanto que os elementos femininos faltaram mais à convocatória que permitiria participarem nesta investigação. Quanto à escolaridade continuamos a contar com uma maioria de sujeitos (68%) que possuem como escolaridade o 4º ou 6º ano e com 15% que possuem o 9º ano de escolaridade. Só podemos contar com um elemento que não sabe ler nem escrever, mas em contrapartida os elementos que sabem ler e escrever, mas não têm grau de ensino compareceram na totalidade, bem como o elemento que possui licenciatura.

A amostra de que dispomos revela conformidade em relação à população no que diz respeito ao género, idade e escolaridade.

3.4 – Elementos Descritivos da Amostra

Como já referimos, a presente investigação conta com uma amostra de quarenta sujeitos. Os dados que recolhemos permitem-nos agora uma breve caracterização biográfica, escolar e profissional da mesma.

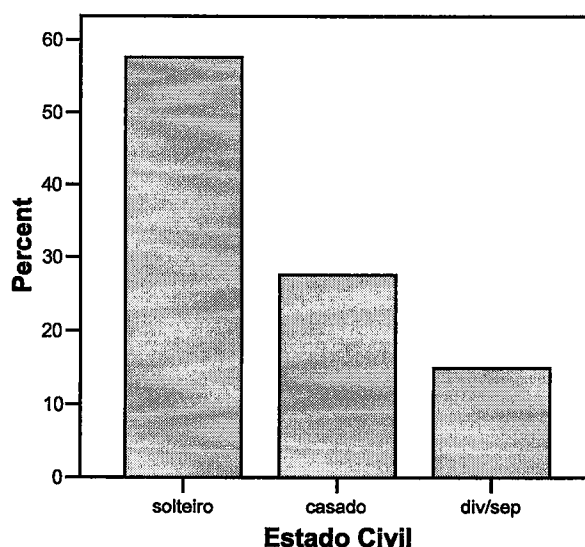
Idade, género e escolaridade

Como referimos anteriormente, nos quadros 7 e 8, a amostra é equilibrada quanto ao género, 52,5% pertence ao sexo feminino e os restantes 47,5% pertencem ao sexo masculino. É uma amostra de pessoas adultas, cujas idades oscilam entre os 16 e os 56 anos, obtendo-se uma média de 32.98 anos de idade; sendo que os escalões etários 30-39 e 40-49 anos representam 55%, seguindo-se o escalão 20-29 anos com 35% da amostra e os escalões menos de 19 anos e mais de 50 anos representam apenas 10% das pessoas. A amostra é marcada pelo baixo nível de escolaridade, sendo constituída maioritariamente (67.5%) por indivíduos que possuem o 4º ou o 6º ano de escolaridade.

Estado civil

Verificamos na amostra (gráfico 1) que a maioria das pessoas que a compõem é solteira (57.5%) e apenas 15% estão numa situação de divórcio ou separação; naturalmente os restantes 27.5% são casados.

Gráfico 1 – Distribuição da amostra por estado civil



Percurso territorial

Podemos observar no quadro 9 que 85% dos sujeitos que compõem a amostra é natural do distrito de Évora, tendo os restantes elementos (dois) nascido fora do país. Contudo são três os elementos que já viveram fora de Portugal. A maioria (50%) viveu em pelo menos dois locais e 35% viveu sempre em Évora. Residem sobretudo em bairros (80%), assumindo destaque os bairros da Malagueira e da Cruz da Picada (45% da² amostra total); no centro histórico vivem apenas 15% da amostra.

Quadro 9 – Distribuição da amostra por naturalidade e residência

Naturalidade e Residência		Fr. Absoluta	Fr. Relativa
Naturalidade	Nasceu no distrito de Évora	34	85,0
	Nasceu fora do distrito de Évora	4	10,0
	Nasceu fora do país	2	5,0
	Total	40	100
Residência anterior	Viveu sempre no mesmo local	14	35,0
	Viveu em 2 locais	17	42,5
	Viveu em 3 locais	4	10,0
	Viveu em mais que 3 locais	2	5,0
	Viveu fora do país	3	7,5
	Total	40	100,0
Residência actual	Bº. das Fontanas	2	5,0
	Bº. do Granito	2	5,0
	Bº. da Malagueira	10	25,0
	Bº. Horta das Figueiras	3	7,5
	Évora -centro	6	15,0
	Louredo	1	2,5
	Bº. Sra. da Saúde	2	5,0
	Bº. das Corunheiras	2	5,0
	Bº. Cruz da Picada	8	20,0
	Bº. das Pites	1	2,5
	Azaruja	2	5,0
	Bº. da Câmara	1	2,5
	Total	40	100,0

Na sua maioria (72.5%) os sujeitos que compõem a amostra residem em habitação tipo T2 e T3 e pagam rendas que oscilam entre menos que 10 euros e mais de 400 euros. Quanto a este aspecto, 15% da amostra não sabe ou não quer responder, o que compromete a relevância destes dados. Verificamos contudo, pelos respondentes, que 22.5% pagam menos de 10 euros ou não pagam renda de casa, 20% pagam entre

² Nas frequências relativas recorremos ao uso da percentagem para facilitar a leitura imediata dos valores, pois para um "N" inferior a 100 seria mais adequado usar a proporção.

11 e 50 euros, 10% pagam entre 51 e 100 euros e outros 10% pagam entre 351 e 400 euros. Observemos estes dados no quadro que seguidamente apresentamos.

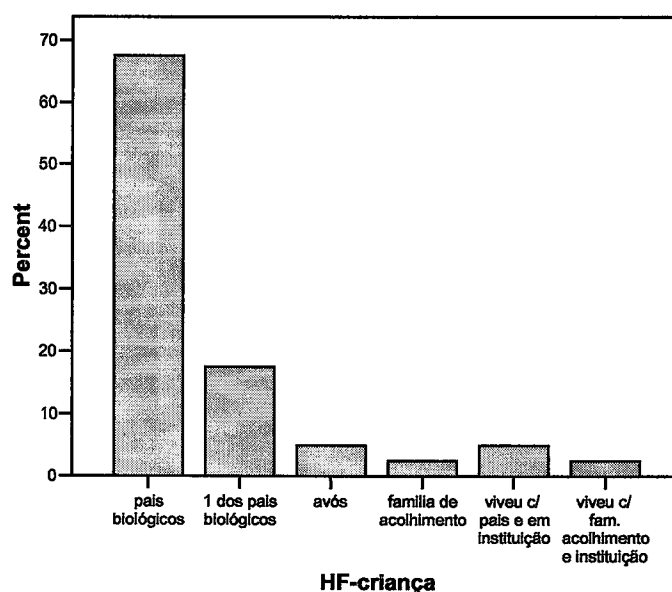
Quadro 10 – Distribuição da amostra por tipo de habitação e renda de casa

Tipo de habitação	Fr. Absoluta	Fr. Relativa	Renda de casa	Fr. Absoluta	Fr. Relativa
T0	2	5,0	Não sabe/não responde	6	15,0
T1	3	7,5	Não paga renda	3	7,5
T2	15	37,5	Menos que 10 euros	6	15,0
T3	14	35,0	11-50	8	20,0
T4	5	12,5	51-100	4	10,0
T5	1	2,5	101-150	2	5,0
			151-200	2	5,0
			201-250	2	5,0
			301-350	2	5,0
			351-400	4	10,0
			+ 400	1	2,5
Total	40	100	Total	40	100,0

Estrutura familiar

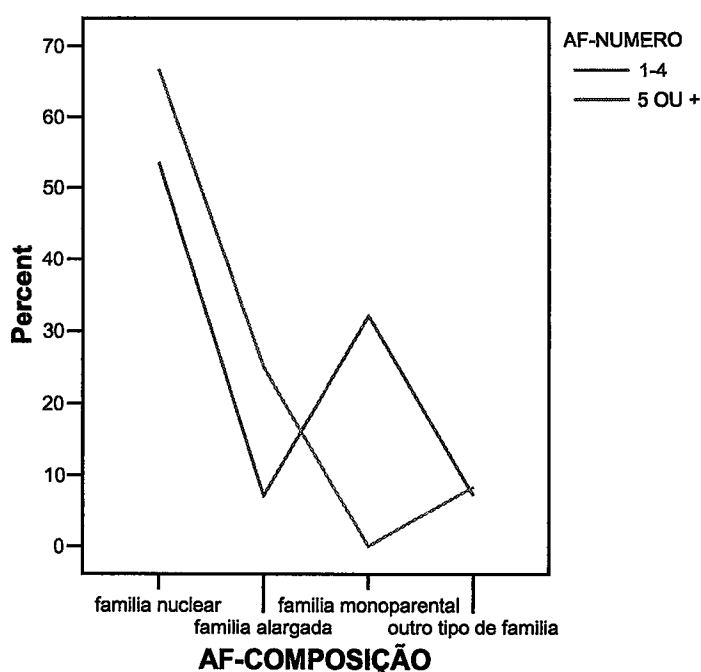
Os sujeitos que compõem a amostra são provenientes de famílias aparentemente pouco estruturadas, sendo que 32.5% não foram educados pelos pais biológicos; tendo sido educados por apenas um dos pais, pelos avós, por família de acolhimento, por instituições ou num processo conjunto: pais e instituição ou família de acolhimento e instituição. Observemos o gráfico 2:

Gráfico 2 – Caracterização da amostra quanto à história familiar – educação do sujeito



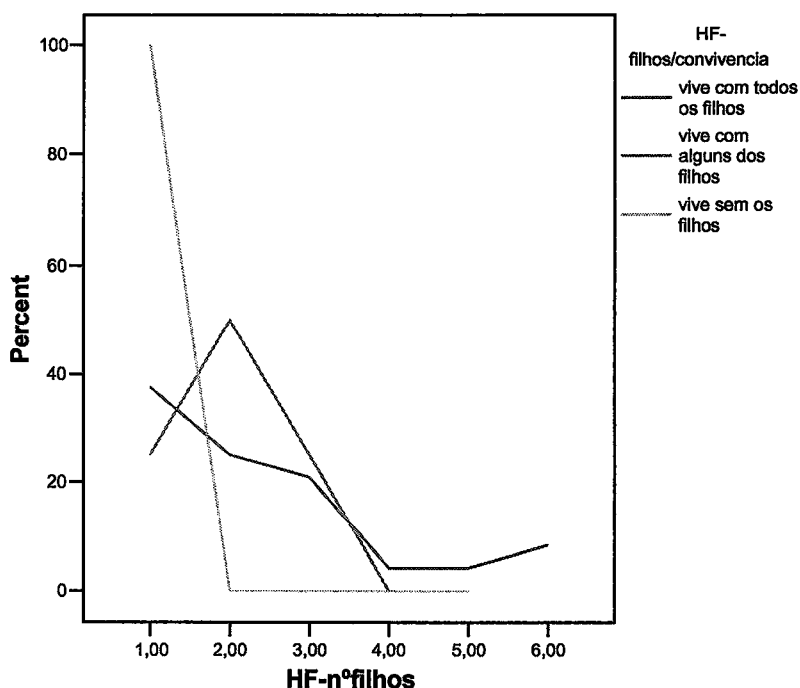
Os sujeitos que compõem a amostra vivem, actualmente, situações familiares aparentemente mais estruturadas; a maioria (57,5%) partilha a sua vida com o companheiro/cônjuge e filhos, embora uma boa parte (22,5%) partilha a sua vida apenas com os filhos, sendo a família monoparental uma realidade muito presente na amostra em causa. Os agregados familiares em que vivem não são muito extensos (gráfico 3), embora oscilem entre uma e onze pessoas (contando com o próprio); 70% vivem em agregado compostos por um a quatro elementos e 30% em agregado com cinco ou mais elementos, existindo apenas um caso em que o agregado familiar é constituído por onze pessoas. A composição do agregado familiar é diversa, pelo que, como se pode observar no mesmo gráfico, constituem-se como famílias nucleares, monoparentais, alargadas e outras. Ou seja, os agregados podem ser compostos pelo próprio e os pais, mas também podem ser compostos pelo próprio com o cônjuge/companheiro e filhos, ou pelo próprio com avós, tios, primos, cunhados, sobrinhos ou netos. Verificamos ainda que 7,5% dos sujeitos que compõem a amostra vivem noutros tipo de família, donde salientamos o viver sozinho ou com o (a) namorado (a).

Gráfico 3 - Caracterização da amostra quanto ao agregado familiar - número e composição



A maioria dos sujeitos (72.5%) possui filhos, cujo número oscila entre um e seis, sendo que, 27.5% possui um filho, 20% dois filhos e 15% três filhos; dois elementos (5%) possuem então seis filhos. Apurámos que são filhos provenientes, na esmagadora maioria, de uma relação conjugal, embora quatro elementos nos tenha informado que os filhos provêm de duas relações conjugais. A grande maioria partilha a vida com os filhos (60%), embora também verifiquemos que 12.5% não vive com todos os filhos e que um elemento vive mesmo sem eles. Parece-nos então, que não reproduzem totalmente o processo de educação vivido pelo próprio, prezando mais a partilha de vida com os filhos. Consideremos agora o gráfico 4:

Gráfico 4 – Caracterização da amostra quanto ao número de filhos e partilha de vida com os mesmos



Formação profissional

No gráfico 5 que de seguida apresentamos, podemos verificar que 10% dos elementos da amostra frequentam formação profissional e que 30% possuem formação profissional qualificante. Verificamos ainda que dois elementos (5%) possuem mais do que um curso de formação. As áreas de formação frequentadas são diversas - agente de geriatria, ajudante de cozinha/pastelaria, serralharia civil, pintura

auto, gestão administrativa, práticas comerciais, informática e restauro, entre outros - destacando-se as áreas ligadas à administração e comércio, a qual conta com a frequência de 12.5% dos sujeitos que compõem a amostra.

Gráfico 5 - Caracterização da amostra quanto à posse de formação profissional

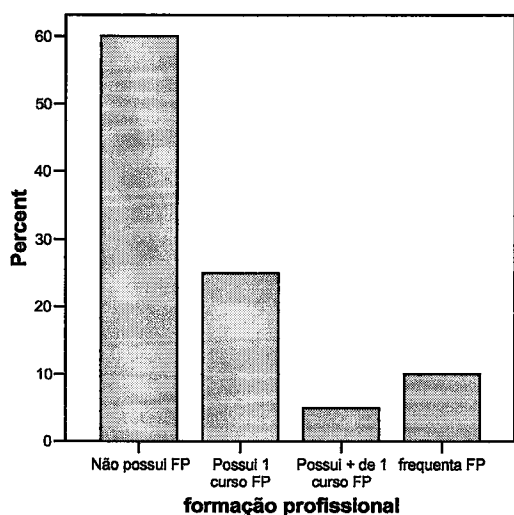
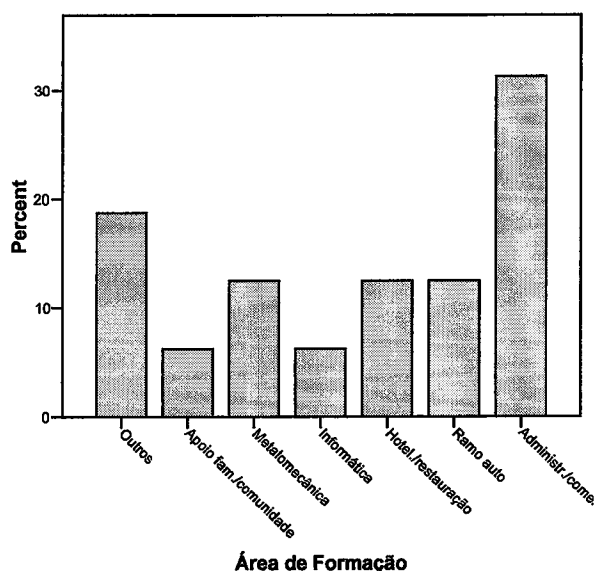


Gráfico 6 - Caracterização da amostra quanto à área de formação profissional



Experiência profissional

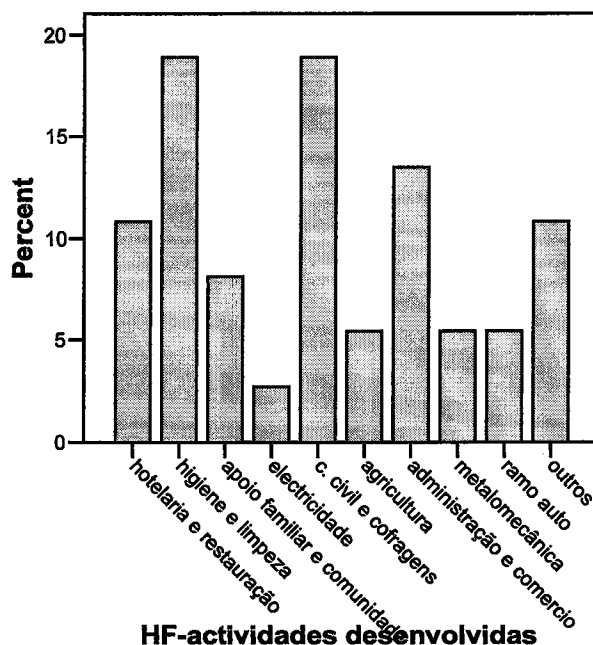
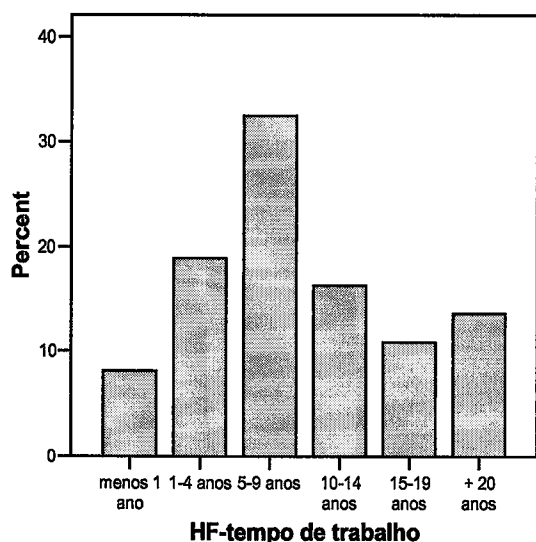
Apenas três elementos da amostra não possuem experiências profissionais, o que revela conformidade em relação à idade e escolaridade dos sujeitos; ou seja, dois sujeitos têm 16 anos e não possuem a escolaridade obrigatória, pelo que, legalmente, só poderão exercer uma actividade profissional se frequentarem o sistema de ensino (situação que não se verifica).

Assim, 92.5% dos indivíduos possuem experiências profissionais (gráfico 7). A experiência profissional varia entre menos de um ano e mais de vinte anos, sendo o escalão 5 – 9 anos de experiência a assumir destaque, contando com 30% dos sujeitos, seguindo-se os escalões 1 – 4 anos e 10 – 14 anos, com 17.5% e 15%, respectivamente. A experiência profissional foi obtida em áreas diversas; como podemos observar no gráfico 8, são as áreas de higiene e limpeza e construção civil (17.5 + 17.5%) que conferem mais tempo de experiência profissional, embora a área

administração e comércio e hotelaria e restauração (12.5 + 10%) também ocupem lugar.

Gráfico 7 – Caracterização da amostra quanto ao tempo de experiência profissional

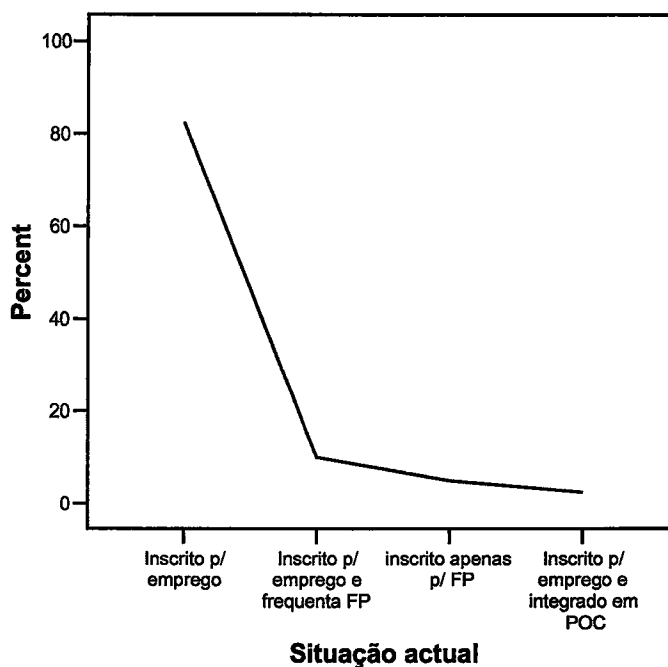
Gráfico 8 – Caracterização da amostra quanto ao tipo de experiência profissional



Situação face ao emprego

Verificamos na amostra que trinta e oito elementos estão inscritos para emprego e dois elementos apenas para formação profissional (a idade e escolaridade não lhe permite inscrição para emprego). Dos trinta e oito inscritos, todos procuram o novo emprego, mas o peso do desemprego de longa duração (desempregos inscritos no serviço público de emprego há mais de 1 ano) é grande, dado que vinte indivíduos estão nessa situação, ou seja 50% da amostra. Cinco elementos da amostra estão ocupados, quatro em formação profissional e um num programa ocupacional. Podemos observar a situação actual dos sujeitos, no gráfico 9.

Gráfico 9 – Caracterização da amostra quanto à situação actual

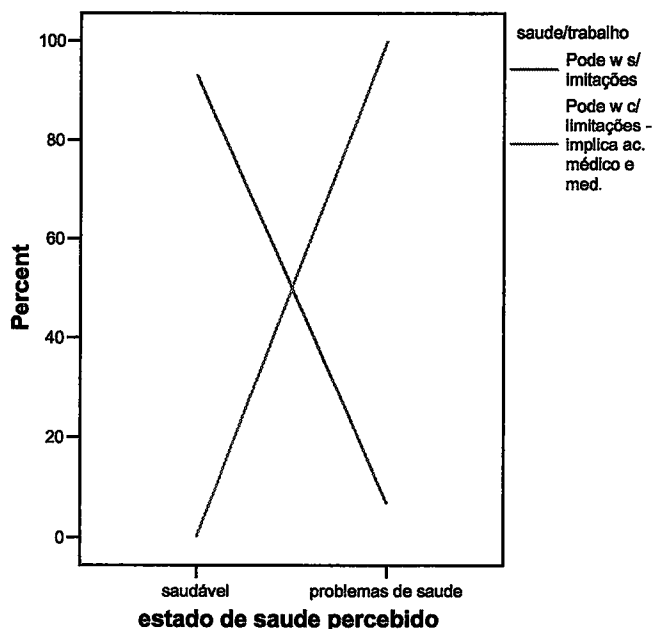


Estado de saúde percebido e limitações para o trabalho

Das pessoas que constituem a amostra, 32.5% afirma ter problemas de saúde. São problemas diversos, como hérnias discais, epilepsia, depressões nervosas e comportamentos aditivos (um caso de toxicoddependência foi sinalizado, sendo acompanhado pelo Centro de Apoio a Toxicoddependentes de Évora).

Todos os elementos que constituem a amostra consideram poder trabalhar embora uma percentagem próxima da que afirma ter problemas de saúde (27.5%) refira que possui limitações e que precisa de medicação e acompanhamento médico efectivo. Observemos o gráfico 10.

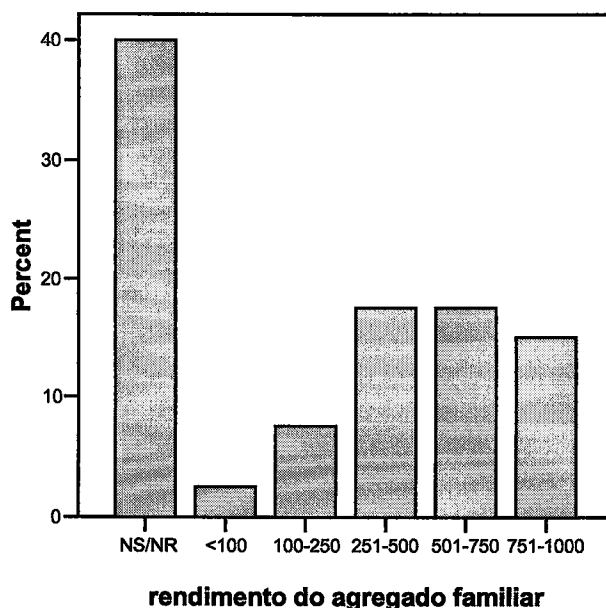
Gráfico 10 – Caracterização da amostra quanto à relação saúde/trabalho



Rendimento do agregado familiar

Os dados referentes ao rendimento do agregado familiar são pouco representativos, dado que 40% dos elementos da amostra não sabem ou não querem responder a essa questão. Os restantes, referem auferir rendimentos que oscilam entre menos que 100 euros e 1000 euros. Temos assim que, 10% recebe até 250 euros, 35% entre 251 e 750 euros e 15% entre 751 e 1000. Observemos o gráfico que se segue.

Gráfico 11 – Caracterização da amostra quanto ao rendimento do agregado familiar



3.5 – Os Instrumentos de Recolha de Dados – Estruturação e Construção

A revisão de literatura sobre concepções e modelos de competências revelou a inexistência dum modelo de competências estruturado com vista a integração social da pessoa pobre e excluída. Assim, rapidamente se tornou clara a necessidade e relevância da construção de uma concepção que permitisse atingir os objectivos deste estudo.

Para o efeito considerámos os modelos e concepções analisadas neste trabalho e baseámo-nos nos contributos da UNESCO, de Greenspan e Discroll (1997), de Goleman (2003) e de Mussak (2004) para desenvolver uma concepção que servisse o nosso objectivo. Recorremos ainda a Candeias e Almeida (1999), Sternberg (2000) e Vigotsky (2003a; 2003b), dada a pertinência e actualidade do seu pensamento no que toca à análise do desenvolvimento do sujeito, situando-o no seu contexto social, cultural e histórico. Deste modo, encontrámos base conceptual, sobretudo em dois aspectos:

- O conceito de competência ser entendido de forma alargada e assente no potencial do sujeito.
- Ao conceito de competência serem conferidos atributos individuais a par de variáveis contextuais.

A concepção que desenvolvemos permitiu assim, estabelecer uma relação entre as dimensões teóricas e os procedimentos metodológicos do estudo e por outro lado, o próprio estudo poderá representar um contributo para essa concepção a partir da sua verificação empírica. Assim, tornou-se central nesta investigação desenvolver uma medida objectiva de percepção das competências profissionais, pessoais e sociais na população desfavorecida, dado não existir em Portugal qualquer instrumento específico para o efeito.

O instrumento de medida que criámos teve como ponto de partida a concepção de competências para a integração social, que desenvolvemos. Tendo como desafio a identificação dos domínios de aplicação das competências profissionais, pessoais e sociais, passamos então à identificação de conteúdos indicadores de cada uma,

considerando contudo, que os três tipos de competências estarão presentes em todos os domínios.

Competências profissionais

Envolve conteúdos indicadores de atitudes, práticas e comportamentos, pretendendo traduzir o modo como o sujeito lida com a necessidade de actualização, de ajuste e polivalência, bem como a forma como lida consigo próprio e com os outros na assumpção de compromissos e responsabilidades, quer em ambiente de trabalho, quer nas suas relações sociais.

Competências pessoais

Envolve conteúdos indicadores da personalidade e traços do sujeito, a par do modo como se entende a si próprio e à sua trajectória de vida pessoal e profissional, construindo-a e reconstruindo-a com base nos seus recursos cognitivos e sócio-afectivos.

Competências sociais

Envolve conteúdos indicadores do modo como o sujeito vive no seu meio e da forma como medeia a sua relação com os outros. Pretende traduzir formas de ser e estar face às dificuldades, problemas, direitos e deveres inerentes à vida como cidadão que trabalha e se movimenta em grupos restritos e alargados.

Tendo presente a transversalidade dos domínios de aplicação, apresentamos os conteúdos indicadores de competência, no quadro que se segue.

Quadro 11 - Indicadores da competência profissional, pessoal e social

Dimensões	Conteúdo indicador de competência
Conhecimento	Conhecimento tácito e explícito Posse de informação e experiências
Aprendizagem	Capacidade de efectuar escolhas com sentido Orientação para a tarefa; práticas e experiências
Flexibilidade	Capacidade de adaptação Reajuste de pensamentos, atitudes e comportamentos Resolução de conflitos
Responsabilidade	Independência Valor do trabalho Tomada de decisão Capacidade de assumir actos e consequência dos mesmos
Auto-confiança	Identidade social Conhecimento de si próprio Aceitação e respeito por si e pelos outros
Motivação	Disponibilidade para aprender Posse de força anímica Orientação para objectivos e resultados Aspirações e projectos
Comunicação	Colaboração e cooperação Transmissão de ideias e sentimentos Relacionamento interpessoal; Relações familiares e afectos
Equilíbrio	Análise e selecção de comportamentos Avaliação e resolução de problemas Gestão de recursos Construção da vida presente e futura
Participação	Capacidade de iniciativa; Determinação Intervenção/participação em actividades públicas e/ou comunitárias Solidariedade

A dimensão **contexto social**, envolve conteúdos indicadores do modo de vida do sujeito em termos físicos, ambientais, económicos, sociais e culturais. Permite a identificação de barreiras e condicionantes objectivas para acesso aos mecanismos de inserção social, de acordo com o quadro 12.

Quadro 12 – Indicadores de contexto

Aspectos a considerar	Conteúdos indicadores
Sócio-biográficos	Sexo e idade Escolaridade e formação Profissional Experiência Profissional Estado de Saúde História pessoal e profissional
Económicos	Rendimento Tipo de habitação
Territoriais	Naturalidade e percurso territorial Local de Residência

Dadas as características da pesquisa a efectuar e na necessidade de conferir maior consistência à informação recolhida, optámos por construir um questionário integrado por duas partes complementares e antecedido por uma questão prévia (Anexo A). A primeira parte constituiu-se com perguntas abertas, de modo a garantir a identificação de tópicos cruciais, como sejam os respeitantes aos dados sócio-biográficos e às trajectórias de vida dos sujeitos e a segunda parte constituiu-se com perguntas fechadas. O questionário foi acompanhado por uma questão prévia, aberta, que visou o registo da percepção dos diferentes indivíduos quanto à noção de competência, pretendendo-se que este “discurso” dos actores fosse cruzado com a informação recolhida em questionário. Quer a primeira parte do questionário, quer a questão prévia são passíveis de categorização e a segunda parte enquadra-se numa escala binária ou dicotómica (sim/não ou não sabe/não responde), em que se atribui um código à manifestação de uma determinada característica no inquirido e outro, à ausência daquela característica.

A primeira parte do questionário integra quinze questões abertas, elaboradas segundo dois objectivos: (i) recolher informação ligada ao contexto em que o sujeito se insere e (ii) verificar das trajectórias de vida efectuadas pelos diferentes indivíduos que constituem o objecto de estudo. A segunda parte do questionário integra cinquenta e nove questões fechadas e regeu-se por dois objectivos: (i) recolher informação ligada às competências humanas para a integração social e (ii) avaliar da posse e do défice de competências profissionais, pessoais e sociais. Foi elaborada do seguinte modo: para cada dimensão da competência humana foram definidas 6 questões e para cada dimensão foram definidas duas questões que se constituíssem como indicadores de cada competência. Ou seja, cada dimensão integra duas questões que traduzam a posse ou défice das competências profissional, pessoal e social. Estas competências são passíveis de avaliação num conjunto de doze itens. Foram definidas ainda cinco questões que têm em vista fazer o controlo da desejabilidade social, funcionando como reguladoras de “veracidade” do sujeito.

Por sua vez, a questão prévia parece-nos poder assumir as características de um “quebra-gelo” para a temática em causa; a sua construção assentou em aspectos qualitativos, tendo em vista a recolha da percepção/representação do que significa “ser competente”.

A partir da identificação de conteúdos indicadores das competências identificadas e com base em revisão bibliográfica foi possível então, definir um conjunto de itens, que por um lado permitisse recolher a percepção de um conjunto de sujeitos e, por outro lado, permitisse avaliar/compreender as suas características. A primeira parte do questionário comporta os itens referentes ao contexto social. Quanto à segunda parte, comporta os itens referentes às competência humana e suas dimensões, pelo que, importa clarificar a sua distribuição, visível no seguinte quadro:

Quadro 13 - Distribuição dos itens do questionário

Quanto às dimensões	Itens	Quanto às competências	Itens
Conhecimento	1, 10, 20, 29, 40, 49	Profissionais	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
Aprendizagem	2, 11, 21, 30, 41, 50		
Flexibilidade	3, 12, 22, 31, 42, 51		
Responsabilidade	4, 13, 23, 32, 43, 52	Pessoais	20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37
Auto-confiança	5, 14, 24, 33, 44, 53		
Motivação	6, 15, 25, 34, 45, 54		
Comunicação	7, 16, 26, 35, 46, 55	Sociais	40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57
Equilíbrio	8, 17, 27, 36, 47, 56		
Participação	9, 18, 28, 37, 48, 57		
Controlo da deseabilidade social			19, 38, 39, 58, 59

A ordem dos itens foi definida considerando, quer as dimensões, quer as competências. Progressivamente construímos o questionário introduzindo primeiro as questões relativas às competências profissionais, seguindo-se as pessoais e finalmente as sociais. Em simultâneo considerámos as dimensões dessas competências. Assim, a primeira questão diz respeito à competência profissional na dimensão conhecimento, a segunda questão diz respeito à mesma competência na dimensão aprendizagem e assim sucessivamente (Anexo B). As questões relativas ao controlo da deseabilidade foram distribuídas pelo questionário, introduzindo-se a primeira no final do “bloco” referente às competências profissionais, a segunda e terceira no final do “bloco” referente às competências pessoais e as restantes no final do “bloco” referente às competências sociais

Para controlar o efeito de halo, leniência e severidade, optámos por redigir os itens pela positiva e pela negativa. No tratamento dos dados os itens negativos são invertidos para positivos, para que no final se obtenha um questionário de percepção de competência.

3.6 – Procedimentos e Contexto de Aplicação dos Instrumentos de Recolha de Dados

Os instrumentos utilizados foram alvo de uma análise prévia efectuada em dois momentos. Primeiro em painel de juízes, contando para o efeito com a colaboração de três técnicas superiores que exercem funções no Centro de Emprego de Évora e têm contacto directo com a população: duas sociólogas e uma psicóloga que, respectivamente, exercem as funções de conselheiras de orientação profissional e de técnica responsável pelo acompanhamento genérico do público RSI. Segundo, em aplicação preliminar junto de uma pequena amostra, extraída do universo dos inquiridos, tendo sido constituída por três indivíduos inscritos para emprego. Dois do sexo masculino e um do sexo feminino, possuem idades compreendidas entre os 21 e os 27 anos. O elemento feminino possui como escolaridade o 9º ano e os elementos masculinos possuem o 9º e o 12º ano.

O painel de juízes analisou a objectividade, clareza e pertinência do instrumento principal da investigação, de modo a torná-lo relevante. Esta análise levou a pequenas alterações, na sua maioria situadas ao nível das instruções e da formulação das questões, de modo a torná-las o mais simples e perceptíveis possível, dado o baixo nível de escolaridade da população. A aplicação preliminar junto dos três indivíduos, mencionados anteriormente, reforçou a objectividade, clareza e pertinência do instrumento, não tendo surgido dificuldades e conseqüentemente não tendo sido necessário realizar alterações. Deste modo, os três indivíduos submetidos ao pré-teste integraram a amostra.

A recolha de dados foi efectuada de acordo com a seguinte metodologia:

- Sinalização da população no sistema de gestão informática em vigor no IEFP e caracterização da mesma, em termos de género, idade e escolaridade.
- Constituição de grupos homogéneos, considerando as habilitações escolares.
- Convocatória de pequenos grupos (seis a dez pessoas) para participação em sessão de informação colectiva no Centro de Emprego de Évora.
- Aplicação do questionário, precedido de questão aberta.

As sessões de informação foram planeadas em função de três objectivos: (i) actualizar dados biográficos, escolares e profissionais dos utentes, (ii) diagnosticar interesses e necessidades de formação e emprego e finalmente (iii) informar sobre as ofertas de emprego disponíveis e as oportunidades de formação profissional para o ano de 2006. No final das sessões colectivas de informação os sujeitos foram convidados a responder à questão e ao questionário que construímos para a recolha de dados. Nas sessões compareceram trinta e oito utentes e apenas um se recusou a responder ao questionário, tendo no entanto, respondido à questão inicial; optámos por não a considerar.

Da população integrada em acções de formação profissional - quatro utentes - um participou na sessão de informação e três foram contactados no local da formação.

A aplicação dos instrumentos foi colectiva, implicando no entanto um acompanhamento individualizado, permanente na primeira parte do questionário e pontual na segunda parte, conforme as necessidades de cada sujeito.

Do trabalho efectuado resultou, além dos dados recolhidos, a adesão de seis sujeitos a formação profissional, tendo ficado inscritos para acções a realizar no primeiro trimestre de 2006³

3.7 – Avaliação do Questionário

3.7.1 – Estudo de sensibilidade

Para avaliar a sensibilidade dos resultados obtidos, ou seja o grau em que os sujeitos se diferenciam entre si, pelos seus níveis de realização (Almeida & Freire, 1997) recorreremos às medidas de localização e de tendência central, donde destacamos a média para cada item, e às medidas de dispersão, nomeadamente o desvio padrão para cada item. Considerámos ainda, os valores máximos e mínimos por item. Esses

³ Desta sinalização resultaram 5 encaminhamentos para formação profissional (educação formação de jovens – electromecânico de refrigeração e climatização – e qualificação profissional – empregado de mesa e electricidade de instalações) efectivados entre Dezembro de 2005 e Janeiro de 2006. Os encaminhamentos resultaram da adesão a uma intervenção de orientação profissional que assentou em exame psicológico e entrevista.

valores permitem verificar da normalidade da distribuição (Pestana & Gageiro, 1998). Vejamos o seguinte quadro.

Quadro 14 – Análise descritiva dos itens: Mínimos (Min.), Máximos (Max.), Médias (M) e Desvio Padrão (DP) (N=40)

Item	Min.	Máx.	M	DP	Item	Min.	Máx.	M	DP
1	0	1	,87	,339	31	,00	1,00	,571	,502
2	,00	1,00	,894	,311	32	,00	1,00	,389	,494
3	,00	1,00	,811	,397	33	,00	1,00	,781	,420
4	,00	1,00	,974	,160	34	,00	1,00	,333	,479
5	,00	1,00	,177	,387	35	,00	1,00	,676	,475
6	,00	1,00	,974	,162	36	,00	1,00	,306	,468
7	,00	,00	,000	,000	37	,00	1,00	,200	,406
8	,00	1,00	,211	,413	38	,00	1,00	,975	,158
9	,00	1,00	,973	,164	39	,00	1,00	,944	,232
10	,00	1,00	,405	,498	40	,00	1,00	,865	,347
11	,00	1,00	,816	,393	41	,00	1,00	,921	,273
12	,00	1,00	,895	,311	42	,00	1,00	,846	,366
13	,00	1,00	,974	,160	43	,00	1,00	,750	,439
14	,00	1,00	,949	,223	44	,00	1,00	,444	,504
15	,00	1,00	,974	,160	45	,00	1,00	,368	,489
16	,00	1,00	,500	,507	46	,00	1,00	,950	,221
17	,00	1,00	,973	,164	47	,00	1,00	,950	,221
18	,00	1,00	,750	,439	48	,00	1,00	,487	,507
19	,00	1,00	,737	,446	49	,00	1,00	,263	,446
20	,00	1,00	,975	,158	50	,00	1,00	,139	,351
21	1,00	1,00	1,000	,000	51	,00	1,00	,758	,435
22	,00	1,00	,158	,369	52	,00	1,00	,054	,229
23	,00	1,00	,395	,495	53	,00	1,00	,528	,506
24	,00	1,00	,923	,269	54	,00	1,00	,757	,435
25	,00	1,00	,974	,160	55	,00	1,00	,919	,277
26	,00	1,00	,378	,492	56	,00	1,00	,171	,382
27	,00	1,00	,243	,435	57	,00	1,00	,7436	,442
28	,00	1,00	,571	,502	58	,00	1,00	,2162	,417
29	,00	1,00	,971	,169	59	,00	1,00	,7059	,463
30	,00	1,00	,216	,417					

Neste estudo os valores oscilam entre 0 e 1, as médias entre 0.05 e 1.00 e o desvio padrão entre 0.16 e 0.51. Podemos verificar que a maioria dos itens apresentam valores que estão de acordo com os parâmetros da distribuição normal. Observa-se um pequeno conjunto de itens em quase todos os sujeitos respondem sim e não: 4, 6, 9, 13, 15, 17, 20, 21, 25, 29, 38 e 7. Consideramos o conteúdo destes itens (dizem respeito, sobretudo, ao valor do trabalho, ao conhecimento de si, à necessidade de aprendizagem e à responsabilidade) carregado de um grande efeito de desejabilidade social, pelo que, optámos por analisar a sua pertinência através do estudo da correlação do item com o total da escala (excepto o item), como apresentamos no ponto seguinte.

3.7.2 – Validade de construto

Tendo em vista, como o próprio nome indica, verificar em que medida os resultados do teste estão a medir aquilo que se pretende medir e aferir o conhecimento daquilo que vamos medir realizámos um estudo de validade de construto. No sentido de verificar a validade interna procedemos à análise da correlação do item com o total da escala (Anexo C – Quadro 1) o que nos sugeriu a reconversão de onze itens - 3, 22, 34, 35, 36, 37, 46, 51, 56, 57 e 58 - por se apresentarem negativos. Optámos por recodificar seis desses itens - 3, 22, 37, 51, 56 e 58 - e manter os restantes, considerando o seu conteúdo. São itens que se justificam manter na sua forma inicial, dado que apontam inequivocamente um efeito de desejabilidade social.

Procedemos a uma segunda análise com os itens recodificados (Anexo C – Quadro 2) que apurou ainda, um conjunto de itens negativos ou com correlação zero. Retirámos então um total de vinte e três itens - 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 24, 25, 29, 34, 35, 36, 39, 46, 47, 52 e 57 - e procedemos à análise da correlação do item com o total da escala, dos itens apurados. Como podemos observar (quadro 16) os trinta e seis itens apurados apresentam correlações positivas com o total da escala (corrigida) o que é um bom indicador de validade interna.

Como já referimos, foram excluídos um total de vinte e três itens (Anexo D – Quadro 3). Considerando o seu número e dimensão pré-estabelecida em concepção teórica, verifica-se que as nove dimensões pré-estabelecidas sofreram alterações, pela exclusão de itens, aplicando-se o mesmo ao tipo de competência. As dimensões

“aprendizagem” e “flexibilidade” são as que perderam apenas um item verificando-se o mesmo na escala de desejabilidade social. A dimensão “motivação” é a que perde mais itens (quatro) e as dimensões “comunicação” e “equilíbrio” são as únicas a perder itens nos três tipos de competência.

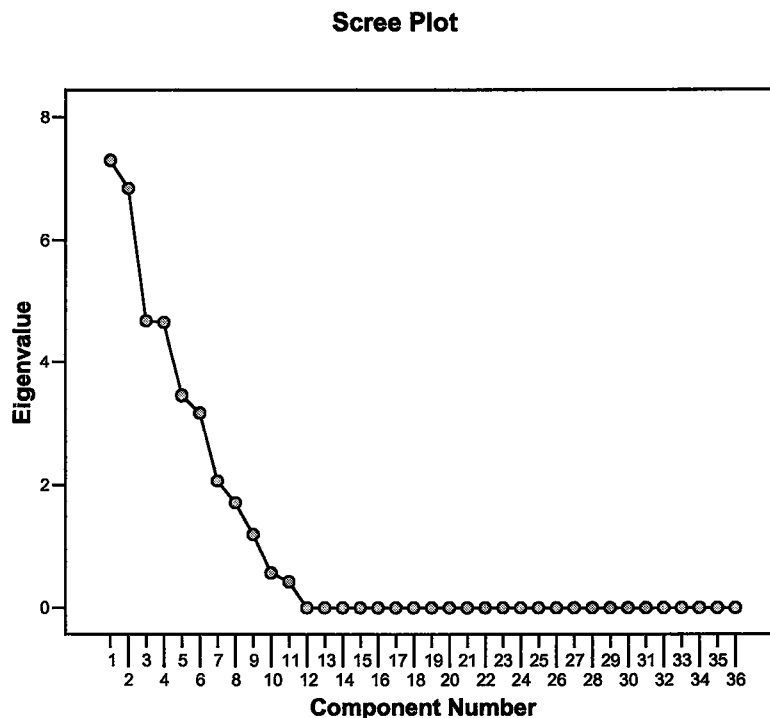
Quadro 15 – Análise das Médias (M), Variâncias (Var), Correlação do item com o total da escala (Corr) e Alfa caso o item seja apagado (Alfa se) (N=40)

Item	M	Var	Corr	Alfa se	Item	M	Var	Corr	Alfa se
1	18,667	40,061	,381	,854	37	19,500	39,182	,629	,850
2	18,750	40,205	,239	,856	38	18,667	40,788	,181	,857
3	18,833	40,515	,142	,859	40	18,750	39,295	,428	,852
5	19,083	37,538	,582	,847	41	18,667	40,788	,181	,857
8	19,417	38,629	,570	,849	42	18,667	40,788	,181	,857
10	19,083	37,538	,582	,847	43	18,833	40,515	,142	,859
11	18,750	39,295	,428	,852	44	19,083	38,083	,494	,850
16	19,167	37,061	,672	,845	45	19,167	37,970	,520	,849
19	18,917	40,811	,077	,861	48	19,250	39,659	,264	,856
22	19,417	40,629	,153	,858	49	19,250	40,932	,058	,862
23	19,167	38,515	,431	,852	50	19,417	38,811	,531	,850
26	19,250	38,205	,508	,850	51	18,750	40,750	,128	,859
27	19,250	39,114	,354	,854	53	18,917	38,083	,529	,849
28	18,917	38,811	,405	,852	54	18,833	39,970	,238	,857
30	19,333	38,242	,553	,849	55	18,667	40,970	,131	,858
31	19,000	38,364	,456	,851	56	19,500	39,727	,475	,852
32	19,333	40,788	,094	,860	58	19,333	40,061	,222	,857
33	19,000	38,364	,456	,851	59	18,833	40,152	,206	,857

Após a análise de validade interna, passámos ao estudo da validade de construto do questionário apurado. Para tal, recorreremos à análise factorial dos itens a partir da sua matriz de inter-correlações. Este tipo de análise permite-nos *saber quantos e quais factores o instrumento está a avaliar, assim como nos permite identificar que itens se encontram associados a cada factor* (Almeida & Freire, 1997:183). A fim de obter factores passíveis de interpretação, fez-se a rotação ortogonal *varimax*, tendo em vista a obtenção de factores independentes entre si, ou factores não correlacionados ou ortogonais (*idem*) de modo a facilitar a interpretação dos mesmos. Tendo em conta que tínhamos um questionário com nove dimensões, optámos, pelo apuramento duma primeira solução factorial, forçada a nove factores (Anexo E). A análise dos

valores próprios superiores a um, remeteu-nos também para a retenção desses mesmos nove factores. Pareceu-nos contudo, que a retenção de nove factores seria excessivo, considerando o número de itens apurados após o estudo da validade interna do questionário (trinta e seis) e a análise do *scree plot*. Embora o teste do cotovelo seja um método questionável, porque nem sempre a mudança de inclinação da curva é de observação clara (Candeias, 2001), neste caso o *scree plot* (gráfico 12) sugere-nos a possibilidade de uma solução de quatro, seis ou onze componentes, sendo a partir daí (à sua direita) que a recta se torna horizontal.

Gráfico 12 – Teste do cotovelo (*scree test*)



Assim, procedemos ao apuramento de novas soluções factoriais rodadas, forçadas a quatro (Anexo D) e seis factores. Estas soluções explicam, respectivamente, 65,127% e 83,469% da variância.

Com base na variância explicada, na saturação dos itens nos factores e na pertinência teórica da aglutinação dos itens, optámos pela solução factorial com seis dimensões. Nesta solução verificámos que o conjunto dos factores explica 83,469% da variância, sendo que, os dois primeiros factores explicam 29,64% dessa variabilidade. A

maioria dos itens apresenta saturações acima de 0.50, significando uma covariância de 25% entre os itens e o factor: *valores superiores a 0.50 são necessários...* (Almeida & Freire, 1997: 183) apesar das limitações inerentes à dimensão da amostra. Observemos o quadro que se segue.

Quadro 16 - Análise em componentes principais com rotação *varimax* (N=40)

Itens	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
1	,827	,005	-,294	-,033	,015	,215
2	-,098	,258	,157	,779	-,467	,103
3	,177	-,092	,882	,266	-,063	-,196
5	,500	,548	-,177	-,152	-,046	,251
8	,264	,674	,120	,139	-,147	-,023
10	,292	,463	-,325	,510	,020	,463
11	,868	,153	,217	-,245	,063	-,175
16	,336	,546	,099	,135	,631	,189
19	,262	,400	-,595	-,026	-,482	-,158
22	-,173	-,169	-,150	,233	,058	,916
23	-,012	,356	-,178	,175	,692	,500
26	,218	,207	,544	-,134	,430	,308
27	-,070	,291	-,158	-,367	-,076	,806
28	,468	,110	-,147	,539	,424	,315
30	,143	,445	,203	-,590	-,038	,590
31	,564	,090	,550	,298	-,506	,064
32	,135	,270	,026	-,695	,389	-,042
33	,564	,090	,550	,298	-,506	,064
37	,080	,771	,253	-,039	-,020	,073
38	-,033	,047	,319	,901	,189	-,067
40	,868	,153	,217	-,245	,063	-,175
41	,344	,201	,587	-,298	,070	-,451
42	-,033	,047	,319	,901	,189	-,067
43	,177	-,092	,882	,266	-,063	-,196
44	,105	,568	-,463	-,118	,027	,586
45	,190	,560	,014	-,445	,047	,329
48	-,273	,228	,681	,091	-,009	,321
49	-,469	,654	,096	,110	,010	-,362
50	,084	,863	-,165	,110	,251	-,103
51	-,402	,435	-,118	-,282	,246	,186
53	,717	,174	,304	,331	,340	-,023
54	,444	-,056	,047	-,045	-,742	,403
55	-,099	,301	-,108	,149	-,818	,206
56	,111	-,027	,384	,016	,149	,785
58	,155	,042	,010	,034	,846	,235
59	-,410	,566	-,170	-,147	-,310	,291
% de variância	14,971	14,663	13,735	13,669	13,282	13,150
% de variância acumulada	14,971	29,634	43,369	57,038	70,320	83,469

(A rotação convergiu em 13 interações e as saturações destacadas foram consideradas fundamentais para a interpretação dos factores).

3.7.3 – Interpretação dos factores

Seguidamente faremos a prova empírica das dimensões do questionário, pelo que, caracterizamos cada um dos factores através de quadros síntese onde indicamos a sua variância, as componentes principais ou comunalidades (h^2), os itens que o compõem e a respectiva saturação factorial. Estabelecemos ainda um paralelismo entre as dimensões pré-estabelecidas subjacentes à operacionalização e organização do questionário e a estrutura factorial obtida. Este procedimento constitui uma forma de ligar a teoria à prática, dado que assenta no confronto entre as pré-concepções que possuímos e a informação que emerge do estudo empírico.

Factor 1 – Aprendizagem e conhecimento

É um factor definido pela relação aprendizagem/conhecimento e a necessidade de desenvolvimento pessoal e profissional. A vontade de aceder a novas e diferentes experiências apontam para a vontade de conhecer o meio e de estabelecer com ele uma relação positiva, por vezes comprometida pelo entendimento de si próprio como pessoa, mais ou menos, capaz de se desenvolver integralmente e o desconforto face aos outros. A aprendizagem e o conhecimento definem o factor (quadro 17) e passarão pela consciencialização e conseqüente escolha de atitudes e comportamentos que o sujeito faz face às exigências do contexto e tendo em vista o seu crescimento e desenvolvimento profissional.

Este factor é constituído por seis itens, numa distribuição de dois itens por dimensão conceptual: “conhecimento” (1 e 40), “aprendizagem” (11 e 31) e “auto-confiança” (33 e 53).

Quadro 17 – Factor 1: saturações factoriais, comunalidades e variância

Itens do factor 1 (n= 6)	h^2	Satura- ção
1 - Sei a que empregos me posso candidatar	.818	.827
11- Preciso de aprender mais para ter uma profissão	.919	.868
31- Nem as situações de conflito me fazem “quebrar” *	.977	.564
33 - Tenho opiniões acertadas sobre o que me rodeia	.977	.564
40 - Procuro viver diferentes experiências	.919	.868
53 - Quando me observam sinto-me desconfortável *	.863	.717
N= 36; variância: 14,97%; Variância acumulada: 14,97%		

(* item de cotação inversa)

Factor 2 – Auto-confiança

Este factor está centrado no juízo que o sujeito faz de si próprio, oscilando entre o positivo e o negativo, dada a percepção que faz de si e do contexto. Ou seja, por um lado revela uma imagem positiva de si em termos de *performances* profissionais e sociais, mas por outro tende a desresponsabilizá-lo, dado que o sujeito pode entender a sociedade como fonte de resolução dos problemas individuais. O factor está ligado também, à importância de apreender e de demonstrar saberes, logo à importância de responder às solicitações do mercado de trabalho. A profissão assume peso, constituindo-se como passaporte para a auto-confiança, sendo este aspecto que define o factor (quadro 18).

Este factor é constituído por oito itens aglutinados de forma dispersa: dimensões conceptuais “auto-confiança” (5), “equilíbrio” (8), “participação” (37), “motivação” (45), “conhecimento” (49), “aprendizagem” (50), “flexibilidade” (51) e escala de desejabilidade social (59).

Quadro 18 – Factor 2: saturações factoriais, comunalidades e variância

Itens do factor 2 (n= 8)	h ²	Satura- ção
5 - Como profissional sou fraco *	.671	.548
8 - Vivo o dia de hoje sem pensar no de amanhã *	.580	.674
37 - Voto para manifestar a minha opinião	.672	.771
45 - Tenho dificuldade em manifestar os meus desejos e ambições *	.658	.560
49 - É-me difícil mostrar o que sei fazer *	.800	.654
50 - É-me difícil aprender com a experiência *	.865	.863
51 - A sociedade deveria adaptar-se a cada cidadão	.540	.435
59 - Respondo às perguntas de modo a deixar uma boa impressão	.721	.566
N= 36; variância: 14.66%; Variância acumulada: 29.63%		

(* item de cotação inversa)

Factor 3 – Flexibilidade

Este factor assenta em aspectos ligados aos contextos social e laboral, no que diz respeito ao confronto com novas situações e eventuais mudanças ou desafios. Evidencia a necessidade adquirir competências profissionais e assenta ainda, em aspectos que se prendem com a relação social, exigindo dos sujeitos posturas e atitudes de adaptação e flexibilidade. Será assim a flexibilidade a definir este factor (quadro 19), dado que os diferentes itens traduzem as habilidades do sujeito no que

toca à sua abertura a diferentes modos de pensar e agir e mesmo à aceitação de si próprio e dos outros.

O factor é constituído por seis itens provenientes de diferentes dimensões conceptuais: “flexibilidade” (3), “comunicação” (26), “aprendizagem” (41), “responsabilidade” (43) e “participação” (48); o item 19 é proveniente da escala de desejabilidade social.

Quadro 19 – Factor 3: saturações factoriais, comunalidades e variância

Itens do factor 3 (n= 6)	h2	Satura- ção
3 - Novas situações de trabalho deixam-me contrariado/a *	.931	.882
19 - Preocupo-me com o que pensam de mim	.841	-.565
26 - Tenho dificuldade em mostrar os meus sentimentos *	.684	.544
41 - Procuo ter contacto com outras realidades e pessoas	.800	.587
43 - Sou exigente comigo e com os outros	.931	.882
48 - Participo em actividades recreativas	.702	.681
N= 36; variância: 13,74%; Variância acumulada: 43,37%		

(* item de cotação inversa)

Factor 4 – Participação

Este factor parece-nos associado à capacidade de adaptação e participação do sujeito no seu contexto social. O modo como entende a sua relação e interacção com o meio parece determinante para a sua vivência como cidadão e para a sua maior ou menor intervenção. O modo como se relaciona com o contexto influenciará a sua participação, ao nível do exercício dos seus direitos e deveres. Nesta aglutinação de itens é a dimensão participação que define o factor (quadro 20), traduzindo a capacidade de acção do indivíduo pela atitude de compromisso ou de demissão em conduzir a sua vida e construir o seu destino (os itens 30 e 32 estão ligados ao pólo negativo do factor).

O factor é constituído por sete itens, provenientes de cinco dimensões conceptuais: “aprendizagem” (2 e 30), “conhecimento” (10) e “participação” (28), “responsabilidade” (32) e “flexibilidade” (42). Comporta ainda um item da escala de “desejabilidade” (38).

Quadro 20 – Factor 4: saturações factoriais, comunalidades e variância

Itens do factor 4 (n= 7)	h2	Satura- ção
2 - Procuo por em prática o que já aprendi	.936	.779
10 - Os meus conhecimentos são insuficientes para exercer uma profissão *	.881	.510
28 - Mudar a minha situação depende de outros *	.822	.539
30 - Faço escolhas sem sentido e sem razões claras *	.957	-.590
32 - O destino comanda a minha vida *	.728	-.695
38 - Gosto de causar boa impressão	.957	.901
42 - Gosto de discutir diferentes pontos de vista	.957	.901
N= 36; variância: 13.67%; Variância acumulada: 57.04%		

(* item de cotação inversa)

Factor 5 – Comunicação

Centrado na relação com os outros e com o contexto, é um factor que revela uma maior ou menor habilidade em construir relações (consideramos os itens 54 e 55, associados ao pólo negativo do factor). Subjacente encontramos a necessidade de reconhecimento e de ajuste de atitudes e comportamentos pessoais e sociais, desafio assente na tomada de consciência de todo esse processo e das limitações a ele inerentes. O factor prende-se ainda, com a capacidade de emitir sentimentos, ideias e opiniões com qualidade, sustentando-se numa relação interpessoal que emerge também das habilidades comunicacionais. Em conformidade designámo-lo por “comunicação” (quadro 21).

O factor é constituído por cinco itens provenientes das dimensões conceptuais “comunicação” (16 e 55), “responsabilidade” (23) e “motivação” (54). Comporta ainda um item da escala de deseabilidade social (58).

Quadro 21 – Factor 5: saturações factoriais, comunalidades e variância

Itens do factor 5 (n= 5)	h2	Satura- ção
16 - Tenho dificuldade em encontrar palavras para o que penso *	.874	.631
23 - Tenho dificuldade em tomar decisões com segurança *	.919	.692
54 - Tenho apoio familiar e/ou de amigos	.917	-.742
55 - Faço amizades facilmente	.846	-.818
58 - Tento agradecer aos outros	.798	.846
N= 36; variância: 13.28%; Variância acumulada: 70.32%		

(* item de cotação inversa)

Factor 6 – Equilíbrio

Os itens seleccionados neste factor referem-se à capacidade de adaptação dos sujeitos e à sua capacidade para organizar, analisar e resolver problemas, a par de uma necessidade de ajustamento às solicitações de natureza pessoal, social e profissional. Revelam a perspectiva do sujeito face à necessidade de organização e planeamento da sua vida pessoal e profissional, a par de uma necessidade de comunicação e participação, em termos sociais. É um factor revelador da noção do compromisso e responsabilidade, estando ligado também, à percepção que o sujeito tem das suas limitações e da forma como lida com elas no mundo social e laboral. Deste modo designámo-lo por “equilíbrio” (quadro 22), considerando que o indivíduo com equilíbrio é auto-regulado e responde aos problemas com confiança no seu pensamento e acção, mobilizando-se para o efeito e tendo capacidade de aprender com a experiência e de escolher de forma adequada, de modo a satisfazer as necessidades que decorrem da relação que estabelece com os outros e com o meio.

O factor 6 é constituído por quatro itens provenientes das dimensões conceptuais “flexibilidade” (22), “equilíbrio” (27 e 56) e “auto-confiança” (44).

Quadro 22 – Factor 6: saturações factoriais, comunalidades e variância

Itens do factor 6 (n= 4)	h2	Satura- ção
22 - Ajusto o meu comportamento aos diferentes ambientes	.978	.916
27 - Faço gastos para além das minhas posses *	.905	.806
44 - Prefiro guardar as minhas opiniões *	.906	.586
56 - Tomo decisões sem pensar nas consequências *	.785	.785
N= 36; variância: 13.15%; Variância acumulada: 83.47%		

(* item de cotação inversa)

Desta análise verificamos que as dez dimensões que delineámos inicialmente, a partir de uma concepção teórica, são passíveis de inter relação, pelo que, se converteram em seis. Entendemos que nenhuma dessas dimensões se perdeu; embora duas não tenham definido qualquer factor, é o caso da dimensão responsabilidade e motivação; contudo, consideramo-las transversais e presentes de algum modo em todos os factores. A concluir, verificamos que esta análise deu corpo a um instrumento final, que avalia a percepção de competência, aos níveis profissional, pessoal e social.

Importa ainda verificar da relação entre o questionário total e os factores e destes entre si, pelo que procedemos à análise da sua correlação (quadro 23). Nesta análise verificamos a existência de forte relação entre o total da escala e todos os factores, com destaque para os factores dois e cinco, com correlações significativa de .628 e .722, respectivamente. As correlações entre os factores revelam-se igualmente significativas, donde destacamos a correlação existente entre os factores um e três, dois e cinco e cinco e seis. Tal sugere assim, a aplicação total da escala, pelo que, optamos pela sua utilização na totalidade.

Quadro 23 – Correlação do questionário total e factores

Factores	F1	F2	F3	F4	F5	F6	TOTAL
F1	1	,046	,436(**)	,219	,138	-,094	,535(**)
F2	,046	1	-,038	,133	,450(**)	,400(*)	,628(**)
F3	,436(**)	-,038	1	,306	,187	-,049	,519(**)
F4	,219	,133	,306	1	,394(*)	,044	,576(**)
F5	,138	,450(**)	,187	,394(*)	1	,458(**)	,722(**)
F6	-,094	,400(*)	-,049	,044	,458(**)	1	,473(**)
TOTAL	,535(**)	,628(**)	,519(**)	,576(**)	,722(**)	,473(**)	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3.7.4 – Estudo de fidelidade

Tendo em vista averiguar a consistência interna do questionário, ou seja, o grau de uniformidade e de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a prova (Almeida & Freire, 1997) procedeu-se à análise do coeficiente *alpha* (alfa de Cronbach). O coeficiente *alpha* será tanto mais relevante quanto se aproximar da unidade e o presente questionário tem um coeficiente de 0.857. Este valor é obtido após a opção que tomámos quanto à selecção de trinta e seis itens do questionário, depois da análise de sensibilidade dos itens e do estudo de validade do construto.

3.7.5 – Questionário apurado

A partir dos resultados do estudo psicométrico do instrumento, chegou-se à versão definitiva do questionário (Anexo F), que é composto por trinta e seis itens (18 positivos e 18 negativos) distribuídos por seis dimensões, de acordo com as características que de seguida apresentamos, considerando a lógica teórica que nos

guiou na concepção inicial do questionário. Podemos observar a distribuição final dos itens por dimensão e competência, no quadro que se segue.

Quadro 24 – Distribuição dos itens do questionário final

Quanto às dimensões/factores	Itens	Quanto às competências	Itens
Aprendizagem e conhecimento	1, 11, 31, 33, 40, 53.	Profissionais	1, 2, 3, 5, 8, 10, 11, 16.
Auto-confiança	5, 8, 37, 45, 49, 50, 51, 59.		
Flexibilidade	3, 19, 26, 41, 43, 48	Pessoais	19, 22, 23, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 37, 38.
Participação	2, 10, 28, 30, 32, 38, 42.		
Comunicação	16, 23, 54, 55, 58.	Sociais	40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 59.
Equilíbrio	22, 27, 44, 56.		

O questionário apurado revela robustez, pois revela sensibilidade e a validade do construto está patente. Efectivamente, os itens que compõem o questionário revelaram sensibilidade e o estudo de validade permitiu demonstrar a validade do construto; em simultâneo, permitiu encontrar dimensões pertinentes do ponto de vista conceptual e factorial, apresentando um bom nível de consistência.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

Prova empírica para compreender a percepção de competência...

Apresentamos agora o estudo que incidiu na compreensão das características profissionais, pessoais e sociais e na avaliação da percepção da noção de competência, junto de uma amostra de quarenta sujeitos, oriunda duma população de sessenta e um, sinalizada pela sua situação de carência económica.

A revisão de literatura apresentada na primeira parte deste trabalho sustenta a pertinência deste estudo, pois por um lado as situações de carência, ligadas à pobreza e à exclusão social aumentam diariamente e por outro lado, o conhecimento específico dos aspectos menos tangíveis desta problemática revela-se insuficiente. Essa insuficiência é observável nos contextos sociais mais comuns, como sejam os ligados aos espaços públicos e nos menos comuns, como sejam os institucionais. Tal levou-nos a desenvolver um quadro conceptual integrador de diversas perspectivas, conferindo solidez à questão de investigação que desde o início nos guiou: quais as variáveis explicativas da competência humana facilitadora da integração social das pessoas em situação de pobreza e exclusão social?

Em conformidade, este capítulo assenta no estudo dos efeitos das variáveis independentes na percepção de competência dos sujeitos que compõem a amostra. Dividido em dois momentos, num primeiro consideramos a representação do conceito de competência, pela análise da questão prévia ao questionário e num segundo, consideramos o questionário, pela análise dos resultados. Procuramos analisar ainda, se as variáveis independentes que seleccionámos são predictoras da percepção de competência.

4.1 – Enunciação de Hipóteses

No que respeita à compreensão das características profissionais, pessoais e sociais dos sujeitos beneficiários RSI e da sua percepção da noção de competência,

pretendemos avaliar da sua posse ou défice e investigar as eventuais relações ou diferenças entre as variáveis.

Assim, considerando os instrumentos de recolha de dados utilizados, levantamos uma questão inicial e definimos um conjunto de hipóteses.

A questão inicial deriva dos dados recolhidos antes da aplicação do instrumento principal de recolha de dados - o questionário – e formulámo-la do seguinte modo: a representação que os sujeitos fazem do conceito de competência está relacionada com as pontuações obtidas no questionário?

Por sua vez, a questão de investigação que desde o início nos guiou, leva-nos a equacionar as variáveis ligadas ao desenvolvimento das pessoas, à inserção profissional, à história familiar e à mobilidade. O presente estudo aponta para uma previsão de diferenças entre sujeitos, em função dessas variáveis, pelo que, as hipóteses enunciadas são:

1 – Relativamente às variáveis de desenvolvimento como pessoa:

1.1 - Existem diferenças significativas na percepção de competência profissional, pessoal e social, em função do *género*.

1.2 - Existem relações significativas entre a percepção de competência profissional, pessoal e social e a variável *idade*.

1.3 - Existem diferenças significativas entre a percepção de competência profissional, pessoal e social e a variável *estado de saúde*.

2 - Relativamente às variáveis ligadas ao desenvolvimento e inserção profissional:

2.1 - Existem diferenças significativas entre a percepção de competência profissional, pessoal e social e a variável *escolaridade*.

2.2 - Existem diferenças significativas entre a percepção de competência profissional, pessoal e social e a variável *formação profissional*.

2.3 - Existem relações significativas entre a percepção de competência profissional, pessoal e social e a variável *número de anos de experiência profissional*.

2.4 - Existem relações significativas entre a percepção de competência profissional, pessoal e social e a variável *nível de rendimento do agregado familiar*.

2.5 - Existem diferenças significativas entre a percepção de competência profissional, pessoal e social e a variável *situação actual*.

3 - Relativamente às variáveis ligadas à história familiar:

3.1 - Existem diferenças significativas entre a percepção de competência profissional, pessoal e social e a variável *educação do sujeito*.

3.2 - Existem diferenças significativas entre a percepção de competência profissional, pessoal e social e a variável *estado civil*.

3.3 - Existem relações significativas entre a percepção de competência profissional, pessoal e social e a variável *número de elementos que compõem o agregado familiar*.

3.4 - Existem relações significativas entre a percepção de competência profissional, pessoal e social e a variável *número de filhos*.

3.5 - Existem diferenças significativas entre a percepção de competência profissional, pessoal e social e a variável *partilha de vida com os filhos*.

4 – Existem relações significativas entre a percepção de competência profissional, pessoal e social e a variável *percurso territorial*.

4.2 - A Competência – Percepção e Representações

Numa primeira abordagem, considerámos a questão prévia, tendo recorrido à análise de conteúdo para a sua compreensão. A técnica que utilizámos assentou, somente, na quantificação simples e no registo de ocorrências e para o efeito construímos um sistema de categorias, por um processo de definição *à priori* (Vala, 1989), tendo em conta o quadro de referência utilizado para a construção do instrumento principal de recolha de dados.

Assim, criámos oito categorias, seis que correspondem às dimensões do questionário, uma que emerge de termos que correspondem a outras dimensões e a oitava categoria

decorrente do facto dos sujeitos não saberem responder. As oito categorias constituíram-se com um total de trinta e sete palavras associadas, todas as comunicadas pelos diferentes indivíduos, como resposta à questão aberta “ser competente é...”.

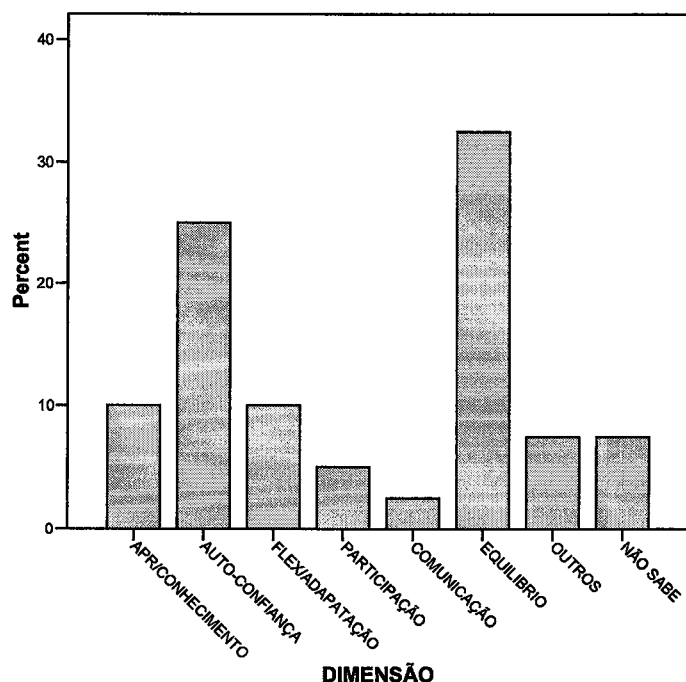
Esses palavras foram transcritas e emparelhadas com as dimensões, constando do seguinte quadro.

Quadro 25 – Categorias e conteúdos considerados

Categorias	Palavras associadas
Aprendizagem e conhecimento	Fazer bem o trabalho; sabe fazer; evita conflitos; ter formação; não cometer erros; querer aprender; utilizar meios correctos.
Auto-confiança	Honestidade; verdadeiro; ter capacidade; integro; justo; determinado.
Flexibilidade	Capacidade de adaptação; organizado; obediência; exigente; compreensivo; tolerante; prático.
Participação	Respeito; ajuda e apoia os outros; desembaraço; dinamismo.
Comunicação	Educado; assertivo; saber ouvir; saber estar; boa pessoa; amigo; companheiro; objectivo; conclusivo; directo.
Equilíbrio	Cumprir objectivos; cumprir regras; responsável; pontual; ter função na vida.
Outras dimensões	Paz; amor; feliz.
Não sabe responder	---

Esta categorização permitiu o cálculo de frequências e para o efeito considerámos apenas uma resposta de cada sujeito, a primeira; ou seja, a que de imediato foi comunicada por escrito ou oralmente. Verificámos a existência de segundas e terceiras respostas em 57% e 37% casos, respectivamente, mas optámos por não as considerar, dada a sua irrelevância face ao tamanho da amostra.

Da análise de frequências verificamos que os termos mais utilizados correspondem às dimensões “equilíbrio” (32.5%) e “auto-confiança” (25%) e os menos utilizados correspondem às dimensões “comunicação” (2.5%) e “participação” (5%). Por sua vez, as categorias “outras dimensões” e “não sabe responder” revelam uma importância moderada, com 15% (7.5 %+ 7.5%). Observemos o gráfico 13.

Gráfico 13 – Representação do conceito de competência

Em segundo lugar, procedemos ao cálculo das pontuações obtidas no total do questionário e em cada factor ou dimensão, tendo para tal tomado os itens negativos em função da cotação inversa. De acordo com o quadro 26, verificamos que a percepção de competência global varia entre um mínimo de 11 e um máximo de 33, com uma média de 17.88 e um desvio-padrão de 4.48, obedecendo aos pressupostos da normalidade.

Quadro 26 – Mínimos, máximos, médias e desvios-padrão na percepção de competência

Escala	Nº. Itens	Mín.	Max.	M	DP
Questionário total	36	11	33	17.88	4.48
Aprendizagem e conhecimento	6	0	6	4.03	1.48
Auto-confiança	8	0	8	2.48	1.72
Flexibilidade	6	1	6	3.80	1.24
Participação	7	2	7	4.08	1.19
Comunicação	5	0	5	2.58	1.06
Equilíbrio	4	0	4	0.93	1.10

Neste quadro podemos observar que quanto às dimensões que compõem o questionário, as médias oscilam entre 0.93 e 4.08 e os desvios-padrão entre 1.06 e 1.72. A média mais baixa está presente na dimensão “equilíbrio” e a mais alta na dimensão “participação”. Quanto aos valores mínimos e máximos, verificamos que o

valor mínimo está presente em quatro dimensões (aprendizagem e conhecimento, auto-confiança, comunicação e equilíbrio) e o máximo em todas elas. Verificamos assim, que os sujeitos se entendem como possuindo uma competência moderada, em termos globais, mas com défices sobretudo aos níveis da auto-confiança e do equilíbrio. Estas dimensões são efectivamente as que obtêm pontuações mais baixas.

Procurando responder à questão relativa à representação do conceito de competência, temos agora em conta o discurso que reveste a questão prévia que dirigimos aos sujeitos e as pontuações obtidas no questionário. Verificamos que não existe conformidade entre a representação do conceito e a percepção de posse das competências profissionais, pessoais e sociais e os dados sugerem, inclusive, que a representação do conceito varia na razão inversa à sua percepção. As dimensões “equilíbrio” e “auto-confiança” foram consideradas as mais importantes na definição da noção de competência e são exactamente nas mesmas dimensões a revelarem as pontuações mais baixas. Podemos deduzir que os sujeitos têm consciência do significado de possuir as qualidades que contribuíram para a definição das categorias mencionadas e por isso, o seu nível de exigência é maior, tendo influenciado as suas respostas ao questionário. Os termos que utilizaram como resposta à questão prévia representam um universo de teorias desenvolvidas acerca do significado de se “ser competente”. Assim, e embora a representação que fazem do conceito seja baseada em palavras simples, elas são claras e revelam um sentido também claro do significado que lhe atribuem. Podemos equacionar contudo, que o significado dado à noção de competência é determinado pelo seu modo de vida e pelo maior ou menor controlo da mesma. Assim, a representação do conceito derivará da opinião que os sujeitos têm de si próprios (e da forma como são vistos pelos outros) e da comparação que fazem com os outros, influenciando a percepção das suas próprias competências.

4.3 – Efeitos das Variáveis na Percepção da Competência

Tendo em vista analisar eventuais relações e/ou diferenças entre as variáveis dependentes e independentes, orientámos o presente estudo para esse efeito,

verificando em que aspectos é que a percepção de competências varia. Tomámos como ponto de partida as variáveis independentes, indicadoras do desenvolvimento dos sujeitos, como sejam a idade, o género e o estado de saúde e as indicadoras dos seus percursos de vida, como sejam a escolaridade, a formação profissional, a experiência profissional e a história familiar. As variáveis ligadas aos percursos de vida constituem, a um mesmo tempo, indicadores de integração social, dado que entendemos a inserção aos níveis profissional, educativo e familiar preponderantes na relação indivíduo/sociedade.

Para o referido procedemos à análise da variância (teste One-Way Anova) que nos ajudou a verificar que variáveis interferem significativamente nas pontuações dos sujeitos no questionário total e nas dimensões que o compõem. Como alternativa não paramétrica recorremos ao teste de Kruskal-Wallis, que utilizámos quando os pressupostos da normalidade não estavam reunidos ou no caso das variáveis ordinais com três ou mais categorias. Este teste contribuiu para determinar se os resultados ao questionário são significativamente diferentes para os sujeitos que compõem a amostra, dado que compara a distribuição de uma variável por três ou mais grupos de sujeitos (Green & D'Oliveira, 1991). Recorremos também às medidas de associação linear, pelo cálculo da grandeza da correlação entre duas variáveis, através do coeficiente de correlação de Pearson.

Começámos por determinar a diferença entre homens e mulheres na percepção da competência profissional, pessoal e social e para tal, calculámos as médias, os desvios-padrão e a análise de variância (teste One-Way Anova). Podemos verificar (quadros 27 e 28) que não existe uma diferença significativa entre os sujeitos do sexo feminino e do sexo masculino, relativamente ao questionário na sua totalidade e por dimensão. Estes resultados sugerem que não há diferenças na percepção de competência entre homens e mulheres.

Quadro 27 – Médias e desvios-padrão na percepção de competência, por gênero

Escala	Gênero	Feminino		Masculino	
		M	DP	M	DP
Questionário total		17.24	3.82	18.58	5.14
Aprendizagem e conhecimento		4.19	1.40	3.84	1.57
Auto-confiança		2.19	1.57	2.79	1.87
Flexibilidade		3.71	1.47	3.89	1.37
Participação		4.05	1.07	4.11	1.33
Comunicação		2.38	0.97	2.79	1.13
Equilíbrio		0.71	0.96	1.16	1.21

Quadro 28 - Efeitos da variável gênero na percepção de competência

Escala	Quadrados médios	F	Probabilidade	Significância
Questionário total	17.93	0.89	.352	ns
Aprendizagem e conhecimento	1.21	0.55	.463	ns
Auto-confiança	3.58	1.21	.278	ns
Flexibilidade	0.33	0.21	.653	ns
Participação	0.03	0.02	.880	ns
Comunicação	1.67	1.50	.228	ns
Equilíbrio	1.96	1.67	.205	ns

(ns - Não significativo)

Posteriormente, analisamos a relação da percepção de competência com a variável *idade*. Para o efeito procedemos ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson, entre as pontuações obtidas pelos sujeitos no questionário e suas dimensões e essa variável. Como podemos verificar no quadro seguinte, não se obtiveram coeficientes de correlação significativos, traduzindo que a auto-percepção de competência, dos sujeitos que compõem a amostra, não se relaciona com a idade, ou seja não se altera com esta variável.

Quadro 29 – Correlação da variável idade com a percepção de competência

Escala	R de Pearson
Questionário total	-.090
Aprendizagem e conhecimento	-.164
Auto-confiança	-.079
Flexibilidade	-.032
Participação	.279
Comunicação	-.154
Equilíbrio	-.138

(** Nível de significância de $p \leq 0.01$; * Nível de significância de $p \leq 0.05$).

De seguida, equacionámos a variável *estado de saúde*, tendo recorrido novamente, ao cálculo das médias, desvios-padrão e à análise de variância. Verificamos, nos quadros seguintes, que o estado de saúde não apresenta significância na variação dos resultados do questionário, quer na totalidade, quer nas suas dimensões.

Quadro 30 – Médias e desvios-padrão da percepção de competência, por estado de saúde

Escala	Género	Saudável		Com problemas de saúde	
		M	DP	M	DP
Questionário total		17.93	5.08	17.77	3.09
Aprendizagem e conhecimento		4.19	1.47	3.69	1.49
Auto-confiança		2.52	1.85	2.38	1.50
Flexibilidade		3.81	1.27	3.77	1.24
Participação		4.07	1.24	4.08	1.12
Comunicação		2.56	1.22	2.62	.65
Equilíbrio		.78	.97	1.23	1.30

Quadro 31 - Efeitos da variável estado de saúde na percepção de competência

Escala	Quadrados médios	F	Probabilidade	Significância
Questionário total	.22	.01	.919	ns
Aprendizagem e conhecimento	2.13	.98	.329	ns
Auto-confiança	.16	.05	.821	ns
Flexibilidade	.02	.01	.915	ns
Participação	.00	.00	.994	ns
Comunicação	.03	.03	.870	ns
Equilíbrio	1.80	1.52	.225	ns

(ns - Não significativo)

Os resultados da análise efectuada infirmam a primeiras três hipóteses, o que significa que a percepção de competência não varia com o género, com a idade ou com o estado de saúde.

Considerando que a percepção das competências profissionais, pessoais e sociais, não varia com as variáveis ligadas ao desenvolvimento dos indivíduos, equacionámos três aspectos que, do nosso ponto de vista, efectivam a integração social – emprego, educação/formação e vida familiar – como responsáveis por eventuais variações. Estas dimensões traduzem um conjunto de dez variáveis, sendo que cinco dizem respeito à inserção e desenvolvimento profissional (escolaridade, formação profissional, experiência profissional, rendimento, e situação actual) e as

restantes à história familiar (educação em criança, estado civil, agregado familiar, número de filhos e partilha de vida com estes). Por fim considerámos um aspecto transversal - a mobilidade – através da variável percurso territorial.

Continuámos a análise e discussão dos dados pelas variáveis relativas ao desenvolvimento e inserção profissional. No que diz respeito às diferenças entre a percepção de competência e a variável *escolaridade*, calculámos médias e recorremos ao teste de Kruskal-Wallis, cujos resultados probabilísticos revelam significância. Concretamente, a auto-confiança está relacionada com o grau de escolaridade dos sujeitos. Tendo esta dimensão um carácter ligado à percepção de si em termos de *performance* pessoal, social e profissional, podemos dizer que em geral, a auto-confiança varia na razão inversa ao grau de escolaridade. Observemos os seguintes quadros:

Quadro 32 – Médias da percepção de competência, por *escolaridade*

Escala	S/ grau escolar	4º. Ano escolaridade	6º. Ano escolaridade	9º. Ano escolaridade (ou mais)
Questionário total	28.50	19.92	20.03	19.50
Aprendizagem e conhecimento	21.67	15.00	24.30	21.05
Auto-confiança	35.50	22.50	15.60	20.95
Flexibilidade	14.67	23.13	22.03	16.80
Participação	23.67	21.67	20.00	18.90
Comunicação	29.67	21.33	18.50	19.75
Equilíbrio	32.50	20.50	19.53	18.35

Quadro 33 – Efeito da variável *escolaridade* na percepção de competência

Escala	X2	Probabilidade	Significância
Questionário total	1.55	.672	ns
Aprendizagem e conhecimento	4.53	.209	ns
Auto-confiança	8.29	.040	s
Flexibilidade	2.90	.407	ns
Participação	.59	.898	ns
Comunicação	2.61	.456	ns
Equilíbrio	4.13	.248	ns

(s – Significativo; ns - Não significativo)

Podemos verificar ainda, que na totalidade do questionário são os sujeitos que possuem o 6º. ano de escolaridade a manifestar uma maior percepção de competência, por comparação com os que possuem o 4º. ou 9º. ano de escolaridade,

que revelam percepções semelhantes. Relativamente às dimensões, a leitura é idêntica, mas com realce para os sujeitos que possuem o 4º. ano de escolaridade, situando-se neste escalão as médias mais elevadas. Excepcionalmente na dimensão “aprendizagem e conhecimento” o escalão 6º. ano de escolaridade assume destaque. Os sujeitos sem grau escolar são pouco numerosos, donde, não podemos dar relevância aos valores apresentados. Na dimensão que assume significância (auto-confiança) verificamos a existência de uma relação negativa com o grau de escolaridade, sendo os sujeitos com menos escolaridade que possuem uma maior auto-confiança. Equacionamos assim o sistema escolar como entidade segregadora, pois o confronto com o sistema escolar e com as eventuais dificuldades associadas, não favorece a percepção de competência. Quem não se confrontou com essa realidade é mais confiante e entende-se como mais competente.

Relativamente à variável *formação profissional* procedemos ao cálculo de médias e desvios-padrão e à análise de variância (teste One-Way Anova), onde verificamos (Quadro 34) a inexistência de diferenças significativas na percepção de competência, em função de possuir formação profissional qualificante. Em conformidade, as médias entre os dois grupos de sujeitos (quadro 34) são próximas, quer no questionário total, quer nas dimensões que o compõem.

Quadro 34 – Médias e desvios-padrão na percepção de competência, quanto à *formação profissional*

Formação Profissional Escala	Possui		Não possui	
	M	DP	M	DP
Questionário total	18.41	4.85	16.77	3.52
Aprendizagem e conhecimento	4.22	1.19	3.62	1.94
Auto-confiança	2.52	1.89	2.38	1.39
Flexibilidade	3.89	1.15	3.62	1.45
Participação	4.15	1.32	3.92	.86
Comunicação	2.70	1.03	2.31	1.11
Equilíbrio	.93	1.11	.92	1.12

Quadro 35 - Efeitos da variável *formação profissional* na percepção de competência

Escala	Quadrados médios	F	Probabilidade	Significância
Questionário total	23.55	1.18	.285	ns
Aprendizagem e conhecimento	3.23	1.50	.228	ns
Auto-confiança	.16	.05	.821	ns
Flexibilidade	.66	.42	.522	ns
Participação	.45	.31	.580	ns
Comunicação	1.38	1.23	.274	ns
Equilíbrio	.00	.00	.994	ns

(ns - Não significativo)

Para apurar a possível relação entre a percepção de competência e o *número de anos de experiência profissional* calculamos o coeficiente de correlação de Pearson. No quadro 36 verificamos que não existe relação significativa entre essas variáveis. Contudo, podemos verificar também que quanto maior é a experiência profissional, mais negativa é a percepção de competência. A dimensão “participação” constitui uma exceção, sendo o único coeficiente de correlação positivo. Podemos assim deduzir que apesar da inserção profissional ser muito valorizada pela sociedade, não o é de igual forma pelos sujeitos que compõem a amostra. Eventualmente, os sujeitos que possuem mais experiência de trabalho serão mais participativos, ou seja, mais capazes de interagir e intervir no contexto social.

Quadro 36 – Correlação da variável *número de anos de experiência profissional* com a percepção de competência

Escala	R de Pearson
Questionário total	-.019
Aprendizagem e conhecimento	-.177
Auto-confiança	-.008
Flexibilidade	-.072
Participação	.308
Comunicação	-.004
Equilíbrio	-.077

(** Nível de significância de $p \leq 0.01$; * Nível de significância de $p \leq 0.05$).

Por sua vez, a relação entre a percepção de competência e a variável *nível de rendimento do agregado familiar* também não oferece significado, como podemos observar no quadro 37. Assim, o orçamento familiar não é relevante para a explicação das variáveis dependentes, pelo que, podemos inferir que nesta amostra, possuir maior ou menor rendimento não influencia a percepção de competência. É de referir contudo, que temos dúvidas quanto à veracidade das declarações, inclusive

das não respostas, justificadas com o desconhecimento quanto aos valores auferidos pelo agregado familiar.

Quadro 37 – Correlação da variável *rendimento do agregado familiar* com a percepção de competência

Escala	R de Pearson
Questionário total	-.004
Aprendizagem e conhecimento	.263
Auto-confiança	-.387
Flexibilidade	.253
Participação	.109
Comunicação	.213
Equilíbrio	-.295

(** Nível de significância de $p \leq 0.01$; * Nível de significância de $p \leq 0.05$).

Para a análise da hipótese 2.5, que prevê diferenças significativas na percepção de competência, em função da variável *situação actual*, calculámos médias e desvios-padrão e recorreremos à análise de variância (quadros 38 e 39). Verificamos que é uma variável que não explica os resultados, ou seja, a percepção de competência não se altera pelo facto dos sujeitos estarem ocupados em actividades formativas ou laborais. Verificamos inclusive, pela análise das médias, que os sujeitos desocupados revelam, globalmente, uma maior percepção de competência, dado que apenas a dimensão “aprendizagem e conhecimento” revela o contrário.

Quadro 38 – Médias e desvios-padrão na percepção de competência, quanto à *situação actual*

Escala \ Situação Actual	Desempregado ocupado		Desempregado desocupado	
	M	DP	M	DP
Questionário total	16.00	1.41	18.14	4.72
Aprendizagem e conhecimento	4.60	.89	3.94	1.53
Auto-confiança	1.40	1.14	2.63	1.75
Flexibilidade	3.40	.89	3.86	1.29
Participação	3.60	.55	4.14	1.24
Comunicação	2.60	1.14	2.57	1.07
Equilíbrio	.40	.89	1.00	1.11

Quadro 39 - Efeito da variável *situação actual* na percepção de competência

Escala	Quadrados médios	F	Probabilidade	Significância
Questionário total	20.09	.99	.324	ns
Aprendizagem e conhecimento	1.89	.86	.358	ns
Auto-confiança	6.60	2.29	.138	ns
Flexibilidade	.91	.58	.449	ns
Participação	1.29	.92	.345	ns
Comunicação	.004	.00	.956	ns
Equilíbrio	1.58	1.32	.257	ns

(ns - Não significativo)

A análise efectuada, relativa às variáveis ligadas ao desenvolvimento e inserção profissional, sugere-nos a sua infirmação quase total. Apenas confirmamos a hipótese 2.1, sendo as restantes infirmadas (2.2, 2.3, 2.4 e 2.5). Efectivamente, a percepção de competência não varia em função da posse de formação profissional, do número de anos de experiência profissional, do rendimento do agregado familiar nem da situação actual dos sujeitos que compõem a amostra. Existem contudo, diferenças significativas na percepção de competência, em função da escolaridade, com enfoque na dimensão auto-confiança.

Do referido podemos inferir que a percepção de competência, no sentido global que lhe conferimos, não se prende com a posse de ferramentas que promovam a empregabilidade, como sejam um curso de formação profissional qualificante, ou o treino e desenvolvimento de competências profissionais em contextos formativos ou de trabalho. Essa percepção estará sim, ligada à escolaridade, embora esta ligação se reflecta de forma inversa ao que de partida seria de esperar. Afinal são os indivíduos que menos se confrontaram com a necessidade de mostrar as suas aptidões e habilidades, em contextos formais como a escola, são mais capazes de perceber as suas competências.

Prosseguimos o estudo das hipóteses com a análise do conjunto de variáveis ligadas à história familiar, avaliando da sua significância para a explicação da percepção de competência.

Relativamente à hipótese que prevê a existência de diferenças significativas entre a percepção de competência e variável *educação em criança* verificamos que é

estatisticamente significativa na dimensão flexibilidade. Para esta variável recorremos ao teste de Kruskal-Wallis, cujas médias, probabilidades e significância apresentamos nos quadros seguintes.

Quadro 40 – Médias na percepção de competência, quanto à *educação do sujeito*

Escala	Educado p/ pais	Educado p/ avós	Educado p/ família acolhimento	Educado p/ instituição e situações conjuntas
Questionário total	20.74	15.25	19.50	21.67
Aprendizagem e conhecimento	21.78	19.00	9.00	10.83
Auto-confiança	19.56	17.75	38.50	27.00
Flexibilidade	22.71	13.25	1.50	6.67
Participação	20.71	9.00	9.00	29.67
Comunicação	19.68	24.50	26.50	25.17
Equilíbrio	20.15	21.50	24.50	22.50

Quadro 41 – Efeito da variável *educação do sujeito* na percepção de competência

Escala	X ²	Probabilidade	Significância
Questionário total	.46	.928	ns
Aprendizagem e conhecimento	3.65	.302	ns
Auto-confiança	3.79	.285	ns
Flexibilidade	9.81	.020	s
Participação	5.08	.166	ns
Comunicação	1.25	.741	ns
Equilíbrio	.29	.962	ns

(s – Significativo; ns - Não significativo)

Estes quadros sugerem a importância da educação em criança para a percepção de competência, nomeadamente aos níveis da capacidade de adaptação e mudança e das habilidades para lidar consigo próprio e com os outros, em diferentes contextos. A percepção de competência varia em função do contexto em que o sujeito foi educado: pelos pais, pelos avós, por famílias de acolhimento, por instituições ou em situações conjuntas pais/avós/famílias de acolhimento e instituições. Especificamente, o quadro 40 sugere que os sujeitos que educados pelos pais se destacam ao nível da flexibilidade, sendo a educação em família de acolhimento a que oferece a média mais baixa nessa dimensão. Em termos globais, os resultados apontam que a percepção de competência é maior nos sujeitos que foram educados em instituições e situações conjuntas e menor nos sujeitos educados pelos pais. Os escalões educado

por avós e educado por família de acolhimento, pelo que não damos relevância aos resultados.

Relativamente às possíveis diferenças entre a percepção de competência e a variável *estado civil* calculámos as médias e recorremos ao teste de Kruskal-Wallis. Verificamos que a percepção de competência varia em função do estado civil, em termos globais e no que se refere às dimensões “aprendizagem e conhecimento” e “comunicação” (quadro 43). Pela análise das médias, constatamos que a percepção de competência é maior nos indivíduos solteiros e menor nos divorciados ou separados. Nas dimensões referidas a leitura é idêntica, embora na dimensão “aprendizagem e conhecimento” sejam os sujeitos casados a revelar uma menor percepção. Podemos deduzir que a experiência de partilhar a vida em termos conjugais não favorece a percepção das competências profissionais, pessoais e sociais.

Quadro 42 – Médias na percepção de competência, por estado civil

Escala	Solteiro	Casado	Divorciado
Questionário total	23.57	19.95	9.75
Aprendizagem e conhecimento	23.98	13.77	19.50
Auto-confiança	22.72	18.59	15.50
Flexibilidade	19.91	24.77	14.92
Participação	20.39	25.00	12.67
Comunicação	23.28	20.14	10.50
Equilíbrio	21.30	21.14	16.25

Quadro 43 – Efeito da variável estado civil na percepção de competência

Escala	X2	Probabilidade	Significância
Questionário total	6.74	.034	s
Aprendizagem e conhecimento	6.04	.049	s
Auto-confiança	2.32	.314	ns
Flexibilidade	3.22	.200	ns
Participação	4.62	.100	ns
Comunicação	6.24	.044	s
Equilíbrio	1.07	.585	ns

(s – Significativo; ns - Não significativo)

Para apurar a possível relação entre a percepção de competência e o *número de elementos que compõem o agregado familiar*, calculámos o coeficiente de correlação de Pearson, que não revela significância. Contudo, podemos observar (quadro 44) uma correlação negativa entre o total do questionário e três das suas dimensões

(“aprendizagem e conhecimento”, “flexibilidade” e “participação”) e o agregado familiar. Assim, deduzimos que quanto maior é a percepção de competência menor é o agregado familiar, embora o contrário seja sugerido pelas restantes dimensões: “auto-confiança”, “comunicação” e “equilíbrio”.

Quadro 44 – Correlação da variável *número de elementos que compõem o agregado familiar* com a percepção de competência

Escala	R de Pearson
Questionário total	-.120
Aprendizagem e conhecimento	-.279
Auto-confiança	.077
Flexibilidade	-.298
Participação	-.092
Comunicação	.064
Equilíbrio	.141

(** Nível de significância de $p \leq 0.01$; * Nível de significância de $p \leq 0.05$).

Relativamente à relação entre a percepção de competência e a variável *número de filhos* apurámos o coeficiente de correlação de Pearson, que não revela significância. Contudo, verificamos no quadro 45 a existência de uma correlação negativa entre a percepção de competência e o número de filhos, com excepção da dimensão “participação”. Deduzimos assim que possuir filhos não promove a percepção que os sujeitos da amostra formam acerca das suas competências, embora os possa tornar mais interventivos e participativos.

Quadro 45 – Correlação da variável *número de filhos* com a percepção de competência

Escala	R de Pearson
Questionário total	-.212
Aprendizagem e conhecimento	-.201
Auto-confiança	-.216
Flexibilidade	-.113
Participação	.041
Comunicação	-.165
Equilíbrio	-.015

(** Nível de significância de $p \leq 0.01$; * Nível de significância de $p \leq 0.05$).

Quanto à hipótese 3.5 que previa a existência de diferenças significativas entre a percepção de competência e a variável *partilha de vida com os filhos*, recorreremos ao cálculo de médias e desvios-padrão e à análise de variância (teste One-Way Anova). Os dados indicam que a percepção de competência não se altera pelo facto dos

sujeitos partilharem a sua vida com os filhos (quadro 47). Contudo, a análise das médias obtidas sugere que, globalmente, a percepção de competência é maior nos indivíduos que vivem com os filhos. Verificamos o mesmo na maioria das dimensões, dado que apenas a “aprendizagem e conhecimento” e a “flexibilidade” sugerem o contrário.

Quadro 46 – Médias e desvios-padrão na percepção de competência, quanto à *partilha de vida com os filhos*

Escala	Situação Familiar	Vive com os filhos		Não vive com os filhos	
		M	DP	M	DP
Questionário total		17.54	3.61	15.80	2.77
Aprendizagem e conhecimento		3.79	1.50	4.20	.84
Auto-confiança		2.38	1.53	1.80	.84
Flexibilidade		3.71	1.33	3.80	.45
Participação		4.21	1.10	3.40	.55
Comunicação		2.54	1.10	2.00	.71
Equilíbrio		.92	1.10	.60	.89

Quadro 47 – Efeito da variável *partilha de vida com os filhos* na percepção de competência

Escala	Quadrados médios	F	Probabilidade	Significância
Questionário total	12.55	1.03	.320	ns
Aprendizagem e conhecimento	.69	.34	.565	ns
Auto-confiança	1.37	.66	.426	ns
Flexibilidade	.04	..02	.882	ns
Participação	2.70	2.50	.125	ns
Comunicação	1.21	1.09	.305	ns
Equilíbrio	.42	.36	.553	ns

(s – Significativo; ns - Não significativo)

A análise efectuada, relativa ao conjunto de variáveis ligadas à história familiar, sugere-nos a sua confirmação parcial; ou seja, confirmamos as primeiras duas hipóteses (3.1 e 3.2) e infirmamos as restantes (3.3, 3.4 e 3.5). Efectivamente a percepção de competência varia em função da educação do sujeito e do seu estado civil, mas não varia em função do número de pessoas que compõem o agregado familiar, do número de filhos ou do facto do sujeito partilhar a sua vida com os filhos.

Finalmente, para testar a hipótese 4, que previa a existência de relações significativas entre a percepção de competência e a variável *percurso territorial*, apurámos o

coeficiente de correlação de Pearson. De acordo com o quadro 48, verificamos a existência de significado no que respeita à dimensão “auto-confiança”.

Quadro 48 – Correlação da variável *percurso territorial* com a percepção de competência

Escala	R de Pearson
Questionário total	-.298
Aprendizagem e conhecimento	-.016
Auto-confiança	-.338(*)
Flexibilidade	-.149
Participação	-.172
Comunicação	-.119
Equilíbrio	-.197

(** Nível de significância de $p \leq 0.01$; * Nível de significância de $p \leq 0.05$).

Verificamos ainda, que as correlações são negativas, pelo que podemos deduzir que quanto maior é a auto-confiança dos sujeitos, menor deverá ser a sua mobilidade geográfica; alterar frequentemente o local de residência não favorecerá a percepção que fazem das suas competências.

Deste modo, podemos confirmar parcialmente a hipótese quatro, que nos remete para a importância do percurso territorial dos sujeitos na relação com a percepção de competência.

Em síntese, desta análise da relação ou diferenças entre as variáveis verificamos que a percepção de competência não se altera com as variáveis inerentes à pessoa, como sejam a idade, o género ou o estado de saúde. Deste sentido de estabilidade deduzimos que a partir da infância e da adolescência será difícil alterar essa percepção. Ligada ao auto-conceito, as imagens, positivas ou negativas, que os sujeitos tecem de si próprios são estáveis, sugerindo que a sua modificabilidade só acontecerá se assente em aspectos que provoquem mudanças internas profundas.

Relativamente às variáveis que correspondem a indicadores de desenvolvimento e inserção profissional verificámos que o grau escolar surge associado a diferentes formas de percepção da competência. Parece-nos que esta associação traduz a importância da experiência pessoal para o desenvolvimento cognitivo e para

fomentar mudanças profundas nos indivíduos. Verificámos ainda, que a frequência de formação profissional e ter uma qualificação não terá provocado mudanças visíveis nos sujeitos, não estando associada à percepção positiva das competências. Assim, deduzimos que as características das acções de formação (eventualmente a duração, os conteúdos ou as metodologias) que os sujeitos frequentaram não terão sido os mais adequados, revelando-se insuficientes para alterar a estabilidade que reveste a percepção das competências. Nesta análise de variáveis verificámos também que não existe associação entre a percepção de competência e o número de anos de experiência profissional. Deduzimos que apesar da inserção profissional ser muito valorizada pela sociedade, constituindo inclusive, do nosso ponto de vista, indicador chave da integração social, não o é de igual forma pelos sujeitos que compõem a amostra alvo deste estudo. Ora, para esses sujeitos, trabalhar parece ter um significado que não irá para além do benefício imediato da obtenção de um rendimento e não tocando aspectos como a obtenção de um estatuto ao nível pessoal e profissional. Por sua vez, a situação actual dos sujeitos também não oferece associação com a percepção de competência. Embora todos os sujeitos que compõem a amostra estejam na situação de desemprego, 12.5% estão integrados em acções de formação profissional ou programas ocupacionais e outros 12.5% foram orientados e encaminhados também para formação. Contudo, a situação de ocupado não é relevante, o que reforça a pouca importância da formação profissional e dos programas ocupacionais em matéria de percepção de competências profissionais, pessoais e sociais. Este aspecto vem reforçar o que já referimos, a pouca significância de possuir formação profissional e da experiência profissional. Convenhamos, que relativamente aos programas ocupacionais, que visam proporcionar experiências profissionais, estimulando o cumprimento de regras e fomentando o valor do trabalho, entre outros, os beneficiários de RSI, na sua maioria são colocados em funções indiferenciadas e pouco dignificantes socialmente.

No que se refere às variáveis que correspondem a indicadores da história familiar dos sujeitos, verificamos que quer a educação do sujeito, quer o seu estado civil estão associados à percepção positiva da competência. A educação do sujeito, criança, adolescente e finalmente adulto, podemos inferir que se reveste de importância na formação e desenvolvimento do sujeito, em termos cognitivos e de personalidade, ocupando um lugar importante na percepção que faz de si próprio e da relação que

estabelece com o que o rodeia. Igualmente, ligado à situação familiar, o estado civil parece determinante na percepção que o sujeito faz dos seus diferentes saberes. Podemos deduzir que as experiências familiares são importantes e que a maior ou menor estabilidade conferida pelas mesmas provoca mudanças profundas nas pessoas. Também ligado à história familiar, o número de pessoas que compõem os agregados familiares, a par do número de filhos e da partilha de vida com os mesmos, revelam-se indicadores importantes, apesar de não se revelarem significativos para as diferenças na percepção social. Entendemo-los como importantes dado que, de algum modo, se constituem como indicadores de experiências negativas em termos familiares, a par de uma preocupação pela não reprodução de modelos familiares que conhecem ou partilham.

Por fim, a variável que corresponde a um indicador de mobilidade revela-se importante na variação da percepção de competência. Este indicador sugere-nos que a instabilidade em termos de residência não favorece a percepção da competência, funcionando como factor negativo para a mesma.

Em suma, os resultados apurados apontam as variáveis escolaridade, educação do sujeito, estado civil e percurso territorial, como as mais importantes na explicação da variabilidade da percepção positiva das competências profissionais, pessoais e sociais. Por outro lado, a dimensão do questionário mais relevante foi a “auto-confiança”, seguindo-se a “aprendizagem e conhecimento”, e a “flexibilidade”. O questionário na sua totalidade e suas dimensões revelaram pertinência, dada a observação de diferenças significativas face às variáveis independentes consideradas no presente trabalho.

4.4 – Preditores na Percepção da Competência

Apesar das variações encontradas no ponto anterior, não é possível distinguir em que medida cada variável contribui para as diferenças na percepção de competência e como é que os diferentes factores podem ser considerados preditores nessa percepção. Esta preocupação levou-nos à análise de regressão linear múltipla dado

que, como técnica estatística descritiva e inferencial, permite a análise da relação entre uma variável dependente e um conjunto de variáveis independentes (Pestana & Gajero, 1998).

Para essa análise, optámos pelo procedimento *stepwise* e considerámos o questionário na totalidade e nas suas dimensões. As dimensões 4 “participação” e 6 “equilíbrio” não se revelaram significativas, donde, não foram seleccionadas variáveis independentes com efeito na variável dependente. As variáveis independentes que considerámos foram as equacionadas no ponto anterior: (i) relativas ao desenvolvimento como pessoa – *género, idade e estado de saúde* – (ii) relativas ao desenvolvimento e inserção profissional – *escolaridade, formação profissional, número de anos de experiência profissional, nível de rendimento do agregado familiar e situação actual* – (iii) relativas à história familiar – *educação do sujeito, estado civil, número de elementos do agregado familiar, número de filhos e partilha de vida com os filhos* – (iv) relativa à mobilidade – *percurso territorial*.

Começámos por considerar a percepção de competência no questionário global e verificamos que as variáveis independentes que entraram no modelo foram o *estado civil* e o *número de anos de experiência profissional*, com valores que revelam que o coeficiente de determinação múltiplo (R^2) é de .354 e de .510, respectivamente. No quadro que se segue apresentamos os coeficientes de regressão (coeficientes beta), os valores do teste t e o nível de significância (inferior a .05), para cada uma das variáveis que entraram na equação. Indicamos ainda os valores do coeficiente designado *part correlation* (r part), que mede a contribuição de cada variável independente, para a variação da dependente, à medida que entram na equação.

Quadro 49 – Análise de regressão para o questionário total

Variável	Coefficiente beta	t	Significância	r part
Estado civil	-.689	-4.063	.001	-.670
Número de anos de experiência profissional	.406	2.391	.028	.395

O modelo final de preditores retém duas variáveis que explicam 86.4% da variância, tendo excluído as restantes. As variáveis retidas correspondem a indicadores da

história familiar dos sujeitos e do seu desenvolvimento e inserção profissional, sendo o indicador ligado a esta natureza que explica 51% da variância.

De seguida, procedemos à análise de regressão múltipla para a dimensão 1, relativa à aprendizagem e conhecimento. Os valores encontrados revelam $R^2 = .262$. O quadro 49 apresenta os índices obtidos na análise de regressão.

Quadro 50 – Análise de regressão para a dimensão “aprendizagem e conhecimento”

Variável	Coefficiente beta	t	Significância	r part
Escolaridade	.512	2.595	.018	.512

O modelo final de preditores retém apenas uma variável que explica 26% da variância e que corresponde a um indicador do desenvolvimento e inserção profissional do sujeito: a escolaridade.

Tomámos de seguida, a dimensão 2, relativa à auto-confiança e verificamos que duas variáveis entraram no modelo, com valores que revelam R^2 de .269 e .434, respectivamente. No quadro 51 apresentamos os resultados da regressão.

Quadro 51 – Análise de regressão para a dimensão “auto-confiança”

Variável	Coefficiente beta	t	Significância	r part
Educação do sujeito	.484	2.717	.014	.482
Percurso territorial	-.407	2.288	.034	.406

O modelo final de preditores reteve duas variáveis que explicam 70% da variância. As variáveis retidas correspondem a indicadores desenvolvimento e inserção profissional e de mobilidade, sendo este indicador o responsável pela maior percentagem de explicação da variância, 43,4%.

No que diz respeito à dimensão 3, relativa à flexibilidade, verificamos que foram retidas duas variáveis no modelo, com valores que revelam R^2 de .312 e .555, respectivamente. O quadro 52 representa os resultados da regressão efectuada.

Quadro 52 – Análise de regressão para a dimensão “flexibilidade”

Variável	Coefficiente beta	t	Significância	r part
Educação do sujeito	-.610	-3.860	.001	-.607
Gênero	.496	3.140	.006	.494

O modelo final de preditores reteve duas variáveis que explicam 87% da variância. As variáveis retidas correspondem a indicadores de desenvolvimento e inserção profissional e de desenvolvimento como pessoa, sendo este indicador, através da variável *gênero*, o responsável pela maior percentagem de explicação da variância, 55.5%. De referir que a variável *educação do sujeito* já tinha sido retida na análise de regressão para a dimensão “auto-confiança”.

Por fim tomámos a dimensão 5, relativa à comunicação e verificamos que apenas uma variável foi retida no modelo, revelando um $R^2 = .308$. O quadro 53 apresenta os índices obtidos na análise de regressão.

Quadro 53 – Análise de regressão para a dimensão “comunicação”

Variável	Coefficiente beta	t	Significância	r part
Estado civil	-.555	-2.905	.009	-.555

O modelo final de preditores reteve apenas uma variável que explica 30.8% da variância. É uma variável que corresponde a um indicador da história familiar do sujeito, sendo retida pela segunda vez, constando anteriormente no modelo referente à análise de regressão para o questionário na totalidade.

Em síntese, os modelos encontrados para o questionário na totalidade e para as dimensões “aprendizagem e conhecimento”, “auto-confiança”, “flexibilidade” e “comunicação” sugerem que a competência está dependente de seis das treze variáveis independentes: *o gênero, o número de anos de experiência profissional, o estado civil, a educação do sujeito, a escolaridade e o percurso territorial.*

A competência geral revela estar dependente do estado civil e do número de anos de experiência profissional, variáveis retidas na análise para o questionário total. A competência parece ainda estar dependente da escolaridade para a dimensão “aprendizagem e conhecimento”, do percurso territorial e educação do sujeito para a

CONCLUSÃO

As estratégias de integração social deverão ser sustentadas por iniciativas que ultrapassem a dicotomia do compensatório e do redistributivo...

Esta dissertação resulta de um percurso interdisciplinar que conjuga a sociologia com a psicologia, pois conjuga em simultâneo, a formação de base da autora com a formação recentemente adquirida pelo mestrado que integra: psicologia do desenvolvimento profissional.

É nesta simbiose que, compreender a problemática da pobreza e da exclusão social e analisar a competência humana que favorece a integração social dos indivíduos, constituiu a linha de orientação seguida ao longo deste trabalho. Para o efeito, esta dissertação está dividida em duas partes, sendo a primeira constituída por dois capítulos centrados no estudo teórico e a segunda constituída pelos restantes capítulos, que assentam no estudo empírico. Apresentamos as conclusões em função desta organização, pelo que num primeiro momento consideramos os conceitos que desenvolvemos e num segundo momento, consideramos a investigação empírica realizada. Por fim, num terceiro momento, apresentamos considerações e sugestões que visam contribuir para intervenções mais adaptadas às necessidades das pessoas pobres e excluídas socialmente. Transversalmente, abordamos as limitações deste trabalho e deixamos pistas para investigações futuras.

Do estudo teórico

Os conceitos de pobreza e exclusão social emergem progressivamente como conceitos multifacetados, coexistindo e aproximando-se, dado o contorno de carácter social que os revestem. Base e fonte de preocupação para vários estudos sistemáticos sobre o tema, são conceitos que integram perspectivas de autores provenientes de diferentes áreas de formação e com responsabilidades diversas. Assim, a pobreza e a exclusão social são perspectivadas sob os seus aspectos económicos, sociais ou psicológicos, por vários autores (por exemplo, Paugam, 1993; Castel, 1995; Atkinson, 1998; Costa, 1998; Capucha, 1998; Amaro, 2000; Almeida, 2002), que se aproximam num aspecto: alertam para a necessidade de consciencialização do problema por parte dos governos e da opinião pública.

Como tema que não perde a actualidade, pois nem a pobreza nem a exclusão social vão desaparecer e tendem a aumentar (Estivill, 2003) pareceu-nos relevante contribuir para uma melhor compreensão dessa problemática, que vemos intimamente ligada aos processos de integração social dos indivíduos e à competência humana que os facilita.

Entendemos a pobreza e a exclusão social como problemas quase indissociáveis, que assentam num processo de desigualdade social com base em sucessivas perdas individuais, em contexto social, decorrentes de um estado de privação. Originados por causas e factores diversos manifestam-se nas dimensões objectiva e subjectiva, pois pressupõem o afastamento da vida em sociedade, em termos económicos, políticos ou culturais e dizem respeito à forma como a pessoa pobre e excluída vive e sente a sua vida.

Sendo esta problemática o resultado de uma desqualificação social sucessiva (Paugam, 1996b) suscita reflexão, nomeadamente aos níveis da reprodução das desigualdades em sociedades democráticas e modernas, nas quais a persistência dos estados de pobreza e exclusão social constituem um “escândalo”, considerando o seu significado à luz dos direitos elementares de todos os cidadãos. É no seio do desenvolvimento social dessas sociedades que por um lado se procura erradicar a miséria, mas por outro se estratifica a sociedade de tal modo que alguns ficam sem lugar. E ficam sem lugar e sem capacidade para “negociar” a sua socialização, necessidade, que do nosso ponto de vista reveste o processo de integração social.

Entendemos a integração social num quadro de interacção indivíduo/sociedade (Pires, 1999) entre sujeitos e entre sujeitos e sistema social, sendo um processo dual que assenta na inclusão e nas diferentes inserções. A inserção social como processo contínuo que passa por várias inserções (na família, na escola ou no emprego), assenta na possibilidade que as pessoas têm de poder escolher; tarefa possível se o sistema criar oportunidades para esse efeito. Assim, a inclusão social deverá ser entendida do ponto de vista do sistema por contrapartida à inserção social, que deverá ser entendida do ponto de vista do indivíduo, elemento chave que contribui para esse domínio, que naturalmente, é superior à soma de um conjunto de inserções.

Uma sociedade inclusiva pressupõe uma interacção positiva com os seus membros, logo a sua participação assenta num verdadeiro processo de *empowerment*, condição e resultado de um modelo de desenvolvimento que culmina na cidadania.

Neste contexto, várias são as razões que justificam a necessidade de promover a integração ou reintegração social das pessoas. A coesão social parece coroar uma lista de valores – sociais, económicos, políticos ou morais – relevantes para qualquer sociedade que se pretende desenvolvida, segura, justa e solidária. Sendo um dos maiores desafios do século XXI, é reconhecido internacionalmente e dirigido a toda a humanidade, a par do desafio da competitividade, da diversidade e da sustentabilidade. É nesta realidade que se intensificou a preocupação com a qualidade de vida das populações e que progressivamente, se impõem um modelo de desenvolvimento que assente na dimensão humana.

A política de emprego constitui-se como instrumento crucial dessa dialéctica e no final dos anos de 1990 (a EEE é decidida em 1997) a Europa, hoje dos vinte e cinco, coloca a coesão social ao mesmo nível do crescimento económico e do emprego. A nova dinâmica reforça transversalmente o objectivo emprego, adaptação e igualdade de oportunidades, a par da meta da solidariedade. No seio deste modelo, que passa pelo investimento em capital humano, insere-se também o conceito de empregabilidade, assente na articulação entre capacidades dos indivíduos e as oportunidades disponibilizadas pelo sistema económico. Do nosso ponto de vista, conceito que se reveste de uma importância crescente, pois parece-nos assentar na capacidade de aceder às diferentes oportunidades que se constituem como “passaporte” para uma auto-estima valorizada, dado que, entendemos o emprego como uma expressão multidimensional da integração social. É efectivamente o emprego que permite o acesso ao rendimento e às oportunidades de desenvolvimento profissional, pessoal e social, logo de um estatuto socialmente reconhecido.

Neste cenário, a noção de competência alarga o seu significado e assume uma importância indiscutível. Conceito pesquisado desde a década de 1970 por psicólogos e educadores ganha impulso para entrar no quadro das discussões académicas e empresariais, sendo associado a diferentes compreensões: no que diz respeito à pessoa – as competências do indivíduo – às organizações – as *core*

competence – e aos países – sistemas educacionais e formação de competências – (Fleury & Fleury, 2001). Apesar da importância crescente, a sua definição e dimensões ainda não se encontram estabilizadas. Alvo de sucessivas interpretações, são inúmeras as abordagens e contributos para a sua definição e/ou redefinição (Le Boterf, 1994; MacLelland, 1998; Sternberg, 2000; Almeida, 2002; Candeias & Almeida, 2005, entre outros). Noção poderosa, é sucessivamente entendida como uma vantagem competitiva, sendo sujeito competente o que tem capacidade para obter resultados “diferenciados”. Neste trabalho entendemos o conceito de competência como um saber construído, elaborado e desenvolvido pelas sucessivas descobertas que o sujeito faz, ao longo da sua vida.

Entender a competência humana de forma alargada (consideremos a tipologia das características do trabalhador do século XXI, referendada pela UNESCO ou os novos critérios para o emprego) é um imperativo, donde, nas últimas duas décadas emergiram modelos holísticos que procuraram integrar diversos elementos com o objectivo de representarem a complexidade e o dinamismo desse conceito. Neste trabalho discutimos os contributos de Greenspan e Driscoll, em 1997, de Goleman, em 1995 e de Mussak, em 2004, para uma representação tridimensional do conceito de competência.

Em função dos níveis de informação sobre os quais opera a competência humana distinguimos as competências profissionais, as competências pessoais e as competências sociais e propusemos uma concepção da concepção humana para a integração da pessoa em situação de pobreza e exclusão social. Esta concepção constitui-se como resultado da relação entre os três tipos de competências e a sua consequente intersecção. Podendo ser lida através de uma equação – $C = CP_r \times CP \times CS$ – sugere que a competência para a integração social varia na razão directa do resultado da multiplicação entre as competências profissionais, pessoais e sociais, donde inferimos que se um indivíduo não dispõe de um dos três “recursos” ou algum está debilitado, a sua integração social estará comprometida.

Assumimos que o desenvolvimento da competência humana emerge das relações significativas que os sujeitos estabelecem com os contextos de vida ao longo do seu desenvolvimento, havendo contextos que proporcionam e viabilizam essas

possibilidades e outros que os inviabilizam. Partindo desta proposta de competência humana focalizada no potencial procurámos explicitar as características informacionais que guiaram o processo. As competências profissionais incidiram sobre conteúdos ligados a contextos laborais, as competências pessoais incidiram sobre conteúdos ligados aos traços e atributos individuais e as competências sociais incidiram sobre conteúdos ligados às crenças que determinam o modo como o sujeito interage no contexto social. Estes conteúdos não são puros ou estanques e estão ligados entre si. Por exemplo, um indivíduo quando se avalia a si próprio, não o faz de uma forma atomista, i.é., pensando só em si, habitualmente analisa-se e compara-se com outros do seu contexto (Candeias & Nunes, 2005). A competência, ou competências resultantes, emergem como competências-chave, facilitadoras ou inibidoras da integração social das pessoas em processo de desigualdade social, cuja percepção será decisiva no comportamento e desenvolvimento dos sujeitos, dado que, o conjunto de percepções que o indivíduo tem em relação a si próprio, se relaciona com o seu auto-conceito (Neves & Faria, 2005) e influencia a sua forma de ser, estar e fazer.

Como motores de adaptação ao contexto e da capacidade de relação do sujeito consigo próprio e com os outros, as competências profissionais, pessoais e sociais poderão designar o conjunto de atributos necessários para o desempenho social. Destas competências procurámos as suas dimensões mais relevantes, em particular no que diz respeito à sua relação com os esquemas cognitivos, sócio-afectivos e contextuais, aos quais os sujeitos recorrem para um desempenho social eficaz. Para o efeito, recorreremos aos modelos e concepções de competências que abordamos teoricamente – o modelo de Greenspan e Driscoll, em 1997, de Goleman, em 1995 e de Mussak, em 2004 – bem como ao pensamento de Sternberg (2000) e Vigotsky (2003a e 2003b), por evidenciarem o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico e entenderem o comportamento humano como consequência da sua interacção com as práticas sociais e culturais. Assim, identificámos globalmente nove componentes, que traduzem os domínios de aplicação das competências: conhecimento, aprendizagem, flexibilidade, responsabilidade, motivação, auto-confiança, comunicação, equilíbrio e participação.

Neste desafio radicou a operacionalidade deste trabalho, que empiricamente se consubstanciou.

Do estudo empírico

Tendo como objecto de estudo os beneficiários de RSI inscritos no Centro de Emprego de Évora em Outubro de 2005, procurámos responder à questão que de partida definimos: quais as variáveis explicativas da competência humana facilitadora do processo de integração social das pessoas em situação de pobreza e exclusão social?

Para responder a essa questão, conciliámos uma abordagem quantitativa com estratégias de análise qualitativa, pelo que recorremos a dois instrumentos de recolha de dados: o questionário para conhecer a percepção de competência dos sujeitos que compõem a amostra e uma questão totalmente aberta, dirigida à caracterização da representação do conceito. Os instrumentos de medida que criámos assentaram na concepção de competência que desenvolvemos e conseqüentemente, nos conteúdos indicadores das competências envolvidas e do contexto social, possibilitando estabelecer uma relação entre as dimensões teóricas e os procedimentos metodológicos do estudo.

Conscientes de que a dimensão da amostra recolhida (quarenta sujeitos) impõe limitações podendo não garantir uma total estabilidade nos resultados encontrados, procurámos contudo, realizar um estudo exploratório do questionário, nomeadamente da sua sensibilidade e dos seus itens, bem como garantir a sua fidelidade e validade. Deste modo, e porque construímos um instrumento a partir de conceptualizações teóricas que não foi objecto de estudo preliminares, cumpriu-nos sustentar a sua operacionalização. Optámos assim, por uma abordagem assente em critérios quantitativos, embora tenhamos mantido a preocupação da abordagem compreensiva. Sendo a análise teórica a sustentar a elaboração do questionário e a manutenção dos seus itens, foi o estudo empírico que permitiu o confronto entre as duas vertentes. Desta simbiose resultou um instrumento final de recolha de dados, mais robusto e eficaz, que permitiu a compreensão das características profissionais, pessoais e sociais dum grupo de sujeitos marcados pelas mais variadas situações de carência.

Nessa abordagem considerámos a representação que os sujeitos fazem do conceito de competência, de seguida procurámos perceber o efeito das variáveis de natureza biográfica, sócio-económica e contextual na percepção das competências e terminámos com a análise do valor preditivo dessas variáveis. Para estes estudos recorremos à análise de conteúdo, à estatística descritiva e correlacional e aos modelos de regressão linear.

Verificámos que os sujeitos alvo da investigação representam a noção de competência através de relatos, cuja análise permite o emparelhamento com as dimensões que definimos para a construção do questionário. Esses sujeitos valorizam o equilíbrio e a auto-confiança como características tradutoras da competência, mas curiosamente, é nestas dimensões que se auto-percepcionam como mais fracos, de acordo com as suas respostas ao questionário. Neste, as pontuações obtidas globalmente, obedecem aos pressupostos da normalidade. Relativamente às diferenças e relações entre variáveis verificamos que a percepção de competência se altera com variáveis que correspondem a indicadores do desenvolvimento e inserção profissional do sujeito, da sua história familiar e da mobilidade, mantendo-se inalterável com as variáveis que correspondem a indicadores do desenvolvimento biológico e pessoal dos sujeitos. Em contrapartida, relativamente aos preditores na percepção de competência, verificamos que as variáveis que contribuem para uma maior explicação da percepção de competência, também correspondem a indicadores de desenvolvimento biológico e pessoal, de desenvolvimento e inserção profissional e da história familiar.

A análise da relação entre a variável dependente e o conjunto de variáveis independentes revelou que a competência geral e nas dimensões “aprendizagem e conhecimento”, “auto-confiança”, “flexibilidade” e “comunicação” dependem de seis, das treze variáveis consideradas: género, número de anos de experiência profissional, educação do sujeito, escolaridade e percurso territorial. Emerge assim um modelo que se constitui como ponto de partida para investigações futuras, que pretendam explicar o modo como funcionam e movem essas variáveis, entre si e na relação com a noção de competência. De partida chamam-nos a atenção para a importância das mesmas e para a necessidade de as considerar no desenho das intervenções a desenvolver com os grupos mais vulneráveis.

Em paralelo, o questionário na sua totalidade e dimensões revela pertinência, dada a observação de diferenças significativas face às variáveis independentes consideradas no presente trabalho. Apontamos então, a utilidade do instrumento de medida utilizado para avaliar a percepção de competência dos públicos desfavorecidos que procuram os serviços de informação e orientação profissional do serviço público de emprego. Após a sua normalização e em conjunto com os instrumentos de avaliação psicológica poderá contribuir para um diagnóstico mais completo, otimizando o processo de informação e orientação profissional de pessoas marcadas pela destituição.

Considerações e sugestões decorrentes deste trabalho

Verificámos em termos conceptuais que ser pobre significa um estado de destituição objectivo e subjectivo, expressando-se nas dimensões material, pela variável rendimento e nas dimensões social e simbólica, relacionadas com a construção e reconstrução de identidades e sociabilidades e com o significado de estar integrado ou excluído (Costa, 1998; Capucha, 2004). Verificámos também, que a exclusão social é um mecanismo estrutural e biográfico (Dubar, 1996) que se acentua, conduzindo a que determinados indivíduos sejam privados de reconhecimento e dignidade. São os indivíduos ou os grupos considerados menos aptos e quer seja no mundo do trabalho, quer seja na escola, estão sujeitos aos processos de segregação e de reprodução de desigualdades, pelo que as situações de instabilidade, de ordem profissional, familiar e social acabam por ser difundidas (Paugam, 1996b). Temos presente também que na equação da integração social a dimensão objectiva e subjectiva são relevantes. Por um lado temos o domínio económico, social, político, cultural e ambiental e por outro lado, temos os sentimentos inerentes às diferentes inserções que lhes estão associadas. Realçámos o domínio sócio-económico da integração e “elegemos” três dimensões preponderantes: família, educação/formação e emprego. Inserções fundamentais para efectivar o processo de integração social, são condicionantes da participação, do bem-estar, dos valores e das representações dos indivíduos. Da responsabilidade do indivíduo e da sociedade, são facilitadoras ou inibidoras da relação que as pessoas estabelecem consigo próprias, com os outros e

com o contexto e conseqüentemente, com a construção dos saberes e do reforço das competências para um verdadeiro exercício de cidadania.

Por outro lado, sabemos que a empregabilidade está intimamente ligada ao processo de valorização dos indivíduos, pela construção e reforço das competências a par do seu desenvolvimento profissional, pessoal e social, no qual, gerir conhecimentos e experiências e ser produtivo consubstancia um conjunto de saberes complementares, cada vez mais aferidos por uma sociedade que não se compadece com limitações individuais e situacionais. Ora, cada pessoa tem de ser empreendedor da sua empregabilidade e da sua vida, num contexto que afirma o valor do trabalho e da riqueza como mediador da satisfação das mais diversas necessidades e do acesso às oportunidades. Assim, aceder a um verdadeiro estatuto de cidadão pode ser uma caminhada mais ou menos solitária, consoante a abundância ou escassez das oportunidades viabilizadas pelo sistema económico e social, que pode fomentar ou contrariar os processos de mudança e satisfação das necessidades, ou seja, a construção de projectos de vida.

Perante este cenário, devemos deduzir que a definição dos processos, mecanismos e estratégias de integração social terão que ser sustentadas por intervenções assentes no desenvolvimento de iniciativas intersectoriais que ultrapassem a dicotomia do compensatório e redistributivo. Há que considerar as diferentes dimensões da destituição, pelo desenho de estratégias que a um só tempo operem na prevenção e protecção de situações de risco e também na “remediação”, contribuindo para o desenvolvimento de competências-chave facilitadoras da integração social.

Efectivamente, os indicadores decorrentes dos estudos de correlação, variância e regressão chamam a atenção para as necessidades dos sujeitos que integraram a amostra e para a importância das dimensões família, escola/sistema formativo e emprego. Assim, esses indicadores chamam a atenção para a importância de rever e/ou enfatizar as intervenções dirigidas aos públicos socialmente desfavorecidos. Considerando a representação que os sujeitos fazem da noção de competência e a percepção das próprias competências, em paralelo com as variáveis que fazem variar essa percepção, podemos inferir que muito está por fazer. Este panorama revela que as suas necessidades e problemas menos imediatos estão sem resposta; pelo que

podemos concluir que as intervenções que lhes são dirigidas são de carácter proteccionista, não contribuindo para a protecção dos riscos que correm ou para a “remediação” da destituição já vivida e instaurada.

Efectivamente, constatámos que a posse de formação profissional qualificante não está associada à percepção da competência, donde inferimos sobre a sua incapacidade para actuar a esse nível. Inferimos sobre o mesmo aspecto, no que diz respeito à integração em programas ocupacionais, dada a irrelevância dos mesmos na situação actual dos sujeitos. Assim, quanto à integração dos sujeitos em acções de formação profissional e em programas ocupacionais, podemos deduzir que não contribui para desenvolver competências e conseqüentemente modificar a percepção sobre as mesmas. Constatámos no entanto, a significância da escolaridade, da história familiar, pela educação do sujeito, do seu estado civil e da mobilidade geográfica na explicação da percepção da competência, o que reforça a necessidade de actuar ao nível da família, da escola e sistemas de formação e do emprego, de forma a “tocar” as estruturas internas do sujeito, como por exemplo a sua motivação e auto-conceito.

Tendo concluído que a percepção de competência é um elemento estável, que não se altera com o desenvolvimento ao longo da vida, mas sim com os aspectos ligados ao desenvolvimento intelectual e profissional, à família e à mobilidade, factores condicionantes da qualidade e dos modos de vida das pessoas, parece-nos que alterar as características profissionais, pessoais e sociais e a percepção sobre as mesmas, passará por intervenções centradas nesses aspectos e nas variáveis evidenciadas pelo modelo que emerge do estudo de predição. Deste, percebemos que a competência depende de variáveis como o estado civil e o número de anos de experiência profissional e que variáveis como o género, a educação do sujeito, a escolaridade e o percurso territorial influenciam habilidades como: a pessoa lidar consigo própria, com novas situações, eventuais mudanças e desafios em contexto social, a pessoa construir relações, em emitir ideias e opiniões, ou sustentar uma relação interpessoal, a pessoa ajuizar sobre si e suas *performances* em contexto profissional e social e a pessoa fazer um entendimento de si própria como cidadã.

Ora, para as intervenções dirigidas às pessoas em situação de pobreza e exclusão social têm de ser sistemáticas e planeadas em função do referido. Assim, há que estimular a participação dos sujeitos para com eles, e para eles, desenhar respostas adequadas às suas necessidades, envolvendo-os na construção de um projecto de vida que seja o seu.

Creemos que existe uma base sólida para intervir adequadamente junto dos públicos mais vulneráveis, consubstanciada no MSE, redinamizado com o actual PNE; contudo, cremos também que é necessário revestir as medidas que lhes estão associadas como novos contornos. Deste modo e considerando o espírito da metodologia que lhes está subjacente, parece-nos possível otimizar os binómios qualidade/quantidade e protecção/prevenção nas intervenções com os públicos mais desfavorecidos, revelando uma eficácia necessária ao combate da pobreza e exclusão social. Para o efeito, e considerando que: (i) a integração social é um processo que assenta na inserção e na inclusão social, (ii) a empregabilidade é um móbil para uma auto-estima valorizada, (iii) a competência humana que favorece a integração social assenta na conjugação e intersecção de competências profissionais, pessoais e sociais e (iv) o exercício de cidadania é o culminar de todo um processo de reforço de competências, condição e resultado para o mesmo; assumimos a convicção de que promover a igualdade de oportunidades passa pela valorização das pessoas viabilizando vivências em contextos diferenciados, garantindo a participação e auto-representação e promovendo processos de escolha e de tomada de decisão.

Assim, no que diz respeito às intervenções que genérica ou especificamente se dirigem aos grupos sociais desfavorecidos, sugerimos:

- Investir a montante da formação profissional, desenhando com e para os grupos desfavorecidos, e concretamente beneficiários de RSI, acções de iniciação profissional, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional, pessoal e social. No desenho das intervenções considerar as variáveis de natureza biográfica, sócio-económica e contextual que se revelaram importantes na explicação da percepção de competência e com influência sobre ela.

- Promover a formação profissional especial, dado que esta permite ser estruturada em função da procura e não da oferta, i.é. em função das necessidades locais e dos grupos-alvo. Permite ainda flexibilizar e adaptar *timings*, de modo a

considerar os diferentes ritmos dos indivíduos e rever conteúdos e metodologias fazendo face às necessidades específicas dos grupos desfavorecidos, que transportam consigo obstáculos internos e externos, globalmente à integração social e especificamente à inserção escolar ou profissional.

- Monitorizar os programas ocupacionais, permitindo a identificação de necessidades de formação profissional e desenvolvimento pessoal nos sujeitos que os integram, permitindo em simultâneo o acesso a diferentes experiências profissionais, numa lógica de rotação, de modo a testar os seus interesses e aptidões.

- Promover o acompanhamento psico-pedagógico efectivo e sistemático, na formação profissional e nos programas ocupacionais, definido pelas entidades promotoras e efectuado por estas ou pelas entidades hospedeiras.

- Fomentar o apoio às famílias, promovendo a sua participação em actividades de carácter formativo e pedagógico, nomeadamente no que diz respeito às áreas profissionais, da saúde, do ambiente ou da igualdade de oportunidades; numa lógica de envolvimento dos sujeitos na construção dos seus projectos de vida.

Neste âmbito, importa referir que, de acordo com o abordado em termos teóricos, o desenvolvimento dos indivíduos não é linear, sendo sim, um complexo processo dialéctico, privilegiando a mudança e a participação activa na definição da própria existência (Vigotsky, 2003a), pelo que, ajudar o sujeito a adquirir os meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesmo, além de ser uma tarefa necessária é uma tarefa possível. Ou seja, contribuir para a sua integração social pode passar pela mediação dum processo de ensino/aprendizagem com base em desafios, superados através de uma relação de ajuda e de cooperação. A aprendizagem é condição para adquirir e desenvolver competências, logo implica a apropriação de conhecimentos, exigindo planeamento constante e reorganização contínua de experiências significativas para os diferentes sujeitos. A organização de experiências de formação deve assim considerar a forma e conteúdo da colaboração necessária aos indivíduos, todos eles diferentes no saber, no ser e no estar, consistindo também em ajudá-los a perceber e interpretar o meio, tendo em conta os traços significativos e as experiências imediatas e do passado.

No que diz respeito à optimização do papel do Serviço Público de Emprego, sugerimos também:

- Alargar a competência das equipas técnicas (do IEF, da Segurança Social ou de outras entidades com intervenção económica e social) na relação de ajuda, otimizando as suas intervenções com os grupos sociais desfavorecidos. O reforço de competências dos profissionais, através da sua participação em acções de sensibilização e formação especialmente concebidas para o efeito, contribuirá, do nosso ponto de vista, para a adopção de práticas diárias mais ajustadas às necessidades das pessoas em situação de pobreza e/ou exclusão social. Parece-nos que adquirir e alargar conhecimentos nas áreas da mudança e da promoção de competências, por exemplo, permitirá fomentar a reflexão, aumentar a capacidade de autocrítica, valorizar o trabalho em equipa e parceria, apelando a uma maior sensibilidade à diferença e contribuindo para uma visão holística das pessoas.

- Estimular a responsabilidade social das organizações fazendo interagir as dimensões públicas e privadas. Embora o estado seja elemento chave para a definição de políticas de integração e reinserção social, o apoio à inserção socioprofissional dos indivíduos requer reflexão global e acção local. Cada vez mais é solicitado às empresas que ultrapassem a sua vocação básica de geradores de riqueza e se assumam como motores de um desenvolvimento equilibrado, onde a área social é equacionada e valorizada. A par é solicitado também a organizações como uma autarquia, uma Instituição Particular de Solidariedade Social ou uma Associação de Desenvolvimento que optimizem a cooperação com o meio envolvente e que encontrem respostas criativas para novas e velhas solicitações, numa mesma lógica de qualidade e cumprimento de metas, que ultrapassem as orientadoras da sua actividade e entroncam numa simbiose entre direitos humanos e qualidade de vida.

- Renovar intervenções e práticas no Serviço Público de Emprego, visando a criação de respostas locais e sustentáveis. Do ponto de vista territorial é possível observar as importantes assimetrias no que diz respeito aos comportamentos do sistema de emprego e à emergência de zonas territoriais problemáticas. Esta desigualdade traduz-se na concentração relativa da intensidade dos fenómenos do desemprego, concretamente nos territórios rurais mais expostos a dificuldades de sustentabilidade das especializações produtivas e mais frágeis do ponto de vista das complementaridades inter-sectoriais. Neste contexto situa-se o Alentejo, que apresenta uma situação de desemprego elevada e persistente, claramente dissonante

da evolução registada no país. Esta situação parece-nos determinar a necessidade de definir estratégias de natureza regional e local para adequar à região os objectivos nacionais do PNE e dar resposta aos problemas específicos, indo ao encontro de uma estratégia europeia em que a prioridade conferida ao emprego é suportada por uma dinâmica que passa pela adopção de medidas que respeitam as especificidades de cada país e região.

De tudo o que referimos concluímos que o reforço de competências se assume como fundamental para dar, ou devolver poder e autonomia aos indivíduos. Se as sociedades actuais exigem cidadãos autónomos e adaptados, afirma-se a necessidade de criar estruturas conducentes a um maior conhecimento, responsabilidade, equilíbrio e participação dos sujeitos, num verdadeiro processo de *empowerment*. Parece-nos que esse é um trabalho de toda a sociedade, que espera dos grupos mais desfavorecidos a capacidade de fazer novos percursos e trajectórias, pela adesão e adaptação a medidas específicas, como sejam as definidas pela política de emprego. Contudo, e na lógica do defendido por Azevedo (1999) parece-nos que mais que esperar essa constante adaptação, será importante fomentar o desenvolvimento pessoal, nas suas vertentes cognitiva, emocional e social, para que cada um se torne construtor de uma biografia pessoal. Nesta haverá lugar para equacionar o trabalho, mas também as relações consigo próprio e com os outros. Assim, será efectivamente pelo reforço das competências profissionais, pessoais e sociais que cada um será gestor de si próprio, construindo-se e reconstruindo-se, numa simbiose de capacidades e oportunidades, contribuindo para uma maior e crescente eficácia social.

BIBLIOGRAFIA

- Aires, S. (2003). A participação como elemento crucial no combate à pobreza e exclusão social. *Pretexto*, 14, 4-5. Lisboa: ISS.
- Albuquerque, J. L., Bomba, T., Matias, I., Rodrigues, C. F. & Matos, G. (2002). Distribuição de rendimentos e condições de vida. In DEPP/MTS (Coord.). *Portugal 1995-2000: Perspectivas da evolução social*, 67-86. Lisboa: Celta Editora.
- Alcoforado, J. L. (2000). *Educação de adultos e trabalho*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia – teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2ª edição). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. (1988). *Teorias da inteligência*. (2ª edição revista e ampliada). Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, J. F., Capucha, L. A., Costa, A. F., Machado, F. L., Nicolau, I., Reis, E. (1992). *Exclusão social – factores e tipos de pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Almeida, P. P. (2002). Competências e modelo de competência. *Sociedade e Trabalho*, 17/18, 87-98. Lisboa: DEPP.
- Almeida, V., Milagre & C., Passeiro, J. (2002). *Perfis emergentes – contexto da formação para grupos sociais desfavorecidos*. Lisboa: INOFOR.
- Amaro, R. R. (2000). A Inserção económica de populações desfavorecidas, factor de cidadania. *Sociedade e Trabalho*, 8/9, 33-48. Lisboa: DEPP.
- Amaro, R. R. (2003a). Desenvolvimento – um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Cadernos de Estudos Africanos*, 4, 35-70. Lisboa: ISCTE.
- Amaro, R. R. (Coord.) (2003b). *A Luta contra a pobreza e a exclusão social em Portugal. Experiências do programa nacional de luta contra a pobreza*. Genebra: OIT - STEP.
- Atkinson, T., Glaude, M., Freyssinet, J., Seibel, C. (1998). *Pauvreté et exclusion*. Paris: La Documentation Française.

- Azevedo, A. L. (2005). Competências transversais: O caso da flexibilidade. *Formar*, 50, 57-63. Lisboa: IEFP.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta – Escola, trabalho e profissão*. Lisboa: Edições Asa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Bell, J. (1997) *Como Realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.(Obra original publicada em 1993).
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora. (Obra original não referida).
- Birou, A. (1988). *Dicionário de ciências sociais*. Lisboa: Publicações D. Quixote. (Obra original s/d).
- Caetano, A. & Vala, J. (2000). *Gestão de recursos humanos – Contextos, processos e técnicas*. Lisboa: Editora RH.
- Camarotti, I., Spink, P. (2003). *O que as empresas podem fazer pela erradicação da pobreza*. S. Paulo: Instituto Ethos.
- Candeias, A. (1997). *Atitudes face à escola – um estudo exploratório com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Publicações Universidade de Évora.
- Candeias, A. (2001). *Inteligência social – estudos de conceptualização e operacionalização do construto*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade de Évora. 507pp.
- Candeias, A. (2003). *A (s) Inteligência (s) que os testes de QI não avaliam*. Évora: NEPUE.
- Candeias, A.& Almeida, L. S. (1997). Inteligência social: Um construto para a análise do desempenho e percepções sociais. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida, e M. Simões, (Orgs.). *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, 63-70. Braga: Lusograve.
- Candeias, A.& Almeida, L. S. (2005). Competência social: a sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. 9, 2, 359-378. FPCEUP.
- Candeias, A. & Nunes, F. (2005). Competência Humana – Questões acerca da sua natureza. In A. Candeias (Coord.). *Actas do I simpósio inteligência humana – investigação e aplicações*. Évora: Universidade de Évora (CDROM).

- Capucha, L. (1998). Exclusão social e acesso ao emprego: Paralelas que podem convergir. *Sociedade e Trabalho*, 3, 60-69. Lisboa: DEPP.
- Capucha, L. (Coord.) (1999). *Grupos desfavorecidos face ao emprego – tipologias e quadro básico de medidas recomendáveis*. Lisboa: OEFP.
- Capucha, L., Marques, A., Castro, J., Pereira, C. & Monteiro, P. (2002). Vulnerabilidade à exclusão social. In DEPP/MTS (Coord.). *Portugal 1995-2000: Perspectivas da evolução social*, 215-251. Lisboa: Celta Editora.
- Capucha, L. (Coord.) (2003). *Impacto da estratégia europeia para o emprego em Portugal- síntese dos estudos de avaliação*. Lisboa: DEEP/MSST.
- Capucha, L. (2003/2004). Modernidade versus vulnerabilidade – a sobrevivência de grupos vulneráveis face às exigências da modernidade. *Integrar*, 21/22, 19-28. Lisboa: IEFP.
- Capucha, L. (2004). *Desafios da pobreza*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa. 420pp.
- Carneiro, C. B. L. & Costa, B. L. D. (2003). *Exclusão social e políticas públicas: algumas reflexões a partir das experiências discutidas no programa gestão pública e cidadania*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Carvalho, S.R. (2004). Os múltiplos sentidos da categoria "empowerment" no projecto de promoção à saúde. *Cadernos Saúde Pública* (versão electrónica), vol. 20, 4. Acedido em 01 de Novembro de 2005, em: <http://www.scielosp.org/scielo.php>.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale – une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
- Centeno, L. (2001). Exclusão social e desenvolvimento: como o novo mercado de trabalho pode ser um gerador de exclusão. *Sociedade e Trabalho*, 14/15, 33-46 Lisboa: DEPP.
- Centeno, L. (Coord.) (2003). *Avaliação da estratégia europeia para o emprego em Portugal-políticas activas para a empregabilidade*. Lisboa: DEEP/MSST.
- Centeno, L., Erskine, A. & Pedrosa, C. (2000). *percursos profissionais de exclusão social*. Relatório Final, CIDEC - Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (mimeo).
- Coimbra, J. L., Parada, F., Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Lisboa: DGEFP.

- Comissão das Comunidades Europeias (2003). *Relatório conjunto sobre a inclusão social*. Bruxelas.
- Conselho da União Europeia (2004). *Projecto de resolução do conselho e dos representantes dos estados-membros reunidos no conselho relativa ao reforço das políticas, sistemas e práticas no domínio da orientação ao longo da vida na europa*. Bruxelas.
- Costa, A. B. (1998). *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Costa, A. B. (2000). Coesão social na europa. In Conselho Económico e Social (Coord.) *Emprego, Reforma Económica e Coesão Social: Para uma europa da inovação e do conhecimento*, 59-73. Lisboa: CES.
- Costa, C. C. & Rocha, L. (2004). Modelo de Competência e Gestão do Trabalho. *OP Online*, 6. Lisboa: IEFP.
- Deluiz, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: Implicações para o currículo. *Boletim Técnico do Senac*. Acedido em 2 de Março de 2005, em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/271/boltec271a.htm>.
- Dubar, C. (1996). Socialisation et processus. In S., Paugam (Coord.). *L'exclusion l'état des savoirs*, 111-119. Paris: La Découverte.
- Estivill, J. (2003). *Panorama da luta contra a exclusão social. Conceitos e estratégias*. Genebra: BIT – STEP. (Obra original publicada em 2003).
- Ester, B.H. (2002). Modelos explicativos en psicología de la motivación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Acedido em 5 de Março de 2004, em: <http://reme.uji.es>.
- Fleury, A. & Fleury, M. T. L. (2000). *Estratégias empresariais e formação de competências*. S. Paulo: Atlas.
- Fleury, A & Fleury, M.T.L. (2001). Desenvolver competências e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais. In M.T.L. Fleury & M.M.Oliveira Jr. (Org.). *Gestão estratégica do conhecimento: Integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. S. Paulo: Atlas.
- Friedmann, J. (1996). *Empowerment: Uma política de desenvolvimento alternativo*. Oeiras: Celta Editora. (Obra original publicada em 1992).
- Ghiglione, R. Matalon, B. (1993). *O Inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora. (Obra original publicada em 1985).

- Goleman, D. (2003). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates. (Obra original publicada em 1995).
- Gonçalves, C. M. (2000). *Desenvolvimento vocacional e promoção de competências*. Acedido em 21 de Julho de 2005, em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos>.
- Green, J. & D'Oliveira, M. (1991). *Testes estatísticos em psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Greenspan, S. & Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. In D. Flanagan, J. Genshaft & P. Harrison (Edit.). *Contemporary intellectual assessment – theories, tests, and issues*, 131-148. New York: The Guilford Press.
- Icart, I. B.; Iglesias, L.F.V. (2001). *Inteligência emocional: educación y empresa*. Barcelona: PPU.
- Imagínario, L. (2001). *Balanço de competências – discursos e práticas*. Lisboa: MTSS.
- Jodelet, D. (1996). Les processus psycho-sociaux de l'exclusion. In S., Paugam (Coord.). *L'exclusion l'état des savoirs*, 66-77. Paris: La Découverte
- Kovács, I. (1999). Qualificação, formação e empregabilidade. *Sociedade e Trabalho*, 4, 7-16. Lisboa: DEPP.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organization.
- Macias, A. B. (1998). Construtivismo social: Um paradigma em formacion. *Revista Electrónica Hispanoamericana de Psicologia*. Acedido em 7 de Abril de 2004, em: <http://www.psicologiacientifica.com>.
- Madureira, C. (2001). Da divisão científica do trabalho à noção de “competências”. *Sociedade e Trabalho*, 14/15, 93-106. Lisboa: DEPP.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *American Psychological Society*, 9 (5), 331-339.
- Ministério da Segurança Social e do Trabalho (2004). *combater a exclusão promover o desenvolvimento - plano nacional de acção para a inclusão Portugal 2003-2005*. Lisboa: FSE.
- Ministério do Trabalho de Solidariedade Social (2005). *Plano nacional de emprego 2005-2008*. Acedido em 3 de Novembro de 2005 em: <http://www.dgeep.mtss.gov.pt/estudos/pne/pne 2005-2008.pdf>.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

- Mussak, E. (2004). *Metacompetência – uma nova visão do trabalho e da realização pessoal*. Coimbra: Ariadne Editora.
- Neves, S. & Faria, L. (2005). Concepções pessoais de competência: da integração conceptual à intervenção psicopedagógica. *Psicologia*, vol. 28, 2, 101-128. Lisboa: Edições Colibri.
- Neves, A & Ferrão, J. (1991). *Disparidades regionais de formação*. Lisboa: IEFP.
- Neves, A. O. & Graça, S. (Coord.) (2000). *Inserção no mercado de trabalho de populações com especiais dificuldades*. Lisboa: IEFP.
- Nyhan, B. (2002). O desenvolvimento dos recursos humanos na europa... numa encruzilhada. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 26, 27- 40. Lisboa: CEDEFOP.
- Oppenheimer, L. (1989). The nature of social action: social competence versus social conformism. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (Edit.). *Social competence in developmental perspective*, vol. 51, 40-69. Nato Asi Séries/Séries D: Behavioural na Social Sciences.
- Paixão, T. & Simão, A. (2002). As políticas activas de promoção da empregabilidade. In DEPP/MTS (Coord.). *Portugal 1995-2000: Perspectivas da evolução social*, 139-154. Lisboa: Celta Editora.
- Paradeise, C. & Litchenberger, Y. (2001). Compétence, compétences. *Sociologie du Travail*, 43, 33-48. Paris : Éditions Scientifique et Médicales.
- Paugam, S. (1993). *La disqualification sociale – essai sur la nouvelle pauvreté* (3^a edition revue et corrigée). Paris : Presses Universitaires de France.
- Paugam, S. (1996 a). Les sciences sociales face à l'exclusion. In S., Paugam (Coord.). *L'exclusion l'état des savoirs*, 565-577. Paris: La Découverte.
- Paugam, S. (1996 b). Pauvreté et exclusion – la force des contrastes nationaux. In S., Paugam (Coord.). *L'exclusion l'état des savoirs*, 389-404. Paris: La Découverte.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (1998). *Análise de dados para ciências sociais - a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, C. (1998). *Empowerment: uma prática de serviço social*. *Política Social*, 247-264. Lisboa: ISCSP.
- Pires, R. P. (1999). Uma teoria dos processos de integração. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 30, 9-54. Lisboa: ISCTE.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1988).
- Ramos, N. (2005). Famílias e crianças em contexto de pobreza e exclusão – do desenvolvimento à saúde e à educação. *Psychologica*, 38, 241-263. Coimbra: FPCE.
- Rappaport, J. & Seidman, E. (1999). *Handbook of community psychology*. New York : Kluwer Academic.
- Reynaud, J. D. (2001). Le management par les compétences : un essai d'analyse. *Sociologie du Travail*, 43, 7-31. Paris : Éditions Scientifique et Médicales.
- Rodrigues, M. J. (1998). *Competitividade e recursos humanos – dilemas de Portugal na construção europeia* (3ª edição). Lisboa: D. Quixote.
- Richardson, K. (1991). *Compreender a inteligência*. Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1991).
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Liège: Pierre Mardaga. (Obra original não referida).
- Santos, N. R. (2005). *Projectos de investigação em psicologia: Guia para a sua elaboração e execução*. Évora: NEPUE.
- Sen, A. (1999). *Pobreza e fomes – um ensaio sobre direitos e privações*. Lisboa: Terramar. (Obra original publicada em 1981).
- Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. (1994). Inteligência prática e conhecimento tácito. *Separata da Revista Portuguesa de Psicologia*, 29 – Ano 1993, 7-34. Lisboa: FPCEUL.
- Sternberg, R. J. (2000). *Inteligência para o sucesso pessoal: como a inteligência prática e criativa determina o sucesso*. Rio de Janeiro: Campus. (Obra original publicada em 1996).
- Suleman, F. & Lopes, H. (Coord.) (2000). *Estratégias empresariais e competências-chave*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Vala, J. (1989). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto. *Metodologia das ciências sociais*, (2ª edição), 101-127. Porto: Edições Afrontamento.
- Vygotsky, L. S. (2003a). *A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. S. Paulo: Martins Fontes. (Obra original não referida).
- Vygotsky, L. S. (2003b). *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes. (Obra original não referida).

- Vitkus, J. & Horowitz, L. M. (1987). Poor social performance of lonely people: lacking a skill or adopting a role? *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.52, 6, 1266-1273.
- Wuhl, S. (1996). Politiques de l'emploi et politiques d'insertion: quelques perspectives. In S., Paugam (Coord.). *L'exclusion l'état des savoirs*, 507-518. Paris: La Découverte
- Xiberras, M. (1993). *As teorias da exclusão – para uma construção do imaginário e do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1993).
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, vol. 23, 5, 581-600.

LEGISLAÇÃO

- Diário da República (1998, 6 de Maio). *Resolução do Conselho de Ministros n.º59*. IS-B, 104, 2003-2054.
- Diário da República (1999, 9 de Fevereiro). *Resolução do Conselho de Ministros n.º8*. IS-B, 33, 725-734.
- Diário da República (1999, 21 de Abril). *Decreto-Lei n.º 132*. IS-A, 93, 2113-2117.
- Diário da República (2000, 10 de Julho). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 81*. IS-B, 157, 2992-3038.
- Diário da República (2003, 03 de Dezembro). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 185*. IS-B, 104, 8128-8179.
- Diário da República (2003, 21 de Maio). *Lei n.º 13*. IS-A, 124, 3280-3285.
- Diário da República (2003, 8 de Novembro). *Decreto-Lei n.º 283*. IS-A, 259, 7502-7515.
- Diário da República (2005, 28 de Novembro). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 183*. IS-B, 157, 6821-6848.

SITES CONSULTADOS

- <http://www.dgeep.mtss.gov.pt/> 03-05-2005, 03-11-2005, 07-01-2006, 21-04-2006
- <http://www.ilo.org/> 24-05-2004, 20-12-2004, 15-04-2005, 07-01-2006
- <http://www.unesco.org>. 21-01-2005
- <http://www.pnai.pt> 01.07.2005
- <http://www.onuportugal.pt> 01.07.2005, 07-01-2006

ANEXOS



ANEXO A – Instrumentos de recolha de dados

Nº ____

QUESTÃO

Esta questão visa contribuir para o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, subordinada ao tema “Pobreza e Exclusão Social – Competências Facilitadoras da Integração Social”, no âmbito do mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Profissional, da Universidade de Évora.

Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a esse fim, garantindo-se o seu total anonimato e confidencialidade.

Por favor complete a frase que lhe apresentamos com as palavras que de imediato lhe vêm à cabeça.

SER COMPETENTE É:

Obrigada pela colaboração.

Florbela Nunes

Nº _____

QUESTIONÁRIO

Este questionário visa contribuir para o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, subordinada ao tema “Pobreza e Exclusão Social – Competências Facilitadoras da Integração Social”, no âmbito do mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Profissional, da Universidade de Évora.

Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a esse fim, garantindo-se o seu total anonimato e confidencialidade.

Por favor leia atentamente e responda a todas as questões.

A 1ª parte será conduzida pela autora que escreverá ou acompanhará cada resposta.

Na 2ª parte deverá assinalar com uma X a quadricula S (SIM), N (NÃO) ou NS/NR (NÃO SABE/NÃO RESPONDE) conforme o que sente em relação a cada afirmação.

1ª PARTE

1 – Idade: _____ 2 – Sexo: _____ 3 - Estado Civil: _____

4 – História Familiar _____

5 – Escolaridade: _____ 6 – Formação Profissional _____

7 – História Profissional _____

8 – Estado de Saúde _____

10 – Naturalidade _____

11 – Percurso Territorial _____

12 - Residência: _____

13 - Nº. de Divisões: _____ 14 – Valor da Renda de Casa _____

15 - Composição do Agregado Familiar:

Parentesco	Idade	Actividade	Escolaridade

16 - Rendimento do Agregado Familiar _____

2ª PARTE

Afirmações		S	N	NS/NR
1	Sei a que empregos me posso candidatar			
2	Procuro por em prática o que já aprendi			
3	Novas situações de trabalho deixam-me contrariado/a			
4	Trabalhar é para mim muito importante			
5	Como profissional sou fraco			
6	Quero trabalhar para ter uma vida melhor			
7	No trabalho tenho criado alguns problemas			
8	Vivo o dia de hoje sem pensar no de amanhã			
9	Diariamente procuro solucionar os meus problemas			
10	Os meus conhecimentos são insuficientes para exercer uma profissão			
11	Preciso de aprender mais para ter uma profissão			
12	Estou disposto/a a repensar a minha maneira de trabalhar			
13	Quando me comprometo cumpro até ao fim			
14	Conheço as minhas qualidades e defeitos			
15	Quero aprender a ser um bom profissional			
16	Tenho dificuldade em encontrar palavras para o que penso			
17	Procuro um emprego estável			
18	Sei como lidar com as várias instituições e entidades			
19	Preocupo-me com o que pensam de mim			
20	Procuro estar informado/a e actualizado/a			
21	Sei que ainda tenho idade para aprender			
22	Ajusto o meu comportamento aos diferentes ambientes			
23	Tenho dificuldade em tomar decisões com segurança			
24	Confio no meu próprio juízo			
25	Quando quero uma coisa luto até a conseguir			
26	Tenho dificuldade em mostrar os meus sentimentos			
27	Faço gastos para além das minhas posses			
28	Mudar a minha situação depende de outros			
29	Com a experiência desenvolvi conhecimentos			
30	Faço escolhas sem sentido e sem razões claras			
31	Nem as situações de conflito me fazem “quebrar”			
32	O destino comanda a minha vida			

		S	N	NS/NR
33	Tenho opiniões acertadas sobre o que me rodeia			
34	Nada espero do futuro			
35	Defendo a minha opinião “doa a quem doer”			
36	Os meus problemas são “becos sem saída”			
37	Voto para manifestar a minha opinião			
38	Gosto de causar boa impressão			
39	Comporto-me de acordo com o que esperam de mim			
40	Procuro viver diferentes experiências			
41	Procuro ter contacto com outras realidades e pessoas			
42	Gosto de discutir diferentes pontos de vista			
43	Sou exigente comigo e com os outros			
44	Prefiro guardar as minhas opiniões			
45	Tenho dificuldade em manifestar os meus desejos e ambições			
46	Ajudo os colegas/amigos nas suas tarefas			
47	Procuro construir uma vida familiar			
48	Participo em actividades recreativas			
49	É-me difícil mostrar o que sei fazer			
50	É-me difícil aprender com a experiência			
51	A sociedade deveria adaptar-se a cada cidadão			
52	Respeito os outros, consoante a posição que ocupam			
53	Quando me observam sinto-me desconfortável			
54	Tenho apoio familiar e/ou de amigos			
55	Faço amizades facilmente			
56	Tomo decisões sem pensar nas consequências			
57	Ajudar alguém que precise é tarefa para os outros			
58	Tento agradar aos outros			
59	Respondo às perguntas de modo a deixar uma boa impressão			

Observações

Muito obrigada pela colaboração.

Florbela Nunes

ANEXO B – Questionário base – itens por dimensão

Conhecimento		S	N	NS/NR
1	Sei a que empregos me posso candidatar			
10	Os meus conhecimentos são insuficientes para exercer uma profissão			
20	Procuro estar informado/a e actualizado/a			
29	Com a experiência desenvolvi conhecimentos			
40	Procuro viver diferentes experiências			
49	É-me difícil mostrar o que sei fazer			

Aprendizagem		S	N	NS/NR
2	Procuro por em prática o que já aprendi			
11	Preciso de aprender mais para ter uma profissão			
21	Sei que ainda tenho idade para aprender			
30	Faço escolhas sem sentido e sem razões claras			
41	Procuro ter contacto com outras realidades e pessoas			
50	É-me difícil aprender com a experiência			

Flexibilidade		S	N	NS/NR
3	Novas situações de trabalho deixam-me contrariado/a			
12	Estou disposto/a a repensar a minha maneira de trabalhar			
22	Ajusto o meu comportamento aos diferentes ambientes			
31	Nem as situações de conflito me fazem “quebrar”			
42	Gosto de discutir diferentes pontos de vista			
51	A sociedade deveria adaptar-se a cada cidadão			

Responsabilidade		S	N	NS/NR
4	Trabalhar é para mim muito importante			
13	Quando me comprometo cumprio até ao fim			
23	Tenho dificuldade em tomar decisões com segurança			
32	O destino comanda a minha vida			
43	Sou exigente comigo e com os outros			
52	Respeito os outros, consoante a posição que ocupam			

Auto-confiança		S	N	NS/NR
5	Como profissional sou fraco			
14	Conheço as minhas qualidades e defeitos			
24	Confio no meu próprio juízo			
33	Tenho opiniões acertadas sobre o que me rodeia			
44	Prefiro guardar as minhas opiniões			
53	Quando me observam sinto-me desconfortável			

Motivação		S	N	NS/NR
6	Quero trabalhar para ter uma vida melhor			
15	Quero aprender a ser um bom profissional			
25	Quando quero uma coisa luto até a conseguir			
34	Nada espero do futuro			
45	Tenho dificuldade em manifestar os meus desejos e ambições			
54	Tenho apoio familiar e/ou de amigos			

Comunicação		S	N	NS/NR
7	No trabalho tenho criado alguns problemas			
16	Tenho dificuldade em encontrar palavras para o que penso			
26	Tenho dificuldade em mostrar os meus sentimentos			
35	Defendo a minha opinião "doa a quem doer"			
46	Ajudo os colegas/amigos nas suas tarefas			
55	Faço amizades facilmente			

Equilíbrio		S	N	NS/NR
8	Vivo o dia de hoje sem pensar no de amanhã			
17	Procuro um emprego estável			
27	Faço gastos para além das minhas posses			
36	Os meus problemas são becos sem saída			
47	Procuro construir uma vida familiar			
56	Tomo decisões sem pensar nas consequências			

Participação		S	N	NS/NR
9	Diariamente procuro solucionar os meus problemas			
18	Sei como lidar com as várias instituições e entidades			
28	Mudar a minha situação depende de outros			
37	Voto para manifestar a minha opinião			
48	Participo em actividades recreativas			
57	Ajudar alguém que precise é tarefa para os outros			

Questões de controlo da desejabilidade		S	N	NS/NR
19	Preocupo-me com o que pensam de mim			
38	Gosto de causar boa impressão			
39	Comporto-me de acordo com o que esperam de mim			
58	Tento agradar aos outros			
59	Respondo às perguntas de modo a deixar uma boa impressão			

ANEXO C – Matrizes de correlação**Quadro 1 - 1ª Análise - matriz de correlação caso o item seja apagado (N=40)**

Item	Md	Var	Corr	Alfa	Item	Md	Var	Corr	Alfa
1	38,9091	24,891	,393	,673	31	39,2727	23,818	,407	,666
2	39,0000	25,200	,197	,681	32	39,5455	25,273	,143	,684
3	39,5455	26,873	-,191	,704	33	39,2727	23,818	,407	,666
4	38,8182	26,164	,000	,687	34	39,3636	26,455	-,105	,701
5	39,3636	22,655	,651	,648	35	39,1818	26,964	-,201	,706
6	38,8182	26,164	,000	,687	36	39,3636	27,255	-,250	,710
7	39,8182	26,164	,000	,687	37	38,9091	28,491	-,751	,717
8	39,7273	24,018	,695	,661	38	38,9091	25,891	,059	,687
9	38,8182	26,164	,000	,687	39	38,8182	26,164	,000	,687
10	39,3636	23,255	,523	,657	40	39,0000	24,000	,505	,664
11	39,0000	24,000	,505	,664	41	38,9091	25,291	,258	,679
12	38,8182	26,164	,000	,687	42	38,9091	25,891	,059	,687
13	38,8182	26,164	,000	,687	43	39,0909	25,891	,011	,692
14	38,8182	26,164	,000	,687	44	39,3636	23,855	,399	,666
15	38,8182	26,164	,000	,687	45	39,3636	22,655	,651	,648
16	39,4545	23,273	,542	,657	46	38,9091	27,091	-,324	,701
17	38,8182	26,164	,000	,687	47	38,8182	26,164	,000	,687
18	39,0909	25,491	,096	,687	48	39,4545	25,073	,166	,683
19	39,1818	24,764	,228	,678	49	39,4545	25,273	,125	,685
20	38,8182	26,164	,000	,687	50	39,6364	23,255	,704	,652
21	38,8182	26,164	,000	,687	51	39,6364	26,455	-,109	,697
22	39,0000	26,200	-,048	,693	52	39,8182	26,164	,000	,687
23	39,3636	24,255	,318	,672	53	39,1818	23,164	,565	,655
24	38,8182	26,164	,000	,687	54	39,0909	25,091	,183	,681
25	38,8182	26,164	,000	,687	55	38,9091	25,491	,191	,682
26	39,4545	23,873	,413	,666	56	38,9091	27,091	-,324	,701
27	39,4545	24,673	,247	,677	57	39,0909	27,291	-,276	,708
28	39,1818	24,364	,310	,673	58	39,0909	27,291	-,276	,708
29	38,8182	26,164	,000	,687	59	39,0909	25,491	,096	,687
30	39,5455	23,673	,500	,661					

Quadro 2 - 2ª Análise - matriz de correlação caso o item seja apagado (N=40)

Item	Md	Var	Corr	Alfa	Item	Md	Var	Corr	Alfa
1	37,2727	39,218	,332	,799	31	37,6364	37,855	,379	,796
2	37,3636	39,455	,186	,802	32	37,9091	39,491	,146	,804
3	37,4545	39,673	,114	,805	33	37,6364	37,855	,379	,796
4	37,1818	40,564	,000	,804	34	37,7273	40,818	-,079	,812
5	37,7273	36,618	,581	,789	35	37,5455	41,473	-,179	,815
6	37,1818	40,564	,000	,804	36	37,7273	40,818	-,079	,812
7	38,1818	40,564	,000	,804	37	38,0909	38,091	,640	,793
8	38,0909	38,091	,640	,793	38	37,2727	39,818	,172	,802
9	37,1818	40,564	,000	,804	39	37,1818	40,564	,000	,804
10	37,7273	36,818	,548	,790	40	37,3636	38,255	,429	,796
11	37,3636	38,255	,429	,796	41	37,2727	39,618	,225	,801
12	37,1818	40,564	,000	,804	42	37,2727	39,818	,172	,802
13	37,1818	40,564	,000	,804	43	37,4545	39,673	,114	,805
14	37,1818	40,564	,000	,804	44	37,7273	37,418	,450	,794
15	37,1818	40,564	,000	,804	45	37,7273	36,218	,648	,786
16	37,8182	35,964	,718	,784	46	37,2727	42,618	-,545	,817
17	37,1818	40,564	,000	,804	47	37,1818	40,564	,000	,804
18	37,4545	40,473	-,021	,809	48	37,8182	38,564	,279	,800
19	37,5455	40,073	,037	,808	49	37,8182	39,564	,117	,805
20	37,1818	40,564	,000	,804	50	38,0000	37,400	,606	,790
21	37,1818	40,564	,000	,804	51	37,3636	39,655	,146	,803
22	38,0000	39,800	,118	,804	52	38,1818	40,564	,000	,804
23	37,7273	37,018	,515	,791	53	37,5455	36,873	,561	,790
24	37,1818	40,564	,000	,804	54	37,4545	39,673	,114	,805
25	37,1818	40,564	,000	,804	55	37,2727	40,218	,067	,805
26	37,8182	36,564	,614	,788	56	38,0909	38,691	,475	,796
27	37,8182	38,164	,344	,797	57	37,4545	41,473	-,187	,814
28	37,5455	38,073	,359	,797	58	37,9091	38,491	,320	,798
29	37,1818	40,564	,000	,804	59	37,4545	39,273	,183	,803
30	37,9091	37,091	,572	,790					

ANEXO D – Itens excluídos pela análise correlacional

Quadro 3 – Itens excluídos pela análise correlacional

Quanto à dimensão	Quanto às competências	Nº. e descrição do item
Conhecimento	Pessoal	20 - Procuo estar informado/a e actualizado/a
		29 - Com a experiência desenvolvi conhecimentos
Aprendizagem	Pessoal	21 - Sei que ainda tenho idade para aprender
Flexibilidade	Profissional	12 - Estou disposto/a a repensar a minha maneira de trabalhar
Responsabilidade	Profissional	4 - Trabalhar é para mim muito importante
	Social	13 - Quando me comprometo cumpro até ao fim 52 - Respeito os outros, consoante a posição que ocupam
Auto-confiança	Profissional	14 - Conheço as minhas qualidades e defeitos
	Pessoal	24 - Confio no meu próprio juízo
Motivação	Profissional	6 - Quero trabalhar para ter uma vida melhor 15 - Quero aprender a ser um bom profissional
	Pessoal	25 - Quando quero uma coisa luto até a conseguir 34 - Nada espero do futuro
Comunicação	Profissional	7 - No trabalho tenho criado alguns problemas
	Pessoal	35 - Defendo a minha opinião “doa a quem doer”
	Social	46 - Ajudo os colegas/amigos nas suas tarefas
Equilíbrio	Profissional	17 - Procuo um emprego estável
	Pessoal	36 - Os meus problemas são “becos sem saída”
	Social	47 - Procuo construir uma vida familiar
Participação	Profissional	9 - Diariamente procuro solucionar os meus problemas 18 - Sei como lidar com as várias instituições e entidades
	Social	57 - Ajudar alguém que precise é tarefa para os outros
Controlo da desejabilidade		39 - Comporto-me de acordo com o que esperam de mim

ANEXO E – Soluções factoriais rodadas, forçadas a nove e quatro factores

QUADRO 4 - Análise em componentes principais com rotação *varimax* (N=40) – 9 factores

Itens	Componentes								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	,482	-,044	,282	,202	,287	-,649	,205	-,042	-,227
2	-,108	,649	,335	,126	,085	,076	-,613	,215	,050
3	,317	,483	,404	-,115	-,160	,617	,236	-,115	-,035
5	,423	-,376	,031	,720	,081	-,018	-,259	,131	,040
8	,077	,066	,443	,700	-,297	,104	,212	,262	,247
10	-,035	,218	,075	,820	,296	-,213	-,231	,146	-,046
11	,942	-,105	,159	,086	-,033	-,123	,126	,020	-,114
16	,391	,185	-,300	,690	,185	,112	,343	,157	,208
19	,050	-,123	,341	,184	-,259	-,746	-,214	,214	,264
22	-,409	,087	,047	,190	,849	-,074	-,067	-,217	,050
23	-,098	,167	-,389	,385	,595	-,154	,370	,371	,011
26	,368	,171	,104	-,060	,483	,194	,618	,222	,200
27	-,288	-,527	,247	,277	,638	-,048	,114	,243	,121
28	,057	,316	-,094	,704	,265	-,085	,163	,047	-,529
30	,190	-,637	,226	,247	,482	,257	,101	,308	,179
31	,489	,343	,759	,053	,053	,162	-,149	-,016	-,074
32	,105	-,585	-,053	,091	-,074	,029	,719	,328	-,007
33	,489	,343	,759	,053	,053	,162	-,149	-,016	-,074
37	,019	-,042	,369	,313	,000	,149	,300	,803	,056
38	-,040	,976	,012	,096	,057	,131	,015	,096	-,083
40	,942	-,105	,159	,086	-,033	-,123	,126	,020	-,114
41	,788	-,098	-,067	-,086	-,332	,483	-,035	,069	,074
42	-,040	,976	,012	,096	,057	,131	,015	,096	-,083
43	,317	,483	,404	-,115	-,160	,617	,236	-,115	-,035
44	-,086	-,358	-,022	,716	,367	-,244	-,116	,171	,292
45	,457	-,372	-,047	,038	,449	-,102	-,108	,461	,347
48	-,100	,040	,133	,042	,293	,817	-,103	,371	-,143
49	-,077	,177	-,232	-,052	-,286	,177	-,229	,686	,368
50	,201	,058	-,237	,374	-,018	-,151	-,067	,852	,075
51	-,139	-,083	-,227	,086	,156	-,102	,274	,097	,889
53	,675	,384	,013	,354	,111	,063	,165	,084	-,313
54	,080	-,170	,900	,054	,236	-,207	-,157	-,123	-,079
55	-,105	-,101	,439	,074	,058	-,028	-,841	,194	,149
56	,237	,020	-,003	,170	,813	,384	-,126	-,224	,141
58	,379	,154	-,722	,184	,466	,038	,208	-,046	,024
59	-,187	-,136	,085	,122	,172	-,106	-,301	,207	,860
% de variância	14,191	13,984	11,871	11,456	11,329	9,282	8,867	8,772	7,517
% de variância acumulada	14,191	28,175	40,046	51,502	62,831	72,113	80,979	89,751	97,268

(Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 29 iterations.)

QUADRO 5 - Análise em componentes principais com rotação *varimax* (N=40) - 4 factores

Itens	Componentes			
	1	2	3	4
1	,504	,345	-,077	,072
2	,021	-,206	,787	,492
3	-,228	,627	,579	-,008
5	,767	,146	-,093	,132
8	,526	,178	,247	,205
10	,655	-,304	,445	,092
11	,400	,838	-,092	-,026
16	,653	,124	,267	-,565
19	,326	-,085	-,254	,576
22	,287	-,611	,262	-,042
23	,568	-,389	,198	-,629
26	,408	,321	,197	-,449
27	,672	-,402	-,241	,104
28	,416	-,012	,502	-,339
30	,755	,063	-,292	,044
31	,191	,605	,541	,507
32	,360	,246	-,574	-,389
33	,191	,605	,541	,507
37	,593	,108	,163	,054
38	-,167	-,030	,927	-,180
40	,400	,838	-,092	-,026
41	,036	,785	-,047	-,108
42	-,167	-,030	,927	-,180
43	-,228	,627	,579	-,008
44	,824	-,432	-,149	,068
45	,720	,058	-,272	-,010
48	,136	,003	,428	-,049
49	,041	-,210	,119	-,007
50	,608	-,088	,100	-,164
51	,311	-,402	-,247	-,239
53	,363	,583	,475	-,292
54	,301	,207	,055	,760
55	,195	-,248	,135	,844
56	,424	-,039	,306	-,165
58	,291	-,012	,091	-,820
59	,392	-,504	-,126	,333
% de variância	20,119	16,220	15,692	13,097
% de variância acumulada	20,119	36,339	52,030	65,127

(Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 29 iterations)

ANEXO F – Questionário final – 2ª parte

Afirmações		S	N	NS/NR
1	Sei a que empregos me posso candidatar			
2	Procuro por em prática o que já aprendi			
3	Novas situações de trabalho deixam-me contrariado/a			
4	Como profissional sou fraco			
5	Vivo o dia de hoje sem pensar no de amanhã			
6	Os meus conhecimentos são insuficientes para exercer uma profissão			
7	Preciso de aprender mais para ter uma profissão			
8	Tenho dificuldade em encontrar palavras para o que penso			
9	Preocupo-me com o que pensam de mim			
10	Ajusto o meu comportamento aos diferentes ambientes			
11	Tenho dificuldade em tomar decisões com segurança			
12	Tenho dificuldade em mostrar os meus sentimentos			
13	Faço gastos para além das minhas posses			
14	Mudar a minha situação depende de outros			
15	Faço escolhas sem sentido e sem razões claras			
16	Nem as situações de conflito me fazem “quebrar”			
17	O destino comanda a minha vida			
18	Tenho opiniões acertadas sobre o que me rodeia			
19	Voto para manifestar a minha opinião			
20	Gosto de causar boa impressão			
21	Procuro viver diferentes experiências			
22	Procuro ter contacto com outras realidades e pessoas			
23	Gosto de discutir diferentes pontos de vista			
24	Sou exigente comigo e com os outros			
25	Prefiro guardar as minhas opiniões			
26	Tenho dificuldade em manifestar os meus desejos e ambições			
27	Participo em actividades recreativas			
28	É-me difícil mostrar o que sei fazer			
29	É-me difícil aprender com a experiência			
30	A sociedade deveria adaptar-se a cada cidadão			
31	Quando me observam sinto-me desconfortável			
32	Tenho apoio familiar e/ou de amigos			

		S	N	NS/NR
33	Faço amizades facilmente			
34	Tomo decisões sem pensar nas consequências			
35	Tento agradar aos outros			
36	Respondo às perguntas de modo a deixar uma boa impressão			

Observações

Muito obrigada pela colaboração.

Florabela Nunes