



Instituto Superior Politécnico Gaya

número

Semestral | Dezembro 2004

Politécnica

Investigação | Divulgação | Curiosidades

10



Sumário

	Editorial	3
	Breve ensaio sobre a internacionalização <i>António C. Moreira</i>	7
	Investigação/formação no domínio dos métodos de estudo no ensino superior <i>Ana Paula Cabral</i>	15
	O Franchising: uma abordagem introdutória <i>José Duarte Santos, Jorge Rocha Moreira</i>	23
	Aspectos da implementação de redes indoor <i>Justino M. R. Lourenço</i>	31
	O superior ofício de ser aluno: Integrar(-se) para viver (n)a universidade <i>Diana da Silva Dias Amado Tavares</i>	37
	Problemas e Curiosidades <i>Joaquim Albuquerque de Moura Relvas</i>	51

Revista Politécnica nº 10

Director	João de Freitas Ferreira
Director Adjunto	José Manuel Moreira
Corpo Editorial	Ana Paula Cabral Joaquim Moura Relvas José Duarte Santos
Comissão Científica	Armando Coelho Silva (Univ. Porto) Augusto Ferreira da Silva (ISPGaya) Ferreira da Silva (Univ. Porto) João Álvaro Carvalho (Univ. Minho) Joaquim Agostinho (Univ. Porto) José Manuel Moreira (ISPGaya) José Tavares (Univ. Aveiro) Maciel Barbosa (Univ. Porto) Mário Dias Lousã (ISPGaya) Nelson Neves (ISPGaya)
Marketing e Relações com o Exterior	José Duarte Santos
Secretariado	Andreia Reis
Editor	João de Freitas Ferreira
Design	José Eduardo Jeduardo_designer@clix.pt
Pré-impressão e impressão	Claret - Companhia Gráfica do Norte Rua do Colégio, 69 - Carvalhos 4415-284 Pedroso

Tiragem: 500 exemplares

Preço número avulso: € 3,25

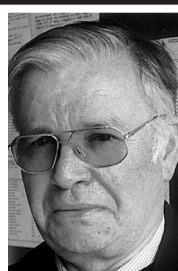
Propriedade da CEP - Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL

Administração e redação:
Instituto Superior Politécnico Gaya
Rua António Rodrigues da Rocha 291, 341 – Santo Ovídio
4400-025 Vila Nova de Gaia
www.ispgaya.pt
Tels. 22 374 57 30 / 3
Fax 22 374 57 39

ISSN: 0874-8799
Registo DGCS nº 123623
Depósito Legal nº 153740/00
Publicação semestral

Os artigos são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.
As opiniões expressas pelos autores não representam
necessariamente posições da CEP.

Exames nacionais

Melhoria do ensino e ingresso
no ensino superior

João de Freitas Ferreira
Presidente do Instituto Superior Politécnico Gaya
Rua António Rodrigues da Rocha, 291, 341
Santo Ovídio, 4400-025 Vila Nova Gaia

Concluídos os exames nacionais e colocados os candidatos nas respectivas escolas do ensino superior, o ano lectivo arrancou, perturbado apenas por algum ruído de fundo provocado pelas associações académicas a propósito das mais que justas propinas. Atingiu-se já a velocidade de cruzeiro. É, pois, tempo de repensarmos, com calma, os benefícios e/ou os malefícios dos exames no ensino em geral, especialmente no ingresso ao ensino superior.

1. Segundo números do INE, referidos pela Lusa, os recenseamentos da população nos últimos 30 anos demonstram uma evolução positiva, “revelando que a percentagem de população sem qualquer qualificação baixou de 61 para 26 por cento, que o peso da população com o ensino secundário completo passou de 2,3 para 11 por cento e que o peso do ensino superior passou de 0,6 para 6,5 por cento” (Público, 8 SET 2004, p.27). Estes resultados, vistos em si mesmos, poderão parecer animadores; mas, se os compararmos com os dos restantes países da União Europeia, teremos de concordar que o nosso desempenho não é tão lisonjeiro: no que toca à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades, os nossos alunos ocupam quase sempre os últimos lugares; se tivermos em conta o abandono escolar precoce, vamos na cabeça do pelotão; se cotejarmos os níveis de escolaridade alcançados, notamos que os níveis mais baixos nos estão sempre reservados; e, se equacionarmos a percentagem do PIB gasta com a educação, verificamos que estamos a gastar mais do que outros parceiros europeus, enquanto que os resultados obtidos se quedam a uma distância preocupante. Vamos tentar fundamentar as afirmações acima referidas, recorrendo aos resultados de 2000/2001, tendo por base os dados apresentados pelo Ministério da Educação no “site” Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE), relativos ao ensino público. Omitimos a taxa de retenção no ensino privado para não alongarmos demasiado este editorial. Todavia, julgamos oportuno sublinhar que a taxa de retenção no ensino público corresponde ao dobro da registada no privado. Assim, no 1º ciclo (antiga primária), ficaram retidos 10,6 por cento, o que corresponde a 40 mil alunos, num universo de

376 mil inscritos. No 2º ciclo (5º e 6º anos), reprovaram 12 por cento dos alunos. No 3º ciclo, ficaram retidos 20 por cento dos alunos no 7º ano, 17 por cento no 8º ano e 15 por cento no 9º ano.

No secundário, o desempenho dos alunos também não melhorou: no 10º ano, ficaram retidos 36 por cento dos alunos matriculados; no 11º ano, 23 por cento dos alunos não transitaram de ano; no 12º ano, mais de metade dos alunos matriculados não concluíram o curso, a saber, 51,6 por cento nos cursos gerais e 58 por cento nos cursos tecnológicos. Em termos absolutos, de 95.621 alunos inscritos no 12º ano reprovaram 39.861 alunos dos cursos gerais e 10.616 dos tecnológicos.

Estes resultados estrangulam o acesso ao ensino superior e relegam-nos para situações incómodas para um povo que se orgulha de ser um país de “doutores”. No relatório da OCDE, referente a 2001, afirma-se que só 20 por cento da população portuguesa tinha estudos secundários ou superiores, ocupando o último lugar do “ranking” da União Europeia dos 15. Logo acima, ficava a Espanha, segundo pior neste indicador, mas com cerca de 40 por cento da sua população habilitada com Ensino Secundário ou Superior, precedida pela Itália, cuja percentagem era de 43 por cento. Quanto à investigação, as coisas melhoram um pouco. A Itália ocupa a pior posição da União Europeia, com 28 investigadores por 10 mil activos, em 2001. Portugal segue em penúltimo lugar, a par da Grécia, com 33 investigadores para o mesmo número de activos, em igual data. Mesmo assim, Portugal registou, na década de 90, uma recuperação notável, ao passar de 12 para 33 investigadores por 10 mil activos.

Convenhamos que o quadro apresentado não é lá muito abonatório do desempenho quer dos discentes quer dos docentes a nível nacional. Mas o quadro piora ainda mais, se compararmos os resultados dos alunos portugueses com os resultados dos alunos chegados de Leste há três anos e que frequentam as mesmas escolas. Estes são, hoje, os melhores alunos a matemática, física e até a português. À chegada, eram os alunos portugueses que os ajudavam, agora são estes que ajudam os nossos alunos. Interrogados pela razão do seu sucesso, respondem que o sucesso escolar só é possível com “muito amor aos livros, muita paixão pelo

ensino e muita dedicação ao trabalho". Como se explica tudo isto, se uns e outros frequentam as mesmas escolas, estando estas sujeitas ao mesmo sistema de ensino? A resposta parece ser simples: os filhos dos imigrantes ainda não se deixaram contaminar.

As escolas (mais as públicas do que as privadas) tornaram-se centros de convívio e de socialização. De resto, revelam-se de uma inutilidade extrema. Pior, como escreve Guilherme Valente, "estigmatizam o mérito, promovem a irresponsabilidade, impedem a alegria única da superação pessoal. Foi esta cegueira ideológica, as pedagogias da ignorância e da miséria que impediram que se construísse, finalmente, (...) o sistema de ensino para o desenvolvimento" (*A questão central da educação*, Público, 31 de Jul., 2004, p.9).

2. Esta situação, que há décadas se instalou no seio do sistema educativo português, é considerada por muitos técnicos de educação e por grande parte dos governantes como uma autêntica tragédia, que tolhe a produtividade das empresas, a saúde da economia e o desenvolvimento da nação. Para travar o ritmo veloz desta degradação e até invertê-la, tem-se recorrido, sem sucesso, a uma grande variedade de tentativas: reformas permanentes, exames nacionais, rankings das escolas e limitação do número de vagas de ingresso no ensino superior. Agora, em desespero de causa, recorre-se também à exclusão dos candidatos que, embora consigam média para ingressar no Ensino Superior, obtenham classificação inferior a 9,5 nos exames das disciplinas consideradas nucleares. Os resultados têm sido aqueles que referimos atrás.

As reformas, em Portugal, tornaram-se uma obrigação para todos os partidos, ao acederem ao poder. Aliás, ao programarem a propaganda eleitoral, já todos se preocupam com a apresentação de promessas cada vez mais bizarras e radicais. Ninguém se preocupa em manter os pontos fortes das iniciativas anteriores ou em sujeitar a um juízo crítico o elenco de novas propostas. Os eleitores, desejosos de encontrar uma resposta para problema tão premente, apoiam, com o seu voto, a proposta mais audaz. Surpreendidos por tanto fracasso, muitos professores, pais e alunos, mostram-se embotados e insensíveis, e ficam à

espera da próxima mudança que não deve tardar aí.

Não alinhamos com aqueles que condenam os exames. Os exames são necessários. A avaliação dos mesmos com a sua correspondente classificação é, também, indispensável. É importante avaliar a quantidade e a qualidade dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, assim como aferir as capacidades desenvolvidas pelos mesmos ao longo da sua formação. O professor, no início do ano escolar, programa o seu trabalho diário e marca os períodos de avaliação.

Também ele precisa de comparar, continuamente, o trabalho realizado com os resultados adquiridos, para, a tempo, poder introduzir tarefas de remediação. Sem elas, não pode corrigir desvios que prejudiquem o bom funcionamento da engrenagem. Por outro lado, o resultado deste trabalho deve ser conhecido exteriormente, para que se reconheçam as diferenças de escola para escola e de região para região, e para que as boas experiências e os bons resultados de umas escolas sirvam de estímulo para outras. Aliás as boas escolas, os bons professores e os bons alunos devem ser reconhecidos publicamente pelo seu desempenho.

Também não será despiendo o caudal de dados que se recolhem através dos exames, aos quais os investigadores da educação e os técnicos da administração central podem recorrer para elaborar os seus trabalhos científicos e delimitar os campos de melhoria que devem ser accionados permanentemente. A educação é uma planta que tem de ser devidamente acondicionada e, simultaneamente, "fertilizada" para dar bons frutos.

Todavia, nem tudo são vantagens. Reconheçamos que os exames não são uma panaceia para todos os males.

Também eles estão sujeitos a determinadas limitações que, por sua vez, podem conduzir a situações de alto risco e de grave injustiça. Aliás, todos sabemos que a elaboração das provas e a sua correcção constituem momentos de grande subjectividade.

Por um lado, o recrutamento dos autores das provas nem sempre é feliz e as matrizes, raramente, são enviadas às escolas em tempo útil. Com o ano escolar já avançado, é violento para os professores e para os alunos alterar conteúdos e rever metodologias de ensino. Por outro, a avaliação está sujeita a muitas contingências que podem influenciar negativamente os resultados e prejudicar os

alunos. Reconhecemos que o Ministério se preocupa, todos os anos, em aferir os critérios de avaliação, mas também sabemos que, por vezes, reina uma grave descoordenação na aplicação desses critérios a nível nacional. Mesmo, quando se consegue uma certa uniformidade de critérios, estes continuam a ser demasiadamente vagos. Para além de tudo isto, os correctores das provas nem sempre são os melhores, o trabalho que lhes é pedido surge num período de descompressão (fim de ano, princípio de férias) e, raras vezes, é devidamente recompensado.

Sabemos, ainda, que existem supervisores bem preparados e rectamente motivados para, com os correctores, acertarem os critérios de aferição e esclarecerem dúvidas durante o período de correcção. Todavia, os resultados são muito variáveis. Há correctores que valorizam só os conteúdos e têm a forma como um luxo desnecessário. É o que se passa, ao longo do ano, em muitas escolas: alunos com classificação de 16 valores ou mais a Filosofia e a História, por exemplo, ficam-se pelo 9 ou 10 (muito beneficiado) em Português que implica interpretação e expressão em forma correcta. Esta situação não é de agora e vai continuar. Porque se trata de uma trabalho humano, a fiabilidade na classificação das provas de exame deixará sempre a desejar. A prová-lo estão os resultados das reapreciações. Tomemos como base o último ano. Embora a percentagem de recursos face ao número de provas realizadas (2,4%) tenha sido reduzido (pouco mais de sete mil, em 300 mil), constatou-se que 78% das provas reapreciadas continham erros, por vezes, graves, e que duas em cada três reavaliações (67%) acabaram por registar subidas de nota. Qual teria sido a situação, se todas as provas tivessem sido reapreciadas?

Por último, há uma série de conhecimentos, de práticas laboratoriais e de atitudes que não são testados nos exames nacionais. Esta avaliação apoiada só na escrita falseia a pessoa toda do aluno, avalia, é certo, os seus conhecimentos teóricos, mas omite a sua capacidade de fazer as coisas e a sua facilidade de integração na comunidade, como pessoa responsável, crítica e comprometida.

Por sua vez, a elaboração anual dos "rankings" das escolas secundárias, com base nos exames, está a ter efeitos

perversos. Cada investigador, jornal ou revista elege os seus critérios e, a partir deles, apresenta os seus "rankings", garantindo total rigor científico, coerência interna e isenção nos resultados obtidos. Acreditamos na sua honestidade, mas os critérios é que nem sempre (talvez, nunca) são comuns e, consequentemente, não podem levar às mesmas conclusões. Verificamos que são frequentes os desvios dos "rankings". O posicionamento de uma escola pode variar, de "ranking" para "ranking", em muitas dezenas de patamares, para melhor ou para pior. Marcam-se, assim, as escolas com auréolas de glória ou com ferretes pejorativos, que em nada ajudam à sua melhoria. Por outro lado, nem sempre, as escolas que ocupam os primeiros lugares são as melhores, nem as que aparecem estigmatizadas nas últimas posições são as piores. Daqui, resulta que as escolas se tornam cada vez mais elitistas, reservam as vagas para candidatos sobredotados, privilegiam, na prática diária, os alunos com acentuadas capacidades dedutivas e relegam, para segundo plano, os alunos que tudo vêm à luz da experiência. Praticam um ensino tradicionalista e memorizante, debitam doses industriais de conteúdos programáticos e, por vezes, ignoram as áreas das ciências e das modernas tecnologias. As nossas escolas preparam, assim, candidatos para o ensino superior sem averiguar das suas aptidões e interesses por um ensino experimentalista e laboratorial. O choque com a realidade do ensino superior torna-se, assim, tão violento como o impacto do mais devastador dos "tsunamis". Não é, pois, de admirar que o insucesso, no primeiro ano do Ensino Superior, ultrapasse os 40% só nas escolas estatais.

A partir do próximo ano, a lei prevê que só possam ingressar no ensino superior os alunos que obtenham classificação mínima de 9,5 às disciplinas nucleares dos exames nacionais. Pretende-se, deste modo, resolver o problema do abandono precoce no Ensino Superior e garantir níveis de sucesso habituais na UE. É mais uma medida desgarrada que não dará frutos.

3. Para encerrarmos este já longo editorial, vamos retirar, das reflexões atrás feitas, algumas conclusões que consideramos pertinentes:

A excessiva quantidade de reformas, alterações curriculares e

ajustamentos de programas está a provocar uma grande instabilidade no sistema educativo, que acaba por desorientar professores, pais e alunos. Às tantas, os professores desconhecem o que hão-de ensinar e os alunos não sabem o que hão-de aprender. No meio de tanta confusão, todos optam por ficar mudos e quedos à espera de nova reforma. Convenhamos que já chega. No nosso entendimento, deveriam ser suspensas as reformas nos próximos 12 a 15 anos. Temos aí escolas a funcionar bem, com projectos inovadores tão bons como os melhores que na Europa estão a ser implementados com óptimos resultados. Vamos pôr a funcionar, a nível nacional, o que temos. Preocupemo-nos com a formação científica e pedagógica dos nossos professores. Ponhamos de parte todas aquelas ideias românticas que, nas últimas décadas, anatematizaram os exames e as reprovações, por criarem traumas nos alunos, e fizeram da escola um centro de diversão e de convívio, privilegiando as actividades lúdicas com base no slogan: “os alunos têm que aprender é a brincar”. Estejamos atentos às necessidades dos alunos e sejamos justos para com eles; mas saibamos também ser exigentes nos momentos oportunos. A justiça e a exigência não são incompatíveis, são, antes, o sal e a pimenta que dão sabor ao trabalho e à vida. E, a seu tempo, sem constrangimentos ou vozeria, aí estarão as mudanças e os melhoramentos. Reconhecemos que os exames nacionais podem desempenhar um papel importante na avaliação do trabalho das escolas e dos professores, e na aferição dos conhecimentos dos alunos, no final de cada ciclo. Mas isto não implica que os resultados dessas provas tenham que ser decisivos na determinação da nota de ingresso no ensino superior. Vejamos. Por um lado, o Ministério da Educação dispõe ainda de outros canais próprios e igualmente eficazes para aferir a qualidade do trabalho realizado pelas escolas, como sejam os memorandos que lhes são exigidos, no final de cada ano, e os exaustivos relatórios dos auditores que as visitam periodicamente. Por outro lado, as provas de exames, consideradas em si mesmas e dado o alto grau de subjectividade que as envolve, desde a elaboração dos testes até à sua correcção e classificação, conforme tentámos provar, passam a ter uma importância muito relativa. Por tudo isto, a classificação que lhes for atribuída tem de ser

considerada apenas como mais um elemento de avaliação, com o seu peso próprio, a juntar a muitos outros. A avaliação obtida nos exames tem de influir, necessariamente, na classificação final, mas nunca pode anular o peso das outras provas de avaliação. Por sua vez, a ordenação das escolas apresentada pelos “rankings”, conforme se disse atrás, não interessa nem às escolas, nem aos alunos, nem ao próprio Ministério, porque não se baseia em fundamentos sólidos e se torna injusta para aquelas escolas e professores que trabalham em ambientes socio-culturais menos apoiados. O Ministério começou por fazer uma experiência. Mas, apercebendo-se dos efeitos perversos referidos, abandonou-a, permitindo que empresas privadas passassem a fazê-lo com base em critérios próprios e à sua responsabilidade. Neste ponto, concordamos com os resultados de um estudo intitulado “Um Olhar sobre os Rankings”, elaborado pelo Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) da Fundação das Universidades Portuguesas e apresentado em Outubro de 2004, no qual se sugere que os “rankings” sejam suspensos e que todo o material ligado aos exames nacionais seja avaramente guardado no Ministério como confidencial e reservado apenas à investigação como acontece noutros países. Por último e pelo que levamos dito, opinamos que o ingresso no Ensino Superior não pode estar sujeito à classificação de 9,5 obtida nas disciplinas nucleares dos exames nacionais. Com isto, não pretendemos facilitar a entrada no ensino superior a alunos deficientemente preparados. Em nosso entendimento, devemos exigir, sem receios, que os alunos façam prova clara de suficiência de conhecimentos nessas matérias; mas com base em testes realizados nas escolas superiores que os candidatos pretendam frequentar. Urge ter coragem de reeditar o que sempre foi consensual: exames de aptidão à universidade nas disciplinas nucleares realizados nas próprias escolas superiores e destinados a aferir determinadas capacidades requeridas de acordo com o tipo de técnico a formar. Se, no próximo ano, não for possível voltar a esta prática, sugerimos, como medida prudencial e transitória, que se mantenha em vigor o sistema menos mau dos “percentis”, utilizados nos últimos anos.

O presente artigo tem como objectivo fazer uma breve revisão da literatura sobre a internacionalização tendo em conta a dinâmica da realidade empresarial. Assim, após uma breve apresentação das razões para a internacionalização e dos principais factores condicionantes da forma de entrada nos mercados externos são apresentadas as principais vantagens e desvantagens da internacionalização. Seguidamente, são apresentadas as fases e as opções da internacionalização para, finalmente, serem feitas algumas observações.



António C. Moreira*
amoreira@egi.ua.pt
DEGEI - Campus Universitário de Santiago
Universidade de Aveiro
3810-193 Aveiro

Palavras Chave:

Internacionalização, Processo de Internacionalização

1. Introdução

O estudo da internacionalização tem assumido um papel cada vez mais importante na actividade empresarial devido ao processo de globalização dos mercados, ao aumento do comércio internacional, ao crescimento dos fluxos de investimento directo estrangeiro e à homogeneização das preferências dos consumidores.

Este mercado global trouxe consigo novas oportunidades e novos desafios. As empresas têm de lidar com a concorrência internacional mesmo nos seus mercados locais (OCDE, 1997a) pelo que é de fundamental importância que tomem decisões estratégicas efectivas e rápidas em função dos seus objectivos, prioridades e recursos. Assim, o processo de internacionalização das empresas tem de ser enquadrado de acordo com as competências e vantagens competitivas próprias, desenvolvidas no mercado doméstico, e encarado numa perspectiva ampla tendo em consideração um mercado e uma concorrência alargada, que não o mercado local.

A internacionalização refere-se ao processo de envolvimento crescente em actividades internacionais (Welch e Loustarinen, 1988). A nível empresarial, este processo está relacionado com a intensidade exportadora da empresa e com a forma como esta explora os mercados internacionais. Assim, a internacionalização significa a actuação da empresa em diferentes nações, tanto a nível de factores de produção e de transferências de capital, como de desenvolvimento de projectos em cooperação com parceiros estrangeiros ou simplesmente comercializando os seus produtos noutros países.

À luz do envolvimento internacional, muitas empresas têm procurado integrar actividades internacionais nos seus planos estratégicos. As principais questões aquando da internacionalização tratadas neste artigo são as seguintes:

- Quais as razões que levam as empresas a iniciar, a acentuar, ou a restringir o desenvolvimento internacional;
- Quais os principais factores a ter em conta aquando da internacionalização;
- Quais as principais modalidades utilizadas no processo de internacionalização;
- Quais as vantagens e desvantagens dos diferentes modos de entrada;
- Quais as principais fases da internacionalização; e
- Quais as principais opções estratégicas utilizadas;

2. Razões para a Internacionalização

São quatro (OCDE, 1997a) os principais factores que influenciam o processo de internacionalização das PME, a saber: factores intra-empresa, factores de mercado, factores oportunistas e factores circunstanciais. De notar que todos estes factores estão relacionados: uma PME procura, normalmente, crescer (como resultado de factores intra-empresa) mas como não consegue fazê-lo no seu próprio mercado (factores *push*) procura assim uma estratégia de internacionalização de forma a explorar outros mercados onde vê oportunidades potenciais (factores *pull*) que dependem de circunstâncias apropriadas (factores circunstanciais).

À parte destes factores, outros também podem ser mencionados (OCDE, 1997b):

- A necessidade de fazer face a concorrentes internacionais;
- A necessidade de estar perto dos clientes, ou a necessidade de proceder ao fornecimento de clientes noutros mercados sob exigência/pedido destes;
- A diversificação de risco, produtos ou mercados;
- A possibilidade de acesso a novas tecnologias, ou necessidade de manter o ritmo de desenvolvimento de novos produtos/tecnologias;
- A redução de custos por recurso a economias de escala, ou à redução dos materiais incorporados;
- O acesso a matérias-primas no estrangeiro;
- A necessidade de acompanhar a internacionalização da cadeia de valor; e

* Professor Auxiliar no DEGEI, Universidade de Aveiro

- O aproveitamento da abertura de mercados estrangeiros.

Com a crescente liberalização internacional das actividades comerciais e industriais e com o acentuar da concorrência, a internacionalização da actividade empresarial preocupa hoje grandes e pequenas empresas, não se restringindo a um pequeno número de empresas ousadas ou especialmente vocacionadas para as actividades externas.

A globalização económica, embora comum, preocupa igualmente grandes e pequenas empresas dado que é consequência de várias dimensões (OCDE, 1997a; Dicken, 1992), nomeadamente: (a) da capacidade da empresa em ser flexível e em identificar, e tirar proveito, em qualquer lugar no mundo, de oportunidades de negócio; (b) da capacidade de fornecer e abastecer-se de produtos/serviços e de movimentar capital a nível internacional; (c) da falta de base nacional, *i.e.*, de não estar comprometido em manter uma presença num país específico; (d) do pensar e agir "globalmente"; e (e) da capacidade para comercializar produtos/serviços, adequados aos diferentes mercados. Não é pois estranho que, por um lado, as PME tenham deixado de recorrer à tradicional exportação passiva e, por outro, as grandes empresas multinacionais (EMN) tenham deixado de utilizar a abertura de filiais produtivas no exterior para tirar proveito das vantagens comparativas do país anfitrião e tenham passado a recorrer a novas formas de presença internacional, entre as quais se destacam (a) o comércio intra-empresa, típica das EMN, (b) os investimentos cruzados entre empresas de diversos países e (c) os de acordos de cooperação industrial ou comercial em que participam empresas de diversas dimensões, empresas financeiras, governos e instituições supra-nacionais. Alonso (1994) sintetiza a mudança de perspectiva da internacionalização empresarial de uma forma muito simples:

1. Dado o protagonismo assumido pelas PME e dada a diversidade de modalidades de envolvimento, a actividade em mercados externos deixou de ser um exclusivo das EMN;
2. A internacionalização clássica feita à base do relacionamento casa-mãe/filial deu lugar a novas modalidades de acesso aos mercados internacionais o que permite o aproveitamento das competências próprias de muitas PME, nomeadamente a nível de especialização e de flexibilidade;
3. Face às duas situações anteriores, o processo de internacionalização deixou de ser uma aventura solitária para a empresa. Assim, a internacionalização passou a ser uma forma de integrar-se numa rede de acordos inter-empresariais, o que permite às empresas integrar a estratégia de internacionalização na estratégia

corporativa da empresa.

3. Modalidades

De acordo com Freire (1997), as modalidades de internacionalização podem agrupar-se em três categorias distintas, a saber:

- a. As *transacções*;
- b. O *Investimento Directo Estrangeiro* (IDE); e
- c. Os *projectos*.

3.1. Formas de transacção

A transacção é uma forma sucinta de comercialização de produtos, serviços, patentes e marcas da empresa a entidades estrangeiras, restringindo a internacionalização à transposição da matriz de produtos-mercados para os mercados externos.

De acordo com Alonso (1994) e Freire (1997), a exportação propriamente pode envolver diferentes modalidades com diferentes graus de envolvimento internacional, a saber:

- *Exportação spot*: venda ocasional nos mercados externos;
- *Exportação a médio e longo prazo* ou *sistemática*: venda regular de produtos a clientes externos;
- *Exportação Exploratória*, geralmente iniciada através de vias de comercialização alheias à empresa, por exemplo, através da participação em feiras;
- *Exportação via agentes ou distribuidores*, que permite o recurso a entidades locais para assegurar a comercialização dos produtos da empresa nos respectivos mercados;
- *Licenciamento da tecnologia ou marca*. No fundo é a permissão da utilização das tecnologias ou da marca da empresa em mercados estrangeiros por entidades externas, a troco de uma remuneração;
- *Franchising*, que é a permissão do uso da marca da empresa em mercados estrangeiros por entidades externas a que é acrescida a prestação regular de serviços ou fornecimento regular de produtos.

3.2 Investimento directo estrangeiro (IDE)

O IDE consiste na posse e no controlo de activos no exterior e pode assumir diferentes formas:

- Investimentos de índole comercial, quando tem por objectivo o domínio de redes de distribuição com aposta em marketing e em publicidade próprios;
- Investimentos de cariz industrial, quando o objectivo é produzir junto dos mercados alvo mediante várias formas de propriedade de empresa, a obtenção de licenças e patentes podendo implicar ou não uma deslocalização

total da produção.

Esses investimentos comerciais ou industriais podem assumir diversas posturas:

- *Joint-venture de distribuição e marketing*, que é uma empresa de capitais mistos criada no exterior de forma a desempenhar funções de carácter comercial;
- *Joint-venture integrada*, tal como a anterior, mas para desempenhar a totalidade das operações; e
- *Subsidiária*, que é uma empresa de capitais próprios que pode ser apenas de distribuição e marketing ou integrada.

De acordo com Rugman (1981) as razões que apoiam o IDE são as seguintes:

- a. O aumento dos lucros e das vendas, sobretudo quando o mercado doméstico se torna exíguo para as possibilidades da empresa;
- b. A expansão rápida, devido à possibilidade de entrar rapidamente em mercados com forte crescimento;
- c. A redução de custos, o que leva as empresas a procurar países com salários mais baixos, com o melhor e/ou mais barato fornecimento de matérias-primas, com menor custo da energia;
- d. A redução dos custos de transporte; e
- e. A tentativa de ultrapassar barreiras à importação de países terceiros.

3.3 Projectos

De acordo com Freire (1997) os projectos são envolvimento internacional específicos e limitados no tempo que podem incluir a transacção de mercadorias e serviços e o investimento directo pontual no estrangeiro.

Os projectos podem assumir as seguintes abordagens:

- *Projecto chave-na-mão*, em que uma a empresa constrói uma instalação fabril e transfere-a pronta a iniciar a laboração para uma empresa local a troco de uma remuneração pré-estabelecida;
- *Projecto BOT (Build-Operate-Transfer)*. A empresa constrói uma instalação fabril no estrangeiro, opera-a por um dado período de tempo e transfere-a depois para uma empresa local a troco de uma remuneração pré-estabelecida; e
- *Contratos de Gestão*, em que a empresa limita-se a gerir operações de propriedade alheia nos mercados externos.

4. Factores condicionantes da forma de entrada no exterior

Tal como defendido por Freire (1997) a estratégia deve responder a duas questões fundamentais: onde e como competir. Desta forma, aquando da internacionalização uma empresa deve combinar à análise interna a análise externa,

de forma a definir os grandes objectivos, as grandes escolhas geográficas e estruturais e as modalidades a utilizar.

Young *et al.* (1989) defendem que uma empresa deve entrar em mercados internacionais tal como em qualquer outro mercado: com o propósito de desenvolver um posicionamento de longo prazo, sustentável e rentável. Assim, as empresas devem ter uma noção precisa do espaço heterogéneo em que pretendem entrar pelo que devem ter em consideração as mutações sócio-técnicas, político-regulamentares e político-económicas dos diferentes países/mercados em estudo.

De acordo com Freire (1997), uma empresa antes de decidir se deve ou não entrar no mercado externo, deverá ter em conta as oportunidades e ameaças que tal movimento envolve, bem como nunca descurar o mercado interno onde está inserido.

Young *et al.* (1989) e Lemaire (1997) afirmam que antes de definir as diversas formas de internacionalização devem-se ter em consideração os principais factores que influenciam na escolha da forma de entrada no exterior, a saber:

- a) *O enquadramento legal*, nomeadamente as restrições sectoriais ao investimento, os diversos níveis de tarifas alfandegárias e especificações especiais que podem inviabilizar ou favorecer a adopção de algumas formas de internacionalização;
- b) *O acesso ao mercado*. É necessário ter em consideração as barreiras à entrada, a dificuldade de penetração nos canais de distribuição e a necessidade de construir uma notoriedade adequada da marca própria, o que pode indiciar uma presença internacional mais activa, passando eventualmente pelo IDE;
- c) *A experiência*, que pode influenciar a opção de internacionalização, sobretudo pelo historial, pelo peso dos mercados externos nas vendas da empresa e pelo desempenho da empresa além fronteiras;
- d) *A natureza dos activos*, que condiciona a transferência das operações para o estrangeiro e a transaccionabilidade da tecnologia e influencia a decisão do modo de entrada nos mercados externos;
- e) *O custo*. O custo de penetração nos mercados externos, a competitividade dos produtos no estrangeiro e a dimensão necessária para alcançar economias de escala devem ser tidos em consideração na escolha da modalidade de internacionalização da empresa;
- f) *Os recursos*, nomeadamente a quantidade e a capacidade dos recursos humanos, a disponibilidade de recursos financeiros e o nível dos recursos organizacionais da empresa que afectam a opção de entrada nos mercados

externos;

- g) *Os produtos*. A dimensão e a natureza dos produtos, o seu nível tecnológico e a intensidade do investimento requerido também contribuem para influenciar a decisão e o modo de internacionalização da empresa.
- h) *A concorrência*. A necessidade de fazer face aos concorrentes estrangeiros ou a defesa de mercados estratégicos podem aconselhar algumas modalidades de internacionalização em detrimento de outras;
- i) *O risco*. Sobre tudo devido às variações cambiais, à instabilidade política e às diferenças culturais, o que condiciona as opções de internacionalização de uma empresa;
- j) *O controlo*. A protecção da tecnologia própria, a necessidade de defesa da marca e a necessidade de garantia da qualidade podem requerer níveis de envolvimento internacional diversos, consoante as prioridades estratégicas da empresa;
- k) *O retorno*, que pode ser influenciado pela rentabilidade da operação ou pela facilidade de repatriação dos lucros.

5. Vantagens e inconvenientes da internacionalização

Depois da selecção das modalidades de internacionalização que à partida melhor se adequam aos propósitos da empresa, e às características dos seus produtos, e da eliminação das consideradas menos favoráveis, torna-se necessário comparar as vantagens e as desvantagens das alternativas remanescentes. Assim, a internacionalização é tanto mais proveitosa quanto maior for o seu contributo para o aumento da competitividade da empresa a longo prazo.

As vantagens e as desvantagens dos diferentes modos de internacionalização estão representadas, sinteticamente, na tabela 1.

O impacto positivo para a competitividade da empresa pode ocorrer por três vias (Freire, 1997):

- Pela *realização das economias de localização*, nomeadamente, ao efectuar uma dada actividade num país com condições mais favoráveis, a empresa pode reforçar as suas vantagens competitivas, tanto no mercado doméstico como no mercado externo.
- Pela *exploração das competências em novos mercados*. Ao aproveitar as competências próprias de um negócio em mercados externos semelhantes ao interno, permite à empresa alcançar uma forte competitividade internacional.
- Pelo *aumento das economias de escala e de experiência*, o que pode gerar, igualmente, avanços na curva de experiência. Em ambos os casos proporciona a diminuição dos custos unitários.

O processo de internacionalização também pode, no entanto, implicar custos e riscos, em particular os seguintes:

- *A dificuldade em ultrapassar as barreiras à entrada* sobretudo quando a empresa procura implementar estratégias de crescimento.
- *A adequação* da qualidade e da versatilidade dos recursos da empresa às novas condicionantes do mercado.
- *A dispersão dos esforços da empresa* por vários mercados, o que dificulta a conquista de uma posição de liderança em qualquer mercado.

O processo de internacionalização apresenta assim benefícios, custos e riscos gerais. Torna-se necessário complementar a análise geral das vantagens e desvantagens da internacionalização com uma avaliação mais pormenorizada dos méritos e deméritos de cada uma das modalidades de entrada nos mercados externos, de forma a que a empresa possa decidir qual modalidade se adequa aos seus objectivos e capacidades. Assim, quanto maiores forem as competências centrais da empresa, maior é o potencial de explorar com sucesso os mercados externos através de IDE ou de *joint-ventures*. Pelo contrário, empresas com poucas capacidades e recursos, estão em piores condições para tirar proveito dos benefícios das modalidades mais avançadas da internacionalização, pelo que têm de se limitar às opções mais básicas de expansão nos mercados externos via exportações e licenciamento. A tabela 2 apresenta um resumo dos modelos explicativos da internacionalização da empresa face aos factores de risco e às características dos mercados.

Tabela 1 – Vantagens e desvantagens dos diferentes modos de internacionalização

	Vantagens	Desvantagens
<i>Exportação directa</i>	✓ Elevado potencial de retorno do investimento ✓ Não se perde o controlo do programa de mercado externo ✓ Forma barata dado que prescinde de grandes investimentos e permite alcançar eventuais economias de escala.	✓ Falta de controlo sobre os canais de distribuição locais. ✓ Exposição aos riscos cambiais e a eventuais medidas proteccionistas. ✓ Risco elevado dado que requer um conhecimento do mercado externo e respectiva adaptação dos seus produtos
<i>Exportação indirecta, através de agentes e distribuidores residentes no país do exportador</i>	✓ Mais barato que a modalidade anterior (não precisa de tomar a seu cargo as formalidades do processo de exportação); ✓ Ampla cobertura do mercado; ✓ Exige pouco investimento, dado que não é preciso criar um departamento de exportação, força de vendas ou contactos no exterior; ✓ Reduz a necessidade de controlar os produtos ao longo dos canais de distribuição; ✓ Risco limitado e menor, dado que os intermediários trazem Know-How diminuindo a probabilidade de a empresa exportadora correr risco;	Além das desvantagens acima mencionadas: ✓ Falta de controlo sobre operações; ✓ Agentes podem sofrer de falta de lealdade quando comercializam produtos em regime de não exclusividade (produtos da concorrência e/ou mais lucrativos); ✓ Potencial de retorno do investimento menor; ✓ Perda do controlo do programa do mercado externo dado não conhecer a globalidade os mercados externos
<i>Licenciamento</i>	✓ Baixo risco (para entrar no mercado); ✓ O licenciado adquire habilidade de produção ou um produto e/ou marca bem posicionados no mercado sem fazer muito esforço; ✓ Investimento/custo limitado; ✓ Permite acesso rápido a mercados protegidos contra importações;	✓ Limitações técnicas e de marketing por parte do licenciado; ✓ Subaproveitamento dos lucros potenciais, até porque têm de ser partilhados; ✓ Perca de controlo sobre a tecnologia e o mercado para potenciais concorrentes; ✓ Custos de contrato e acompanhamento. ✓ Risco de dissipação de outras vantagens proprietárias, tais como a imagem da empresa.
<i>Equity Joint Venture</i>	✓ Partilha de know-how, riscos e investimento ✓ Maior controlo sobre os produtos até ao mercado ✓ Menor concorrência ✓ Sinergias e aprendizagem entre parceiros; ✓ Facilidade de adaptação às características ambientais nos países dos parceiros; ✓ Aproveitamento de economias de escala;	✓ Discordância estratégica acerca do investimento, marketing e outras políticas; ✓ Diluição/diminuição do controlo; ✓ Partilha de lucros ou prejuízos; ✓ Divergências quanto aos objectivos e afectação de recursos dos parceiros. ✓ Reversibilidade dos acordos e comportamento oportunístico.
<i>IDE de raiz (Greenfield)</i>	✓ Escala da operação pode ser adaptada aos recursos disponíveis, à cultura da empresa-mãe e ao mercado alvo. ✓ Economias de custo sob a forma de mão-de-obra e matéria prima mais barata, incentivos do governo estrangeiro, economias de transporte, etc.; ✓ Controlo total sobre o investimento, podendo-se adequar as políticas de produção e de marketing aos seus objectivos de longo prazo;	✓ Compromisso com elevados investimentos à cabeça; ✓ Risco elevado de não aceitação por parte dos clientes potenciais; ✓ Penetração lenta no mercado. ✓ Necessidade de desenvolvimento de um relacionamento com o governo, consumidores, fornecedores locais e distribuidores; ✓ Melhor adaptação dos produtos ao ambiente local;
<i>Fusões e aquisições</i>	✓ Potencial mais barato e menos arriscado no longo prazo que o IDE de raiz. ✓ Entrada mais rápida e fácil nos (novos) mercados; ✓ Ganho de poder de mercado e eliminação da concorrência.	✓ Preço e tipo dos activos podem ser pouco adequados e sinergias sobre-avaliadas. ✓ Complexidade na procura da empresa-alvo e das negociações; ✓ Necessidade de reestruturação devido a homogeneização empresarial com a empresa adquirida e a dificuldades de integração de duas culturas organizacionais;
<i>Alianças Estratégicas</i>	✓ Flexibilidade e rapidez de entrada; ✓ Partilha de riscos, de conhecimentos e de outros recursos; ✓ Empenho mútuo e sinergias; ✓ Eliminação de potencial concorrente	✓ Limitações à expansão para certas linhas de negócio; ✓ Partilha de lucros; ✓ Perca de controlo e risco de dissipação da aliança; ✓ Custos do contrato, coordenação e acompanhamento;

Tabela 2 – Modelos Explicativos da Internacionalização das Empresas

Formas de entrada	Factores de risco			Características de mercado		
	Capital necessário	Risco económico/político	Adaptação às barreiras comerciais	Estabilidade das relações empresariais	Avaliação da informação	Controlo
Exportação indirecta	MB	MB	B	MB	MB	MB
Exportação directa						
✓ Departamento exportação	M	M	B	M	M	B
✓ Representantes internos	B	B	B	B	M	M
✓ Agentes no exterior	MB	MB	B	B	B	MB
✓ Filiais no exterior	M	M	M	M	E	M
Entrada sem recurso a capital						
✓ Licenciamento	B	M	E	B	B	MB
✓ Franchising	M	B	M	M	E	M
✓ Contrato de produto	MB	E	M	M	M	B
✓ Contrato de administração	B	M	M	M	E	M
Entrada com recurso a capital						
✓ Joint Venture	M	M	E	M	E	E
✓ Produção no exterior	E	E	E	E	E	E

MB = Muito Baixo, B = Baixo; M = Médio; E = Elevado

6. As Três Principais Fases da Internacionalização

Existem várias teorias que relacionam o comportamento exportador com o processo de internacionalização. No entanto, uma das vertentes principais do processo de internacionalização defende um modelo evolutivo, sequencial e linear com envolvimento internacional crescentes (Johanson *et al.*, 1975; Bilkey *et al.*, 1977, Welch e Loustarinen, 1988).

Segundo Lemaire (1997), existem três fases principais no processo de internacionalização, conforme se apresenta na figura 1: a internacionalização inicial, o desenvolvimento local e a multinacionalização. Cada uma destas três fases tem características específicas ao nível das ambições, dos meios mobilizados e do processo adoptado. Desta forma, passar-se-á à análise detalhada de cada uma delas.

A *internacionalização inicial*, que corresponde a uma primeira orientação virada para o exterior por parte das empresas, é uma fase em que predomina a prudência e uma abordagem exploratória, o que se traduz em modos de presença com baixo grau de envolvimento e acções de sensibilização junto dos intermediários e distribuidores locais.

Nesta fase a empresa avalia o potencial dos mercados locais ou das condições de produção locais, pelo que as decisões têm um carácter provisório ou até experimental. Esta fase não é muito prolongada, acabando por se traduzir numa retirada ou num maior envolvimento da empresa.

O *desenvolvimento local*, consequência da fase anterior, impulsionada pela perspectiva de um envolvimento internacional mais importante, suscita a consolidação de estruturas internacionais diferenciadas de localização para localização. Assim, o envolvimento local - autónomo ou em parceria - privilegia a preocupação em fazer-se aceitar localmente pelos consumidores e pelos diversos agentes (sub-contratantes, parceiros industriais e comerciais, consumidores e utilizadores e actores institucionais).

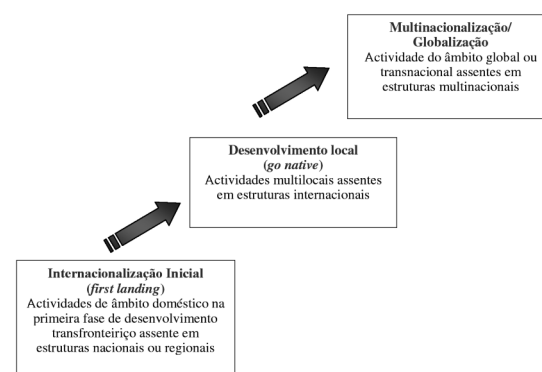


Figura 1 - Fases do desenvolvimento internacional.

Nesta fase, a empresa privilegia a optimização das condições de comercialização e ou de produção de toda ou parte da gama dos seus produtos, baseada nos sucessos alcançados na fase anterior, o que implica o alargamento do seu

potencial numa ou em ambas as funções. Uma das principais preocupações será a de transmitir uma imagem local bem definida, com o objectivo de suprimir a imagem de empresa estrangeira.

O aumento do envolvimento local permitirá maximizar a quota de mercado, aumentar as actividades desenvolvidas localmente e diminuir as contrariedades que se prendem com a sua origem estrangeira.

O desenvolvimento de uma responsividade local poderá dificultar a passagem à fase seguinte - a da multinacionalização - uma vez que as especificidades das estruturas locais acarretam o risco de entravar os esforços de racionalização justificados por essa progressão.

A *multinacionalização*, factor determinante para a constituição de estruturas homogéneas e integradas, corresponde à preocupação da empresa em harmonizar processos e estruturas. Quanto mais a empresa progride na sua internacionalização mais possibilidades tem de beneficiar de um efeito de dimensão, no quadro de uma organização e de uma planificação rigorosa. Assim, certas funções passam a ser geridas/coordenadas centralmente e a empresa tem a necessidade de ter uma imagem internacional sólida e uma ampla capacidade de afectação dos seus recursos.

Após as várias implantações locais, a empresa pode deixar de considerar as localizações, enquanto oportunidades isoladas, encarando-as como elementos coordenados procurando gerir esse todo, por elas constituído, de uma forma óptima.

Nesta fase, é a imagem internacional da empresa que está em jogo, o que acontece tanto no plano comercial, como no plano financeiro.

7. Opções de Internacionalização

A literatura sobre a internacionalização tem assumido implicitamente a importância da EMN. Doz (1980) foi dos pioneiros a abordar as mudanças nas tendências da concorrência internacional. Ao estudar doze EMN americanas e europeias, ele propôs três diferentes estratégias, categorizando-as em termos de integração e de responsividade, a saber: *Responsividade Nacional*, *Integração Mundial* e *Coordenação Administrativa*. Porter (1986) também abordou a concorrência internacional, propondo quatro estratégias: a *Multi-doméstica*, a *Exportadora*, a *Global* e a *Forte Investimento com Ampla Coordenação*. Foi, no entanto, o trabalho de Bartlett e Ghoshal (1989) com o seu modelo transnacional que deu mais atenção ao comportamento das filiais das EMN. Eles propuseram uma tipologia que caracteriza as várias formas de gerir negócios

internacionais mais citada na literatura científica: a *Internacional*, a *Multinacional*, a *Global* e a *Transnacional*.

A empresa *multinacional* tem por preocupação desenvolver produtos adequados às preferências locais, nos vários mercados em que actua, gerindo de uma forma autónoma cada uma das operações de cada país. De salientar que esta estratégia é aconselhável em mercados que revelem consideráveis diferenciações nas características dos consumidores de região para região, de país para país e onde o preço não seja um factor crítico. As subsidiárias locais gozam de um amplo grau de autonomia para adoptar novos produtos ou estratégias.

A empresa *internacional* é caracterizada por uma estrutura que facilita a transferência de produtos e conhecimentos às subsidiárias internacionais. Os produtos vendidos nos mercados externos são os mesmos produtos desenvolvidos e comercializados no mercado doméstico, sofrendo apenas, por vezes, alterações pouco significativas.

A empresa *global* baseia a sua actividade na centralização de activos, recursos e responsabilidades de forma a produzir uma gama pouco variada de produtos, produzidos num número restrito de plataformas de produção com o objectivo de alcançar uma liderança de custos à escala mundial tirando proveito de economias de escala, experiência e de gama.

A empresa *transnacional* procura a eficiência de forma a atingir uma competitividade global pelo que procura conciliar os benefícios da redução de custos da integração global com as vantagens comerciais da adequação local. Bartlett et al. (1989) consideram que as transnacionais são aquelas que têm os maiores benefícios dada a sua responsividade local e a sua ampla presença internacional, pois exploram competências centrais à escala mundial mas prestando atenção às especificidades dos mercados locais. Moreira (2004) associou esta tipologia à evolução das multinacionais durante todo o século passado, o que teve consequências organizacionais profundas. Moreira (2004) também conclui que tanto as EMN Americanas, Japonesas e Europeias, no fim dos anos oitenta e princípio dos noventa, confluem em comportamentos e modelos semelhantes. De notar que o modelo de Bartlett e Ghoshal (1989) parte de um princípio: após escolher a modalidade de entrada nos mercados externos, a empresa, de forma a tirar partido de meio envolvente, deve optar por uma responsividade ampla adoptando os seus produtos aos mercados locais ou por uma uniformização internacional da sua oferta, o que tem várias implicações estratégicas ao nível de possíveis alterações da matriz produtos-mercados e de possíveis diferenças de integração vertical no estrangeiro.

8. Algumas Críticas

A internacionalização, como apresentado no artigo, afigura-se hoje em dia como sendo de crucial importância na competitividade empresarial face ao aumento do comércio internacional e à globalização dos mercados.

No artigo foram apresentadas as principais razões do envolvimento internacional, os principais factores a ter em conta aquando da internacionalização empresarial, as principais modalidades utilizadas pelas empresas, os principais inconvenientes e vantagens das diversas modalidades e, finalmente, as fases e as opções mais importantes da internacionalização.

Se o processo de internacionalização aqui abordado parece óbvio, a realidade aconselha alguma prudência. Se as razões e os principais factores a ter em conta no envolvimento internacional da empresa são comuns tanto às grandes como às pequenas, algumas modalidades, nomeadamente o IDE e os grandes projectos, são pouco usuais nas PME (Moreira, 2003). Assim, a grande crítica que se pode fazer às diferentes modalidades aqui abordadas é que elas reflectem, de forma geral, o processo de globalização das grandes empresas, sendo o papel das PME bastante subestimado como parceiro, como fornecedor e como parte integrante de uma rede de empresas que tem alavancado o processo de internacionalização das grandes EMN. Uma outra crítica está relacionada com as fases e opções mais importantes da internacionalização: o modelo proposto por Bartlett et al. (1989) corresponde a um modelo válido, por um lado, para as EMN e não para as PME e, por outro, para contextos tipicamente industriais. Esta crítica é peremptória em Doz et al. (2001) com a apresentação do modelo *metanacional* criado para a economia do conhecimento e válido tanto para as PME como para as EMN.

Finalmente, a e-internacionalização tem sido francamente marginalizada pela literatura. Parece óbvio, no entanto, que a internacionalização pela Internet deverá ter presente alguns desafios culturais, linguísticos e tecnológicos não desprezíveis que vão pôr em evidência a necessidade de abordagens bem mais variadas para fazer face à economia do conhecimento e à necessidade de as empresas se envolverem em parcerias inter-empresariais pouco abordadas nas teorias clássicas.

Referências

- ALONSO, J. A.** - *Nuevas Tendencias en el Comercio Internacional*. Madrid: Información Comercial Española, Ministerio de Comercio y Turismo, 1994.
- BARTLETT, C. A.; GHOSHAL, S.** - *Managing Across Borders, The Transnational Solution*. Boston, MA: Harvard Business School Press, 1989.
- BILKEY, W. J.; TESAR, G.** - The Export Behaviour of Smaller-Sized Wisconsin Manufacturing Firms. *Journal of International Business Studies*, Vol. 8, (1977), p. 93-98.
- DICKEN, P.** - *Global Shift*. London: Chapman, 1992.
- DOZ, Y. L.** - Strategic Management in Multinational Companies. *Sloan Management Review*, Vol.21, (1980), p. 27-46.
- DOZ, Y. L.; SANTOS, J.; WILLIAMSON, P.** - *From Global to Metanational*. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2001.
- FREIRE, A.** - *Estratégia, Sucesso em Portugal*. Lisboa: Editorial Verbo, 1997.
- JOHANSON, J.; WIEDERSHEIM-PAUL, F.** - The Internationalization of the Firm: Four Swedish Cases. *Journal of Management Studies*, Vol. 12, (1975), p. 305-322.
- LEMAIRE, J. P.** - *Desenvolvimento Internacional da Empresa. Estratégias de Internacionalização*, Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- MOREIRA A. C.** - Desafios das PME Num Contexto de Globalização. *Percursos e Ideias*, nº 6 (2003).
- MOREIRA A. C.** - Technology Management and Subsidiary Influence in MNCs: A Research Agenda. *Economia Global e Gestão - Global Economics and Management Review* Vol.9, nº 4, (2004), p. 119-141.
- OCDE** - *PME et Mondialisation. Vol.1. Rapport de Synthèse*. Paris: OCDE, 1997a.
- OCDE** - *PME et Mondialisation. Vol.2. Rapport de Synthèse*. Paris: OCDE, 1997b.
- PORTER, M.E.** - *Competition in Global Industries*. Boston, MA: Harvard Business School Press, 1986.
- RUGMAN, A. M.** - *Inside The Multinacional, The Economics of International Markets*. Londres: Croom Helm, 1981.
- WELCH, L. S.; LOUSTARINEN, R.** - Internationalization: Evolution of a Concept. *Journal of General Management*, Vol. 14, (1988).
- YOUNG S.; HAMIL J.; WHEELER C.; RICHARD-DAVIES J.** - *International Market Entry and Development*. London: Prentice Hall, 1989.

O estudo que nos propomos apresentar enquadra-se nas actividades do Centro de Formação e Valorização Pessoal e Profissional (C.F.V.P.P.) do Instituto Superior Politécnico Gaya (ISPGAYA) e compreende actividades específicas de diagnóstico e intervenção sobre métodos de estudo no ensino superior, em estreita ligação com trabalhos similares realizados no âmbito do Projecto SPASHE ("Strategies for Promoting Academic Success in Higher Education") financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e apoiado pela Universidade de Aveiro. Com base no estudo exploratório de diagnóstico desenvolvido, procuraremos apresentar um conjunto de indicadores obtidos sobre os níveis de competência dos alunos nos domínios específicos da compreensão e assimilação de conteúdos e da escrita e sobre o desenvolvimento de actividades de intervenção e formação nestas áreas.



Ana Paula Cabral
acabral@ispgaya.pt
Instituto Superior Politécnico Gaya
Rua António Rodrigues da Rocha, 291, 341,
Santo Ovídio, 4400-025, Vila Nova Gaia

Introdução

Com a entrada no Ensino Superior e face à necessidade de se integrarem nos novos contextos de ordem sócio-familiar e académica, os alunos deparam-se com a necessidade de se tornarem aprendentes mais independentes e autónomos, capazes de se autoregular e de assumir um papel activo no seu processo de aprendizagem e formação. Contudo, a investigação sobre os processos de transição e adaptação académicas tem vindo a sugerir que os alunos se encontram, de uma forma geral, mal preparados para a experiência do ensino superior e pouco dispostos a persistir e resistir às dificuldades, pelo que as situações de insucesso e abandono escolares têm vindo a tomar proporções preocupantes (Pascarella & Terenzini (1991), McInnis, James, Hartley (2000), Tavares (2003), Tinto (1993)). Neste sentido, torna-se imperativo o desenvolvimento de processos de diagnóstico que permitam a detecção das dificuldades e causas para o insucesso académico e, por outro lado, a criação e dinamização de espaços de intervenção que visem (in)formar e ajudar os alunos a desenvolver as suas capacidades e competências e a reflectir sobre a sua própria aprendizagem. Estes programas devem ter como base, por um lado, a identificação das necessidades dos alunos, dos objectivos e implicações das tarefas académicas, das abordagens de aprendizagem individuais e, por outro lado, a compreensão dos objectivos e estrutura das disciplinas. Deve-se igualmente ajudar os alunos a desenvolver a sua capacidade para identificar as estratégias mais adequadas para cada situação e para compreender as vantagens de cada estratégia particular. Estes programas de intervenção devem também salientar o papel de todo um conjunto de estratégias e processos de natureza cognitiva e metacognitiva e de domínio específico associados às capacidades de modificação, adaptação e transferência das estratégias. Para tal, cabe aos professores/formadores proporcionar aos alunos situações de instrução explícita e de utilização aplicada com base na reflexão, avaliação e explicitação dos processos associados à compreensão, assimilação, retenção e comunicação de conteúdos.

Um projecto de investigação/formação no contexto do ISPGAYA: *Centro de Formação e Valorização Pessoal e Profissional (CFVPP)*

No contexto específico do ISPGAYA a população-alvo, na sua maioria constituída por trabalhadores-estudantes, é caracterizada por uma heterogeneidade de perfis e interesses e por acentuadas diferenças ao nível das competências, origens académicas e até perspectivas profissionais.

Tendo como ponto de partida precisamente esta especificidade do contexto académico, através da criação do *Centro de Formação e Valorização Pessoal e Profissional* (C.F.V.P.P.) pretende-se, fundamentalmente, colaborar para a melhoria da qualidade, do acesso à formação profissional contínua e da aquisição de aptidões e competências ao longo da vida e desenvolver competências através de metodologias de formação e modelos pedagógicos abertos e flexíveis, presenciais ou à distância. Pretende-se, igualmente, criar e desenvolver novas competências que permitam aos alunos do ISPGAYA adequar-se às novas realidades da sociedade e em particular às mudanças aceleradas do mundo do trabalho, promover a formação contínua ou de reciclagem de conhecimentos de antigos alunos ou de profissionais já integrados no mercado de trabalho e apoiar e desenvolver iniciativas conjuntas, acções de formação ou outras actividades de formação e/ou investigação com instituições exteriores ao ISPGAYA.

O plano de formação do Centro abrange domínios que vão desde as línguas estrangeiras à Informática passando pela Formação Pedagógica e Matemática. Para além destes domínios de formação encontramos um domínio específico associado às competências dos alunos aos Métodos de Estudo no Ensino Superior que se consubstancia num projecto de investigação e formação.

Um dos vectores de formação em desenvolvimento no domínio das competências dos alunos associa-se aos *Métodos de Estudo no Ensino Superior* que se operacionaliza em duas vertentes: diagnóstico e intervenção.

“Métodos de Estudo”: um plano de investigação/formação em duas vertentes

Através da dinamização de actividades de investigação no campo específico dos métodos de estudo pretende-se, de uma forma específica, identificar as estratégias e abordagens ao estudo dos alunos, as suas principais dificuldades neste domínio, fomentar a aquisição de hábitos e métodos de estudo adequados e reflectir sobre a importância da utilização de estratégias e métodos eficazes para a rentabilização do estudo.

Este projecto contempla duas fases que se pretendem complementares: uma fase de diagnóstico e uma fase de intervenção. De entre as actividades de diagnóstico salientamos duas dimensões: uma dimensão associada às competências percebidas pelos próprios alunos e uma outra dimensão associada à percepção dos seus professores sobre as competências dos seus alunos. Neste seguimento, e tendo como ponto de partida os indicadores obtidos na fase de diagnóstico, encontramos a fase de intervenção que se materializa na dinamização de um módulo de formação específica sobre Métodos de Estudo no Ensino Superior dirigido aos alunos da instituição.

Fase de Diagnóstico

1. Níveis de competências segundo os professores.

De forma a diagnosticar o nível de competência dos alunos no contexto específico a que este estudo se reporta foi elaborado um questionário dirigido aos docentes do ISPGAYA que procurava obter informações específicas sobre o nível de competência dos alunos no domínio da leitura/compreensão, assimilação de conteúdos e da escrita.

No campo específico da leitura/compreensão e assimilação de conteúdos, os professores foram convidados a reflectir sobre o nível de competência dos seus alunos (utilizando uma escala de competência que variava entre 1 e 5) tendo como ponto de referência as seguintes

estratégias/competências: a capacidade de selecção da informação, activação de conhecimentos básicos, concentração e atenção, compreensão do vocabulário técnico/ específico, compreensão de conceitos, desenvolvimento de estratégias adequadas, assimilação dos conteúdos e compreensão de textos em Língua Inglesa. À semelhança do sucedido com a leitura, compreensão e assimilação de conteúdos, no campo específico da escrita os professores foram convidados a reflectir sobre o nível de competência dos seus alunos (utilizando uma escala de competência que variava entre 1

e 5) tendo como ponto de partida as seguintes estratégias/competências: a capacidade de expressão clara e organizada das ideias, a coerência e coesão do discurso, a capacidade de síntese de informação, a pertinência e eficácia na apresentação de ideias, a utilização do vocabulário especializado/técnico, o conhecimento das regras de elaboração de relatórios e textos específicos, o recurso à referência e citação bibliográficas e a capacidade de escrita em Língua Inglesa.

Os professores foram ainda questionados sobre o grau de valorização (possível, percentagem aproximada) atribuído à correcção escrita nos trabalhos escritos/relatórios e exames e sobre o desenvolvimento de estratégias específicas para desenvolver as competências dos alunos nestes domínios e ajudar a superar eventuais dificuldades.

A amostra recolhida correspondeu a cerca de 40,2% da população (89 professores) e foi constituída por 52% de elementos do sexo feminino e 48% do sexo masculino.

2. Níveis de competências segundo os próprios alunos.

Através da utilização do questionário “Métodos de Estudo no Ensino Superior” pretendeu-se, de uma forma específica: apontar as estratégias de leitura/compreensão, assimilação de conteúdos e escrita utilizadas com mais frequência durante as tarefas de aprendizagem procurando determinar níveis de competência, analisar o grau de dificuldades e de disponibilidade manifestada pelos alunos para receber formação especializada, assim como o grau de importância atribuído às competências de leitura, compreensão e escrita para o seu sucesso académico.

O corpo principal do questionário é composto por duas secções que pretendem analisar, de uma forma geral, os hábitos, competências e estratégias específicas utilizadas pelos sujeitos (parte A), assim como a sua opinião sobre a importância destas competências para o seu sucesso académico, as suas principais dificuldades e necessidade de formação (parte B) nas duas competências:

Leitura/compreensão (secção I) e Escrita (secção II).

Assim, para cada um dos itens que compõem a parte A de ambas as secções, os sujeitos avaliam a sua prestação através da utilização de uma escala de frequência de 5 pontos (1 = (quase) nunca; 2 = raramente; 3 = algumas vezes; 4 = muitas vezes; 5 = (quase) sempre). Na parte B de cada uma das secções os sujeitos deviam utilizar uma escala de quatro opções para a questão, que se refere à importância da competência para o seu sucesso académico (1 = muito importante; 2 = importante; 3 = pouco importante; 4 = sem importância). Quanto à questão 2 de cada uma das secções, a escala inclui igualmente quatro

opções que se referem ao grau de dificuldades dos sujeitos em cada competência (1 = (muito) raramente; 2 = algumas vezes; 3 = muitas vezes; 4 = (quase) sempre). A questão 3 de cada uma das secções I e II inquirir os sujeitos sobre a sua disponibilidade para receberem formação específica para superarem eventuais dificuldades (resposta afirmativa ou negativa).

Este questionário foi dirigido aos estudantes do ISPGAYA tendo sido preenchido por 319 alunos (33,4% da população). Esta amostra foi constituída por 48,9% elementos do sexo feminino e 51,1% do sexo masculino com idades compreendidas entre os 18 e os 56 anos de idade (média de idades de 25,8 anos). Aproximadamente 62% dos elementos da amostra eram trabalhadores-estudantes.

Dados obtidos na fase de diagnóstico: níveis de competências segundo os alunos.

1. Hábitos de leitura e escrita

A primeira secção do questionário incluía quatro itens que pretendiam avaliar a frequência média de utilização de ambas as competências por razões relacionadas com o curso ou por razões relacionadas com actividades de lazer (Tabela 1)

	Por razões relacionadas com o curso	Como actividade de lazer
Leitura e compreensão	3,57**	3,18**
Escrita	3,28**	2,63**

Tabela 1. Média de utilização das duas competências.

Após a análise dos dados obtidos relativamente às médias de utilização de ambas as competências por razões relacionadas com o curso ou por lazer podemos concluir que os sujeitos parecem ler mais frequentemente do que escrever por razões relacionadas com o curso e escrever menos frequentemente como actividade de lazer do que ler.

2. Estratégias de aprendizagem de leitura, compreensão e escrita

No sentido da detecção da frequência de utilização de estratégias específicas nos domínios da leitura, compreensão e escrita foi elaborada uma escala de resposta que variou entre 1 (nunca) e 5 ((quase) sempre).

Para se levar a cabo a análise dos dados relativos às estratégias de estudo associadas à leitura e escrita, começámos por, para cada item, estudar os valores assumidos pela média (Tabela 2).

Competências/estratégias de leitura e escrita	Média
Durante a leitura consigo concentrar-me.	3,85
Utilizo o contexto para descobrir o significado de uma palavra/frase desconhecida.	3,75
Quando não sei o significado de uma palavra, uso o dicionário/enciclopédia.	3,81
Assimilo o vocabulário novo.	3,78
Quando não compreendo, faço uma releitura.	4,12
Detecto as palavras-chave de um texto.	3,50
Capto as suas principais ideias.	3,99
Consigo separar o que é importante do que é secundário num texto.	3,80
Tiro dúvidas / troco opiniões com professores sobre os textos que leio.	2,83
Memorizo através da leitura.	3,36
Cito livros que leio.	2,56
Antes de começar a escrever, esquematizo as ideias que pretendo referir.	3,26
Consulto uma gramática para esclarecer dúvidas que surgem quando escrevo.	2,80
Quando escrevo sobre a minha área/curso utilizo o vocabulário especializado.	3,67
Revejo um texto 2 ou 3 vezes antes de o considerar pronto.	3,60
Peço a outras pessoas para verem se o que escrevo está claro e correcto.	3,15
Elaboro sínteses /sumários das leituras que faço.	3,15
Tiro notas/apontamentos durante as aulas.	4,06

Tabela 2. Valores assumidos pela média referentes às estratégias de leitura, compreensão e escrita.

Os resultados obtidos permitiram-nos ainda apontar as estratégias mais utilizadas ao nível da leitura, compreensão e assimilação de conteúdos e que se associam à releitura (média= 4,12) e à capacidade de concentração durante a leitura (média= 3,85). Ao invés, as estratégias menos utilizadas associam-se ao uso de referência/citação (média=2,56) e à troca de opiniões com os professores sobre os livros lidos (média= 2,83).

Os resultados obtidos permitiram-nos ainda apontar as estratégias mais utilizadas ao nível da escrita e que se associam ao tirar de apontamentos durante as aulas (média= 4,06), à utilização de vocabulário especializado (média=3,67) e à revisão (média=3,60). Ao invés, as estratégias menos utilizadas associam-se à utilização da gramática (média= 2,80), ao pedido a outras pessoas para fazerem a revisão da escrita (média= 3,15) e à síntese/sumarização de informação a partir da leitura (média= 3,36)

3. Níveis de competência

Tendo como ponto de referência os graus de frequência de utilização das diversas estratégias e competências foram calculados níveis de competência (que variaram entre um nível mínimo de 1 e um nível máximo de 4) (Tabela 3).

Nível de competência	Leitura e compreensão	Escrita
1	0%	0%
2	1,9%	6%
3	85,9%	84,3%
4	12,2%	9,7%

Tabela 3. Níveis de competência na leitura e na Escrita.

Relativamente à leitura e compreensão, observamos que cerca de 85,9% dos sujeitos se situam no nível 3 de competência, 1,9% no nível 2, 12,2% no nível 4 e 0% no nível 1, ou seja, de uma forma geral, a maioria os sujeitos parecem revelar um nível intermédio de competência. Já no que toca a escrita, atendendo à distribuição dos sujeitos pelos níveis apresentados na tabela, observamos que cerca de 84,3% dos sujeitos se situam no nível 3 de competência, 6% no nível 2, 9,7% no nível 4 e 1,0% no nível 1, ou seja, de uma forma geral, a maioria os sujeitos parecem revelar um nível intermédio de competência. Relativamente aos valores obtidos na média para cada uma das competências observamos, tendo como base as percentagens de competência obtidas, que a leitura apresenta um valor de média superior ao valor da média na escrita (média na leitura = 3,10; média na escrita = 3,04) e que essa diferença é estatisticamente significativa.

4. Nível de dificuldades

Quanto ao nível de dificuldades dos sujeitos nos domínios específicos da leitura e compreensão e escrita foram calculados níveis que tiveram como base uma escala de frequência que variava entre “raramente” e “(quase) sempre”(Tabela 4).

Nível de dificuldades	Leitura compreensão	Escrita
1- Raramente	46,1%	36,7%
2 - Às vezes	49,2%	58,3%
3 - Muitas vezes	2,8%	4,4%
4 - (Quase) sempre	1,9%	0,6%

Tabela 4. Nível de dificuldades na leitura e na Escrita.

Se procedermos a uma comparação dos dados obtidos relativamente ao nível de dificuldades na leitura e na escrita observamos que, de uma forma geral, e atendendo aos valores da média, os sujeitos parecem possuir um nível mais elevado de dificuldades na leitura (média = 3,40) do que na

escrita (média = 3,32), não sendo esta diferença estatisticamente significativa.

5. Necessidade de Formação

Com base nas suas dificuldades, os estudantes foram convidados a manifestar a sua disponibilidade para receber formação. A este respeito, os dados revelaram que a leitura apresenta um nível de respostas favoráveis à participação em actividades de formação (63,9 %) mais elevado do que na escrita (59,6%).

6. Importância da leitura, compreensão e escrita para o sucesso académico

Quanto ao nível de importância atribuído aos domínios específicos da leitura e compreensão e escrita para o sucesso académico foram calculados níveis que tiveram como base uma escala de importância de quatro pontos (“Sem importância” a “Muito importante”). (Tabela 4).

Nível de importância	Leitura compreensão	Escrita
Sem importância	0,3%	2,5%
Pouca importância	0,9%	3,8%
Importante	37%	36,1%
Muito importante	61,8%	57,7%

Tabela 4. Níveis de importância para o sucesso académico.

Tendo como ponto de referência os dados obtidos e os valores assumidos pela média (leitura= 4,32; Escrita= 3,97) podemos observar que os alunos tendem a considerar a leitura mais importante para o seu sucesso académico, sendo esta diferença estatisticamente significativa.

Dados obtidos na fase de diagnóstico: níveis de competências segundo os professores.

1. Competência na leitura, compreensão e assimilação

Através da utilização de uma escala de cinco pontos (de 1=competência mínima a 5=competência máxima), os professores referiram-se, ao grau de competência dos seus alunos no campo da compreensão e assimilação de conteúdos (Tabela 5).

Nível de competência na compreensão e assimilação de conteúdos	%
1	0
2	21,6
3	70,3
4	8,1
5	0

Tabela 5. Nível de competência dos alunos na compreensão e assimilação de conteúdos

Face aos dados obtidos podemos observar que a larga maioria dos professores (70,3%) tende a considerar que os alunos possuem um nível intermédio de competência tendo sido obtida uma média de 2,86 numa escala de 5 pontos. Ao nível das competências/estratégias específicas no domínio da compreensão e assimilação de conteúdos, os dados poderão ser analisados se procedermos a um estudo dos valores da média. (Tabela 6).

Compreensão e assimilação de conteúdos	Média
Seleção da informação	2,77
Activação de conhecimentos básicos	2,83
Concentração e atenção.	3,31
Compreensão do vocabulário técnico	2,97
Compreensão de conceitos	3,25
Desenvolvimento de estratégias	2,80
Assimilação dos conteúdos	3,06
Compreensão de textos em Inglês	2,28

Tabela 6. Nível de competência nos vários domínios da compreensão e assimilação.

De entre os aspectos apresentados, os professores apontam a concentração e atenção (média=3,31) e compreensão de conceitos (média=3,25) como os aspectos onde os alunos parecem revelar mais competência e a compreensão de textos em Língua Inglesa (média=2,28) e de seleção da informação (média=2,77) como os aspectos onde os alunos parecem revelar menos competência.

2. Competência na Escrita

Através da utilização da referida escala de cinco pontos (de 1= competência mínima a 5=competência máxima), os professores referiram-se ao grau de competência no campo da escrita (Tabela 7).

Nível de competência dos alunos na Escrita	%
1	2,8
2	41,7
3	47,2
4	8,3
5	0

Tabela 7. Nível de competência na Escrita.

Face aos dados obtidos podemos observar que um valor próximo da maioria dos professores (47,2%) tende a considerar que os alunos possuem um nível intermédio de competência (média de 2,61 numa escala de 5 pontos). Ao nível das competências/estratégias específicas de Escrita, os

dados poderão ser analisados se procedermos a um estudo dos valores da média (Tabela 8).

Escrita	Média
Expressão clara e organizada das ideias	2,63
Coerência e coesão do discurso	2,71
Capacidade de síntese de informação.	2,56
Pertinência na apresentação de ideias	2,74
Utilização do vocabulário especializado/técnico.	3,00
Conhecimento das regras de elaboração de relatórios e textos específicos	2,50
Recurso à referência e citação bibliográficas	2,31
Capacidade de escrita em Língua Inglesa	2,00

Tabela 8. Nível de competência nos domínios associados à Escrita.

De entre os aspectos apresentados e que se associam à competência de escrita, os professores apontam a capacidade de utilização do vocabulário especializado/ técnico (média=3,00) e a pertinência e eficácia na apresentação de ideias (média= 2,74) e como os aspectos onde os alunos parecem revelar mais competência e o recurso à referência e citação bibliográficas (média= 2,31) e a capacidade de escrita em Língua Inglesa (média= 2,00) como os aspectos onde os alunos parecem revelar menos competência.

3. Valorização da correcção escrita e desenvolvimento de estratégias específicas

A larga maioria dos professores (90%) inquiridos afirma tomar em consideração na avaliação a correcção escrita tanto nos trabalhos e relatórios como nos exames. Aproximadamente a mesma percentagem de professores inquiridos (88%) afirma ainda desenvolver estratégias para ajudar os alunos a enriquecer as suas competências e superar eventuais dificuldades.

Conclusões

De uma forma global, consideramos que este estudo vem, de certa forma, fundamentar a ideia de que as competências de leitura/compreensão e escrita desempenham um papel central no contexto do ensino superior.

Centrando a nossa atenção nos dados obtidos, observamos que nos remetem para um índice de utilização intermédio de ambas as competências (apesar de ligeiramente mais elevado na leitura do que a escrita) fundamentalmente por razões relacionadas com as tarefas académicas e para satisfazer as necessidades académicas imediatas. De entre as estratégias apresentadas, as mais utilizadas

corresponderam às que encerram um menor grau de complexidade e se aplicam mais directamente às necessidades imediatas dos estudantes aproximando-se de uma abordagem superficial de aprendizagem. Este tipo de abordagem de aprendizagem deverá, no entanto, ser analisada com base nas características da amostra, principalmente composta por trabalhadores-estudantes. Na verdade, o tempo e esforço empreendidos pelos estudantes para a realização das tarefas académicas são condicionados pelas suas actividades profissionais o que leva à adopção de uma abordagem de superfície de aprendizagem.

Baseando-nos na frequência de utilização de estratégias específicas foram aferidos os níveis de competência que revelaram que os estudantes evidenciam um nível mais elevado de competência no domínio da leitura, que consideraram, simultaneamente, a competência mais determinante para o seu sucesso académico em desfavor da escrita embora assumindo ambas um papel de grande destaque. Observámos ainda que a leitura representa, simultaneamente, também o maior foco de dificuldades face às quais a disponibilidade para receber formação também se revelou mais premente. Contudo, a experiência de formação neste domínio tem vindo a demonstrar que os alunos trabalhadores-estudantes apresentam imensas dificuldades no que toca a regulação das tarefas académicas e a sua conjugação com os seus horários profissionais. Este estudo tentou também fornecer informação sobre as percepções e opiniões dos professores no que concerne aos níveis de competência dos seus alunos no seu desempenho diário e as suas dificuldades e também conduzir os professores a pensar sobre seu próprio desempenho como fornecedores e facilitadores de conhecimento.

De uma forma global, os dados demonstraram que os professores consideram que seus alunos revelam um nível inferior ao considerado intermédio em ambos os domínios embora revelem um melhor desempenho na leitura/compreensão do que na escrita. Na realidade, este resultado é consistente com os questionários analisados a respeito dos níveis de competência dos alunos. Na verdade, os dados obtidos parecem igualmente reiterar a ideia que associa o nível do utilização das estratégias e o grau de complexidade envolvido neste desempenho por parte dos alunos.

Assim, e pela análise dos dados dos dois instrumentos de recolha de dados podemos inferir uma certa tendência revelada tanto pelos professores como pelos alunos, para a adopção de uma abordagem de superfície ao estudo por estes estudantes, marcada pela intenção de gerir as exigências das tarefas (ou da aprendizagem) com um

recurso privilegiado à memorização da informação e dos procedimentos para a avaliação centrando-se numa perspectiva muito prática e vocacional da aprendizagem virada para a concretização dos seus objectivos profissionais. Quando questionados sobre a valorização destas competências em contexto de avaliação e sobre o desenvolvimento de estratégias durante as aulas para a promoção das competências dos estudantes, os resultados revelaram como os professores reconhecem a relevância destas competências para o sucesso académico dos seus alunos e empreendem esforços para ajudar os alunos a desenvolverem as suas competências e superar eventuais dificuldades.

De uma forma global, estes dados poderão ser lidos à luz da constatação de que, face ao contexto específico do Ensino Superior, a leitura e a escrita exigem uma qualidade de envolvimento que vai para além da mera aplicação de competências e que requer um elevado índice de atenção e esforço, o que se torna bastante exigente para os alunos. Isto pois, a este nível, é requerido que desenvolvam todo um conjunto de competências que vão desde a capacidade de definição de objectivos e planificação até à inferência e expressão escrita de índole crítica e argumentativa. Neste sentido, e de uma forma global, a investigação nesta área tem apresentado uma realidade que vem confirmar as suas dificuldades ao nível da compreensão dos conteúdos apresentados nas aulas, dos enunciados dos problemas e demonstrações matemáticas, na inferência lógico-matemática, na assimilação e utilização do vocabulário técnico, na expressão de acordo com o estilo, capacidade de argumentação e do nível de coesão, coerência e clareza dos textos redigidos.

2. Intervenção: Módulo de formação “Métodos de Estudo no Ensino Superior”.

Tendo como ponto de partida os dados obtidos na fase de diagnóstico, na fase de intervenção e, através da realização do módulo de formação “Métodos de Estudo no Ensino Superior”, pretende-se analisar a competência dos participantes relativamente a diversas actividades associadas à leitura, compreensão e escrita.

O módulo de formação é composto por 5 actividades desenvolvidas em cerca de 10 a 15 horas de formação de periodicidade semanal.

A opção por esta estrutura centrada na realização de actividades específicas visou, sobretudo, imprimir ao estudo um carácter de “tasks” que tentariam reproduzir situações concretas de confronto com a necessidade de ler, escrever ou compreender informações de uma forma rápida, autónoma e, principalmente, eficaz.

De uma forma geral, estas actividades visam sobretudo a

análise de aspectos que se relacionam com a variedade de estratégias existente, a sua definição e conteúdos, objectivos e aspectos a ter em consideração assim como com as etapas a seguir, os cuidados a ter antes, durante e depois de cada actividade, as regras e implicações inerentes a cada actividade e a sua utilidade para o dia-a-dia do estudante do Ensino Superior.

As actividades incluem sessões que procuram abordar temáticas específicas como sejam: **Sessão 1: Tratamento e selecção de informação;** **Sessão 2: Elaboração de resumos e esquemas de conteúdos;** **Sessão 3: Referência e citação;** **Sessão 4: Técnicas de tirada de notas e apontamentos;** **Sessão 5: Técnicas de resposta a questões de exame.**

Cada sessão é orientada com base num plano previamente definido que segue uma estrutura à semelhança da definida por Cobine (1995): apresentação do tema da sessão; actividades de previsão, inferência, auto-questionamento, monitorização dos processos de compreensão e escrita e “brainstorming” sobre os conceitos a abordar; análise e exploração dos materiais/textos (individualmente, em pares e em grupo), com a análise e discussão das percepções, pontos de vista, opiniões e dificuldades dos professores. Esta estrutura de desenvolvimento das actividades teve como base as noções de ensino estratégico, de monitorização (Palincsar & Brown, 1983) e de resolução de problemas e baseou-se numa abordagem combinada de leitura e escrita.

Referências

ANDERSON, T. H.; ARMBRUSTER, B. B. *Studying*. In **PEARSON, P. D. (Ed.) - Handbook of Reading Research**. New York: Longman, pp. 657-680, 1984.

BAILEY, J., & VARDI, I. - Interactive feedback: impacts on student writing. *Proceedings of The HERDSA Annual Conference*, Melbourne, Australia, 1999.

BRANSFORD, J. D. - *Human Cognition: Learning, Understanding, and Remembering*. Belmont, CA: Wadsworth, 1979.

BROWN, A.L.; CAMPIONE, J.; DAY, J. - *Learning to learn: on training students to learn from texts*. *Educational Researcher*, 10 (2), 14-21, 1981.

CHANOCK, K. - Comments on essays: do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education*, 5 (1), 95-105, 2000.

COBINE, G. - Writing a response to reading. *ERIC Clearinghouse*. Retrieved October 8, 2003, from ERIC Digests database, 1995.

FORD, M. - The writing process: A strategy for problem solvers. *Arithmetic Teacher*, 38, 35-38, 1990.

FRIERSON, H. - Strategies for Effective Learning. *ERIC Digest*, (ERIC Document Reproduction Service No ED263851), 1985.

MCINNIS, C; JAMES, R.; HARTLEY, R. - *Trends in the First Year Experience*. Canberra, Australia, 2000.

JALONGO, M.; TWIEST, M.; GERLACH, G.- *The College Learner: Reading, Studying and Attaining Academic Success* (2nd ed.). New Jersey: Prentice-Hall, 1999.

NIST, S., & HOLSCHUH, J.L. - Comprehension strategies at the college level. In Flippo, R.; Caverly, D. (Eds.), *Handbook of College Reading and Study Strategy Research*. Mahwah, NJ: Erlbaum Publishers, 2000.

NIST, S. L.; SIMPSON, M. L. - College Studying. In KAMIL, M.; MOSENTHAL, P. B. PEARSON, P.D.; BARR, R. (Eds.) *Handbook of reading research*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum, Vol III. pp. 609-627, 2000.

NOVAK, J.; GOVIN, D. - *Aprender a Aprender*. Lisboa: Plátano Editora, 1984.

PALINCARS, A.S.; BROWN, A.L. - Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175, 1984.

PASCARELLA, E. T.; TEREZINI, P. - *How college effects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

PRESSLEY, M. - More about the development of self-regulation: Complex, Long-term and Thoroughly Social. *Educational Psychologist*, 30 (4), 207-212, 1995.

TAVARES, J. - *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, 2003.

TINTO, V. - *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press, 1993.

VARDI, I. - What lecturers want: an investigation of lecturers' expectations in first-year essay writing tasks. *Proceedings Of The Fourth Pacific Rim - First Year In Higher Education Conference: Creating Futures For A New Millennium*, Brisbane, Australia (5-7 July), 2000.

WONG, L. - *Essential Study Skills*. Boston: Houghton Mifflin Company, 2000.

ZAMEL, V. - Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79- 102, 1985.

ZEEGERS, P. - Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132, 2001.

A cooperação entre empresas assume, cada vez mais, um papel importante para a solidificação e crescimento sustentado. O *franchising* mais do que um simples contrato é uma forma de alavancar as competências empreendedoras dos *franchisados* e aproveitar fórmulas testadas, criando parcerias que optimizem a produção e comercialização de produtos e/ou serviços.



José Duarte Santos
jdsantos@ispgaya.pt
Instituto Superior Politécnico Gaya
Rua António Rodrigues da Rocha, 291, 341,
Santo Ovídio, 4400-025 Vila Nova Gaia



Jorge Rocha Moreira
rochamor@por.ulusiada.pt
Universidade Lusíada
Rua Dr. Lopo de Carvalho
4369-006 Porto

Palavras chave:

Franchising, distribuição, franquia, empreendedorismo, internacionalização.

1. Introdução

O *franchising* tem vindo a desenvolver-se na Europa, contribuindo para esse efeito a mobilidade e internacionalização crescente dos mercados, sua fragmentação, a heterogeneidade das oportunidades mediante o tamanho da organização e o desenvolvimento de estruturas e órgãos de apoio (Viana & Hortinha, 1997). A pressão das grandes superfícies sobre o comércio tradicional, a necessidade de os pequenos retalhistas especializarem-se e procurarem uma optimização de gestão, tem vindo a proporcionar uma aceitação do *franchising* como forma de dinamizar ou criar novos negócios (Prieto, 1997).

Contribuiu também para o desenvolvimento do *franchising* as tendências sociais/demográficas (destacando-se a entrada da mulher no mundo do trabalho), económicas (crescimento dos negócios baseados nos serviços, com a necessidade do consumo estar associado à produção, requerendo uma presença física no mercado por parte do fornecedor desse mesmo serviço), internacionais (diminuição das barreiras) e a globalização (Hoffman & Preble, 1993).

2. O sistema de *franchising*

O *franchising* é um sistema de cooperação entre empresas diferentes, ligadas por um contrato. Consiste no licenciamento de um negócio, em que uma empresa (*franchisor*) licencia um certo número de revendedores (*franchisados*) para comercializarem ou mesmo produzir um produto/serviço. Os *franchisadores* gerem um negócio desenvolvido pelo franquizador, utilizando o nome e a marca registada deste, assim como os seus serviços, o seu *know-how* e os seus métodos de fazer negócio (Prieto, 1997).

O *franchising* é essencialmente uma forma de distribuir um produto, um serviço (Bruno, 1984), sendo um sistema

particular de distribuição exclusiva integrado, “controlado pelo *franchisor*, mas financiado pelos *franchisados*” (Lambin, 2000, p. 530).

As diferenças entre o *franchising* e o licenciamento, situam-se ao nível da relação estabelecida entre as partes, nomeadamente no que respeita ao controlo, verificando-se que no licenciamento é o licenciado que desenvolve o negócio à sua maneira.

A primeira geração de *franchising* apareceu no século XVIII, conhecido como *tied-house systems*, quando as fábricas alemãs de cerveja estabeleceram contratos com as tabernas para venderem em exclusivo uma determinada marca. No século XIX apareceu a segunda geração, quando a Singer começou a vender à sua força de vendas os seus produtos, sendo da responsabilidade dos vendedores encontrar mercado. Esta forma de *franchising* ficou conhecida como *product-trade name*. A geração seguinte, foi desenvolvida pelos restaurantes A&W e baseia-se no formato de negócio. Este modelo de *franchising*, que é apresentado como um protótipo a ser aplicado, foi o que mais cresceu, beneficiando das tendências económicas, sociais e culturais, e desde a década de 80 do século XX que apresenta o maior número de *franchisings*. Este protótipo tem vindo a sofrer alterações, devido a exigências do mercado, aumento da segmentação e aparecimento de novas tendência de consumo. Um dos protótipos de *franchising* que surgiu, aplicando-se a diversas áreas de negócio, foi o *franchising* móvel, que consiste em levar o produto/serviço até ao cliente (Hoffman & Preble, 1993).

3. O risco empresarial

O risco empresarial existe sempre, independentemente do negócio basear-se em *franchising*, revelando-se no entanto mais diminuto (Prieto, 1997). Os *franchisadores* apresentam o sistema de *franchising* como um negócio, cuja fórmula já foi testada com sucesso, mas as estatísticas revelam que 75% de novos sistemas de *franchising* dão falência no prazo de doze anos (Shane & Spell, 1998). No entanto, o

franchising possui nos cinco primeiros anos uma taxa de sobrevivência de 85,7% enquanto os negócios independentes apresentam apenas 23% (Hoffman & Preble, 1993). Como causas para a existência de fracassos de franquias, pode-se mencionar:

- Crescimento inadequado (não sustentado);
- Política de marketing inadequada;
- Mudança de gostos dos consumidores;
- Selecção dos franqueados mal efectuada;
- Falta de formação dos franqueados;
- Dificuldades financeiras.

A adequação do sistema de *franchising* está intimamente relacionada com o ciclo de vida do produto num determinado mercado, sendo a fase de crescimento o momento indicado para o arranque da cadeia, devido ao forte aumento da procura. O *franchising* não é compatível com mercados efémeros, devido aos longos períodos, em geral, necessários para a recuperação do investimento efectuado pelo *franchisado*.

Os *franchisadores* para encontrar futuros *franchisados* recorrem a um conjunto de instrumentos comunicacionais como anúncios e participação em feiras específicas (Cavaliere & Swerdlow, 1988).

4. O franchisado

Através do *franchising* é possível agrupar um conjunto de tarefas numa só entidade, como adquirir matérias-primas, prestar serviços pós-venda e apoio em Marketing (Viana & Hortinha, 1997). Uma empresa ao optar pelo *franchising*, tornando-se *franchisado*, procura alcançar vantagens (Lambin, 2000; Prieto, 1997; Viana & Hortinha, 1997; Mendelsohn, 1993a; Hoffman & Probel, 1993, Bruno, 1984):

- Obter *know-how* completo de um negócio;
- O valor da marca e do produto cedidos pelo *franchisador*;
- Reduzir o risco e a incerteza;
- O aconselhamento de gestão fornecido pelo *franchisador*;
- Facilidade na instalação e ter acesso a melhores locais;
- Economias de escala;
- Possibilidade de aceder a capital necessário ao desenvolvimento do negócio, através de acordos que o *franchisador* possua com entidades financeiras;
- Apoio à realização de estudos de mercado;
- Incrementar o potencial de empreendedor do *franchisado*;
- Receber formação e assistência contínua;
- Beneficiar da investigação e desenvolvimento do *franchisador* acedendo a novos métodos e produtos;
- Entrar num negócio com custos menores comparativamente com um negócio independente.

Um estudo efectuado por Shane & Spell (1998) revelou que os *franchisados* devem efectuar investigações profundas sobre os possíveis futuros franqueadores, tendo em atenção aspectos como a velocidade de crescimento destes, as promessas efectuadas e a notoriedade da marca. Independentemente dessa análise existem um conjunto de inconvenientes para o *franchisado* (Prieto, 1997):

- Perda de independência;
- Limitações na escolha de produtos e de fornecedores;
- Conflitos de interesses;
- Destino hipotecado;
- Pouca flexibilidade a nível de criatividade;
- Acesso apenas a uma parte dos lucros;
- A imagem e reputação do negócio pode ser afectada por problemas existentes noutros pontos de venda;
- Riscos associados à gestão do franqueador;
- Risco vinculado à imagem de marca;
- Possíveis limitações na venda ou trespasse do negócio.

Não obstante, a verdade é que é cada vez mais os empreendedores se rendem ao poder de sedução do *franchising*. De acordo com Mendelsohn (1993a), o *franchisado* sente um apelo para se “juntar à rede” e está disposto a pagar por isso, porque:

- Ele também quer ter idêntico sucesso ao que o *franchisador* experimentou;
- Ele também quer fazer parte do “clube”, invés de estar entregue a si próprio;
- Ele quer sentir a sensação reconfortante de saber que tanto o presente serviço como eventuais evoluções estarão ao seu dispor.

5. O franchisador

Uma organização quando cria uma rede de *franchisados* procura obter vantagens (Lambin, 2000; Hoffman & Probel, 1993; Bruno, 1984):

- Aceder a fontes de capitais, sem grande risco;
- Evitar os custos fixos;
- Cooperar com empresários locais conhecedores do mercado, diminuindo o risco;
- Rápida penetração a um custo baixo;
- Expandir o negócio realizando um aumento rápido das vendas;
- Fortalecimento da marca;
- Estrutura central reduzida;
- Controlar a qualidade;
- Beneficiar de economias de escala;
- Associação a empreendedores motivados.

Existem também alguns inconvenientes (Cavaliere & Swerdlow, 1988):

- Os interesses nem sempre coincidem;
- Divisão da receita;
- Menos controlo sobre os pontos de venda;
- Riscos inerentes à escolha do *franchisado*;

Na verdade, o franqueador não pode correr o risco de ver “canibalizadas” as suas marcas e métodos ou imagem, por uma eventual má operação, da qual decorreria o provável encerramento de um ponto de venda sob sua marca, insígnia e imagem pública. Daí que o franqueador deva encarar com grande rigor a selecção dos seus franqueados em aspectos que devem ir desde o grau de interesse e disponibilidade para a actividade, passando pela capacidade financeira e terminando na idoneidade (Simões, 1991).

6. O Consumidor

Estivemos, até ao momento, a procurar esboçar um enquadramento para as duas partes intervenientes nesta modalidade contratual de cooperação. Contudo, importa perguntar: e os demais interessados? E os consumidores? Sairão eles beneficiados? Qual será a relação *franchising* vs. consumidores?

Na opinião de Pizarro & Calixto (1995) e Mendelsohn (1993a), a solução de parceria que franqueador e franqueado apresentam ao mercado é formatada por forma a que ambos saiam a ganhar, bem como o próprio consumidor na medida em que lhe é facultado:

- Um produto ou serviço de elevada qualidade;
- Um produto ou serviço de marca, que obedece a determinados *standards*, qualquer que seja o estabelecimento;
- Um proprietário altamente implicado com o binómio produto/cliente, independentemente da localização do estabelecimento. O consumidor aufere, assim, de um melhor serviço pelo facto de lidar mais de perto com o proprietário (e menos com gerentes de loja com motivações duvidosas e com elevados índices de rotação);
- Um maior acesso a uma gama mais diversificada de produtos;
- Um leque de produtos cujos preços são sujeitos a uma política estudada que toma em consideração a zona de implementação do *franchisado*.

Assim, o consumidor surge-nos como o terceiro beneficiário (Pizarro & Calixto, 1995).

7. Formas de remuneração do *franchisador*

O *franchisador* pode receber um valor inicial que constitui o direito de entrada do *franchisado* (*fee*), um valor contínuo

calculado com base numa percentagem a incidir sobre o valor das vendas (*royalty*), um valor fixo referente a aluguer de equipamento, entre outros valores que podem ser fixos ou calculados percentualmente e que são definidos pelo *franchisador* de acordo com o tipo de negócio e o seu potencial (Bruno, 1984). O nível de reconhecimento da marca de *franchising* tem implicações nos valores contratuais a definir entre as duas partes (Cavaliere & Swerdlow, 1988).

O pagamento inicial destina-se a cobrir despesas de formação, apoio à selecção do local, planos e supervisão da contratação e uma parte como lucro para o *franchisador* (Cavaliere & Swerdlow, 1988).

Os *royalties* podem variar entre 3 a 10%, sendo também possível existir um pagamento adicional (percentagem sobre as vendas ou fixo) para cobrir despesas de comunicação (Cavaliere & Swerdlow, 1988). O montante a pagar depende da notoriedade do nome e da marca, diferenciação e vantagens dos produtos ou serviços, resultados previstos, exclusividade territorial concedida, investimento a realizar pelo franqueado, prazo de retorno do investimento e tempo de duração do contrato.

8. Tipos de *franchising*

Segundo o sector de actividade, Pietro (1997) considera que existem quatro tipos de *franchising*: produção, industrial, distribuição e serviços. Por sua vez, Bruno (1984) indica três tipos: produção, negócio e *trade name*.

Na franquia de produção, o *franchisador* é o fabricante dos artigos comercializados na cadeia de *franchising*, como por exemplo a Mango. Na franquia de distribuição, o *franchisador* actua como intermediário nas compras e selecciona os produtos, fabricados por terceiras entidades e que vão ser distribuídos através dos pontos de venda, como por exemplo o Dia. O *franchising* de serviços consiste na exploração de um determinado serviço segundo uma fórmula definida, que é propriedade do franqueador, e que é transmitida aos *franchisados*. No *franchising* industrial, o franqueador cede ao franqueado a tecnologia e matérias-primas para fabricar um determinado produto e posteriormente vendê-lo no mercado, como por exemplo a Coca-Cola.

O *franchising* centrado no negócio não se limita apenas ao produto do *franchisador*, sendo o relacionamento mais envolvente, englobando o plano de negócios e de marketing (Cavaliere & Swerdlow, 1988).

Na perspectiva da posição que o franqueado e o franqueador ocupam no circuito de distribuição permite distinguir quatro tipos de *franchising* (Lambin, 2000). O

franchising entre um fabricante e um retalhista (Yves Rocher), que une um fabricante e um grossista (Coca-Cola), que liga um grossista e um retalhista (Christinas Sens) e entre a sociedade de serviço e um distribuidor (Avis). De acordo com Simões (1991), além das quatro grandes categorias referidas, podem encontrar-se seis modelos derivados de franquias:

- a franquia mista, na qual, numa mesma franquia, se encontram produção, distribuição e serviços;
- a franquia *corner*, que consiste na criação de um espaço privilegiado em franquia numa loja tradicional e, no qual, os produtos ou serviços do franqueador são colocados junto do consumidor segundo os métodos e especificações do franqueador. Este sistema representa para os comerciantes um atractivo adicional do seu estabelecimento que, ao mesmo tempo, alarga a gama de produtos oferecidos. Por outro lado, esta solução possibilita a exploração, pelo franqueador, de certos mercados cuja reduzida dimensão não justifica a instalação de pontos de venda autónomos, franqueados;
- a franquia associativa, em que se realiza uma troca de participações de capital entre o franqueador e o franqueado. Esta solução tem uma grande aplicação nos Estados Unidos, onde os franqueadores investem usualmente nas empresas dos seus franqueados, podendo, portanto, controlar directamente a gestão da cadeia de franquias e introduzir mais rapidamente alterações nas técnicas e nos produtos. Em contrapartida, os franqueados possuem acções da empresa do franqueador;
- a franquia financeira, que responde às necessidades de investimento sentidas pelos franqueados em alguns sectores como a hotelaria. Este sistema caracteriza-se pelo facto de franqueado e gestor do ponto de venda serem sujeitos distintos, sendo este último, normalmente, um funcionário do franqueador. A participação do franqueado é menor, por força da presença de um gestor dependente do franqueador que, no entanto, pode ser substituído se o franqueado investidor não estiver satisfeito com os resultados obtidos com a sua gestão;
- a multifranquia, quando os franqueados têm a responsabilidade de várias franquias pertencentes ao mesmo grupo;
- a plurifranquia, diferente da anterior e na qual o franqueado assumiu franquias diferentes, mas que, em conjunto, se completam. Este modelo pode enfrentar algumas dificuldades pelo facto da maioria dos contratos de franquias impor uma exclusividade que se traduz na proibição de gestão de várias franquias ao mesmo tempo, ainda que sejam complementares.

9. O *franchising* e a internacionalização

A franquia pode servir para exportar um negócio para fora das fronteiras de um país, da mesma maneira que serve para expandir uma marca no seu território de origem. Imagem de marca, insígnia e transferência de conhecimento são três elementos (relativamente) fáceis de colocar num mercado estrangeiro e, logo, “exportáveis”.

A opção pelo *franchising* é a alternativa para as empresas que queiram iniciar processos de internacionalização sem passar pela instalação por conta própria, através da construção de redes de distribuição locais, solução essa que é:

- extremamente onerosa (exige investimentos vultuosos);
- caracterizada por prazos de execução de decisões muito longos;
- bastante arriscada (no tocante ao conhecimento real da capacidade de absorção do mercado estrangeiro).

O *franchising* é mais adequado quando se situa em sectores fragmentados, os quais se caracterizam pela existência de muitas unidades empresariais, em geral de pequena dimensão, que não possuem economias de escala, com custos de armazenamento e transportes elevados, sendo as barreiras à entrada pouco significativas (Hoffman & Preble, 1993).

Nestas condições, a franquia aparece como uma solução mais flexível e sofisticada para uma empresa que queira iniciar um processo de internacionalização (Viana & Hortinha, 1997), permitindo minimizar eventuais obstáculos à entrada em alguns países (Hoffman & Preble, 1993). Não obstante, pode apresentar alguns problemas que devem ser devidamente acautelados (Viana & Hortinha, 1997; Mendelsohn, 1993a):

- Regulamentação governamental com restrições aos *franchisadores*;
- Elevadas taxas de importação fora da União Europeia, dos EUA e do Japão;
- Dificuldade de controlo dos *franchisados* aumenta com a dimensão da rede;
- Problemas com patentes e marcas registadas;
- Recrutamento de *franchisados* de qualidade;
- Formação do pessoal dos *franchisados* no estrangeiro;
- Linguagem e barreiras culturais;
- Disponibilidade de matérias-primas locais para manter o nível de qualidade;
- Adaptação do *package* a *franchisar* às necessidades específicas do mercado.

As técnicas utilizadas nos processos de internacionalização são duas (Mendelsohn, 1993b; Simões, 1991):

- Franquia directa, na qual o franqueador celebra contratos (um a um) com franqueados locais e, assim, consegue

assegurar uma gestão directa da cadeia de franquia no estrangeiro, da mesma forma que o faz para a sua cadeia nacional. A proximidade dos países em que se implanta a franquia directa é um factor importante para a garantia de bons resultados desta operação (para além do factor distância poder significar menor controle e pior apoio prestado aos *franchisados*, países vizinhos tendem a apresentar padrões de consumo muito semelhantes e, portanto, é menor o risco de oferecer bens ou serviços desajustados das necessidades sentidas nesses novos mercados) (Mendelsohn, 1993b).

- Franquia principal, usualmente designada de franquia *master* (ou *master-franchising*) é uma solução na qual o franqueador recorre ao conceito do franqueado principal (*franchisado master* ou *master-franchisee*). Este é um franqueado cujo contrato de franquia prevê que na zona em que detém os direitos de exclusividade, e em que representa o franqueador, possa optar por abrir as suas próprias lojas, instalar subfranqueados ou, em alternativa, optar por um misto entre as duas (Mendelsohn, 1993b). A zona é, geralmente, uma área, num país estrangeiro, ligada à franquia de origem. O franqueado principal controla, através da exclusividade da acção, territórios bastante vastos (e.g. em Portugal, todo o território nacional). Normalmente, a sua obrigação em relação ao franqueador é instalar um número pré-determinado de subfranqueados cuja gestão terá de fiscalizar. Para o *franchisado master* sobressai como vantagem o facto de dispor de uma área bastante mais vasta que o normal para desenvolver, o que necessariamente se exprimirá nos seus resultados de exploração (Simões, 1991).

Estabelecer um contrato com uma empresa no sentido desta assumir a função de *franchisado master* é a forma mais comum e mais rápida do *franchising* internacionalizar-se. O *franchisado master* assume os direitos e as responsabilidades de estabelecer e implementar *franchisados* que vão de encontro aos objectivos do *franchisador* para o país/território em questão. Usualmente existe uma tendência em aplicar *packages* normalizados, procurando-se por isso encontrar países similares (Hoffman & Preble, 1993). O franqueador encontra nesta fórmula vantagens (Simões, 1991):

- De natureza financeira; nomeadamente no que toca à contrapartida financeira da concessão de exclusividade para um território de dimensões superiores à média;
- De natureza comercial (porventura, a maior vantagem); está associada à possibilidade de conquistar uma quota de mercado mais rapidamente que na hipótese de o fazer sem o apoio local e com menores riscos.

O franqueado principal tem a seu cargo a montagem dos «pilotos» necessários para o desenvolvimento da franquia e o recrutamento dos subfranqueados, a quem transmitirá o *know-how*, já adaptado às realidades nacionais. O franqueado principal é assim o *pivot* entre franqueador e subfranqueados. É, no fim de contas, o único interlocutor do franqueador e um apoio imediato para os subfranqueados.

Para evitar uma situação paradoxal, de um franqueado principal conseguir alcançar uma dimensão maior que a do franqueador, este pode nomear mais do que um franqueado principal para o mesmo país. Assim, a sua posição negocial melhora consideravelmente (Simões, 1991).

Em resumo, intimamente associada aos processos de internacionalização em grande escala encontramos a figura da franquia *master*, a qual consiste em exportar uma franquia de um país para outro através de um *master* ao qual o *franchisador* original vendeu os direitos de franquia para um determinado país (Viana & Hortinha, 1997). A franquia directa é mais adequada a processos de internacionalização de pequeno espectro.

Concluindo, o *franchisado master* é um intermediário entre o *franchisado* e o *franchisador* que se dedica a desenvolver a rede numa determinada área geográfica, podendo não ser uma empresa *franchisada*. A sua intervenção não se limita apenas a encontrar *franchisados*, mas também a providenciar formação e suporte (Justis & Judd, 1986).

10. O contrato de *franchising*

A ligação entre o *franchisador* e o *franchisado* baseia-se em três vertentes: legal (contrato), económica (*royalties* e *fees*) e administrativa (procedimentos operacionais) (Hoffman & Preble, 1993).

O contrato de franquia constitui um tipo de contrato originário dos Estados Unidos e que passou para a Europa no início da década de 70. Como se verifica habitualmente nos contratos surgidos à luz de sistemas jurídicos anglo-saxónicos, a franquia desenvolve-se com vista a responder a certo tipo de necessidades de ordem económica, sem a preocupação de lhe corresponder uma rigorosa definição jurídica (Simões, 1991).

Característica do contrato de franquia, é, portanto, a flexibilidade do conteúdo (Simões, 1991), uma vez que vem responder a duas ordens de necessidades económicas (Olavo, 1988):

- por um lado, as necessidades daqueles que, dispondo já de um determinado mercado para um determinado produto ou serviço, pretendem implantar-se noutra mercado geograficamente distinto do primeiro, sem

necessitarem de fazer o investimento correspondente a tal implantação;

- por outro lado, o interesse do comerciante independente que pretende manter a sua autonomia económica e a sua independência jurídica, efectuando o correspondente investimento, e, simultaneamente, beneficiar da experiência e organização empresarial de outrem, em cuja rede de distribuição se integra.

Não obstante todo o potencial de crescimento que esta modalidade negocial tem experienciado, importa sublinhar que este contrato surge e desenvolve-se sem qualquer texto legal específico¹ que lhe sirva de base (Pizarro & Calixto, 1995; Simões, 1991).

Acresce que, um contrato moderno de *franchising* pode não obrigar o *franchisado* a comprar os produtos ao *franchisor*, mas sim a fornecedores seleccionados por este, de forma a assegurar a qualidade e a observação de *standards* (Cavaliere & Swerdlow, 1988).

10.1. Legislação aplicável

Não existe na globalidade dos países europeus uma noção legal de *franchising*. Nestas circunstâncias, é inevitável o recurso às orientações fornecidas por vários organismos internacionais de *franchising* (Pizarro & Calixto, 1995).

Neste sentido, consideramos fundamental destacar:

- O Código Europeu de Deontologia do *Franchising* (elaborado com a colaboração da Comissão das Comunidades Europeias), estabelece os critérios determinantes para a caracterização do contrato de *franchising*, assim como enuncia o conjunto de regras a observar pelos contratantes;
- O Tratado de Roma (Art.º 85.º);
- O Regulamento n.º 40877/88 da Comissão Europeia, de 30 de Novembro de 1988, que se vem pronunciar sobre o artigo 85.º do Tratado de Roma prevendo um tratamento de excepção (sob determinadas premissas) para os contratos de *franchising*;
- A escassez de Doutrina, bem como de Jurisprudência.

Importa, talvez, salientar que este cenário que traçamos, como recorda Mendelsohn (1993c), não significa necessariamente uma “ausência de uma moldura legal” na medida em que o *franchising* – à semelhança de qualquer outra modalidade de contrato comercial – é regido pela legislação comercial geral.

¹ Em observância ao princípio da liberdade contratual.

10.2. O contrato de *franchising* vs. outros

Para entender o que é a franquia, é importante referir os sistemas ou métodos comerciais próximos, mas diferentes, a que não podem ser assimilados, como as concessões, os agrupamentos de retalhistas ou o sucursalismo.

Assim, e na óptica de Simões (1991), a concessão não diz respeito a mais do que um único produto, ao contrário da franquia, que propõe um sistema ou negócio comercial completo com marca, marketing e produto sem referir a formação profissional específica promovida pelo franqueador.

O aderente ao agrupamento de retalhistas (ou outros comerciantes ou empresários) participa nas decisões de conselho ou da direcção, enquanto o franqueado é o único responsável pelo desempenho do seu ou dos seus estabelecimentos.

No sucursalismo, a sucursal não pertence ao seu gerente, enquanto que o estabelecimento do franqueado é sua propriedade.

10.3. Aspectos a focar no contrato de *franchising*

Um contrato de *franchising* deve cobrir um conjunto de itens (Hall & Dixon, 1990; Cavaliere & Swerdlow, 1988):

- Definição dos fios de gestão, comissões, rendas ou leasings necessários para a operacionalidade da organização;
- Área geográfica de actuação e aspectos relacionados com a exclusividade;
- Natureza da formação e dos serviços de suporte a serem fornecidos;
- Obrigações, caso existam, de compra de material/mercadorias ao *franchisor*;
- Causas possíveis de ser evocadas pelo *franchisor* para terminar o contrato;
- Termos de término do contrato por parte do *franchisado*;
- Os direitos do *franchisado* para transferir o negócio;
- Direitos do *franchisado* para renovar o contrato;
- Termos em que o contrato pode ser modificado, terminado ou renegociado;
- Direitos dos herdeiros em caso de falecimento do indivíduo dono do *franchisado*.

Na verdade, e a experiência tem demonstrado que os pólos de litígio têm gravitado em torno dos seguintes aspectos (Mendelsohn, 1993c):

- Disputas relacionadas com o término do contrato;
- Queixas relativas a uma deficiente representação;
- Não pagamento dos encargos devidos;
- Tentativas, por parte dos *franchisados*, para romper o contrato;

- Reforço das garantias de não-concorrência associadas à fase pós-contrato.

11. Considerações finais

Os recentes desenvolvimentos no panorama económico têm favorecido a rápida expansão de uma “nova fórmula” empresarial, o denominado *franchising*:

- Abre uma nova porta de acesso ao mercado de trabalho (e.g. auto-emprego);
- Minimiza os riscos associados à falta de flexibilidade face à mudança da envolvente;
- Proporciona aos *franchisados* uma gestão avançada e tutoriada;
- Proporciona-lhes, adicionalmente, uma imagem de marca de reconhecido prestígio;
- Minimiza às empresas *franchisoras* os riscos associados à sua expansão.

Na prática, o acordo de franquia resume-se, à garantia de três vectores fundamentais (Simões, 1991):

- A garantia de não-concorrência entre os membros da cadeia de franquia, a qual baseia-se na protecção geográfica, na exclusão, no mesmo ponto de venda, de métodos, marcas ou produtos concorrentes e na prevenção de outros conflitos de interesses;
- A existência de características específicas do produto/serviço, do meio envolvente e dos serviços complementares e a transmissão do *know-how* com sucesso;
- A verificação de características e vantagens distintivas no produto, bem ou serviço objecto da franquia, e sua clara identificação.

O franchising assume-se, assim, como uma fórmula de desenvolvimento empresarial e de protecção do emprego (INEM, 2000).

Importa, talvez, procurar onde reside o segredo dessa fórmula...

A ser verdade que uma fórmula tem de encerrar em si um segredo, acreditamos que esse segredo esconde-se numa cumplicidade de equilíbrios entre recursos e aptidões complementares. Parafraseando Mendelsohn (1993a), numa combinação devidamente doseada entre reputação, marca e *goodwill*, por um lado, e um conjunto de recursos financeiros e humanos, de outro. Ou dito de outra forma, num aliança entre, de um lado, um formato de sistema de negócio amplamente desenvolvido e, do outro, um punhado de esperança, ambição, espírito de empreendedor e empenho (muita transpiração, sobretudo).

Na verdade, no *franchising* o ênfase é sobretudo em

recursos imateriais; são principalmente os elementos intangíveis de uma firma que são cedidos em regime de concessão (Comité Belga Distribucion, 1973), alavancados por um “efeito rede”.

No limite, estes activos intangíveis podem constituir um diferencial de competitividade e abrir às Pequenas e Médias Empresas (PME) um leque de possibilidades para que possam ombrear com as maiores (Comité Belga Distribucion, 1973):

- Permitindo ao pequeno e médio empresário comportar-se como um importante actor económico;
- Dotando a PME de uma imagem de marca e capital reputacional muito fortes;
- Dotando a PME de um *know-how* e “assessoria” inimagináveis;

Acresce que, vários franqueadores fornecem adicionalmente suporte financeiro, ao conseguirem que as portas da banca se abram aos *franchisados* com menor potencial de capital. Desta forma o *franchising* pode ajudar a superar uma das principais causas do insucesso empresarial (Ulloa, 1993). Por tudo o que foi enumerado, somos levados a concluir que:

1. Por um lado, no binómio rentabilidade vs. risco o *franchising* consegue ser uma modalidade bastante sedutora;
2. Por outro lado, é um modelo de negócio que subjaz nos pilares da organização do século XXI:
 - parceria e confiança invés de rivalidade;
 - equaciona as variáveis sob o prisma + vs. × (todos ganham) em detrimento de + vs. – (para um ganhar o outro tem de perder);
 - recursos intangíveis invés de recursos materiais;
 - estrutura orgânica invés de uma estrutura funcional;
 - implicação invés de controlo;
 - organização em rede em detrimento de uma organização jurássica e, finalmente,
 - possibilidade de fortes investimentos em I+D (dos quais resultam grandes *spillovers* para toda a cadeia) e a possibilidade de estarmos perante *learning organizations*.

Referências

- Bruno, R. Richard** (1984). *Franchising: Business Review*. *The Journal of Consumer Marketing*, 1(4), 47- 56.
- Cavaliere, Frank J. & Swerdlow, Marleen Roosth** (1988). The pros and cons of *franchising*: two views. *Business Forum*, Summer, 11-18.
- Comité Belga Distribución** (1973). *Franchising – Una Revolución Comercial*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Hall, Peter & Dixon, Rob** (1990). *Franchising – Uma nova forma de negociar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Hoffman, Richard C. & Preble, John F.** (1993). *Franchising in the twenty-first century*. *Business Horizons*, November-December, 35-43.
- INEM-Instituto Nacional de Empleo** (2000), *Las franquicias: Fórmula de desarrollo empresarial y de potenciación del empleo*.
- Justis, Robert T. & Judd, Richard** (1986). Master *franchising*: a new look. *Journal of Small Business Management*, Julho, 16-21.
- Lambin, Jean-Jacques** (2003). *Marketing Estratégico* (4ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Mendelsohn, Martin** (1993a). "Introducción", in *Franchising in Europe*. London: Cassel.
- Mendelsohn, Martin** (1993b). "Techniques for International Expansion", in *Franchising in Europe*. London: Cassel.
- Mendelsohn, Martin** (1993c). "United Kingdom", in *Franchising in Europe*. London: Cassel.
- Olavo, Carlos** (1988). *O Contrato de Franquia*. F.D.L.
- Pizzarro, S. & Calixto, M.** (1995). *Contratos Financeiros*. Coimbra: Almedina.
- Prieto, M. Alonso** (1997). *Una franquicia para um Nuevo negocio*. Madrid: Ediciones Selina Olmedo.
- Shane, Scott & Spell, Chester** (1998). Factors for new franchise success. *Sloan Management Review*, Spring, 43-50.
- Simões, M. Barata** (1991). *Franchising - Franquia, inovação e crescimento*. Lisboa: Texto Editora.
- Ulloa, Gonzalo** (1993). "Spain", in *Franchising in Europe*. London: Cassel.
- Viana, Carlos & Hortinha, Joaquim** (1997). *Marketing internacional*. Lisboa: Edições Sílabo.

Este artigo faz uma apresentação das condicionantes no planeamento das redes móveis *Indoor*. A necessidade emergente de implementação de coberturas móveis multi-tecnologia suscitam uma série de novos desafios na estruturação e implementação de uma cobertura *Indoor*.



Justino M. R. Lourenço
jml@ispgaya.pt
Instituto Superior Politécnico Gaya
Rua António Rodrigues da Rocha, 291, 341
Santo Ovídio, 4400-025 Vila Nova Gaia

1 - Introdução

A massificação do acesso a redes de dados e telefonia móvel em grandes espaços comerciais tem vindo a trazer uma série de novos desafios, em termos de planificação e projecto das redes *wireless*.

Até ao passado recente os acessos em grandes espaços limitavam-se a sistemas de telefonia móvel GSM e a sistemas proprietários de comunicação. O aparecimento da tecnologia WLAN, com as suas normas 802.11b, 802.11a e 802.11g veio acalantar o desafio do projecto e instalação destas redes. Actualmente é possível pensar num cenário de acesso no mesmo espaço, as tecnologias:

- WLAN (802.11a, 802.11b, 802.11g);
 - DECT;
 - Bluetooth;
 - GSM 900 / 1800 MHz;
 - HomeRF e
 - Sistemas de comunicação de segurança e emergência.
- Ou seja a necessidade de numa área restrita implementar funcionalmente vários sistemas de comunicação heterogêneos, mas com um elo comum que é o facto de estarem apoiadas numa comunicação via RF.

Na figura 1 podemos observar uma antena *Indoor* típica:



Figura 1 – Antena de cobertura interior (Retirado do catalogo da RF Industries Ltd.)

1.1 Propagação *Indoor* de sinais RF

No modelo mais básico de análise da propagação de sinais rádio, utilizamos o modelo da propagação em espaço aberto (*free space*). Neste modelo as ondas rádio são emitidas por uma fonte pontual e propagação de idêntica forma em todas as direcções.

No entanto os sistemas reais verifica-se que este modelo

não passa de uma aproximação grosseira. Aparecem assim três fenómenos que condicionam a propagação dos sinais nas diferentes direcções de um forma diferenciada, são eles: reflexão, difracção e fenómenos de espalhamento (*scattering*). Estes fenómenos originam distorções no sinal e a variações de amplitude adicionais.

Analisando agora o modelo de propagação *Indoor*, encontramos assim uma conjunção de situações em que pelo menos um dos três fenómenos descritos acontece prejudicando seriamente a comunicação.

1.2 Tecnologia *Bluetooth*

Os dispositivos Bluetooth encontram-se distribuídos por três distintas classes, de acordo com a potência utilizada.

Classe	Potência (mW)	Alcance (m)
1	1	<10
2	1-2,5	10
3	100	100

Tabela 1 – Classes *Bluetooth*

A arquitectura do *Bluetooth* permite uma comunicação até 1 Mbps, utiliza a banda dos 2,45 GHz, tem mecanismos de correcção FEC (*Forward Error Correction*). Utiliza por último mecanismos de FH (*Frequency Hopping*) implementados com GFSK (*Gaussian Frequency Shift Keying*). O mecanismo *Frequency Hopping Spread Spectrum* (FHSS) é utilizado de forma a que cada dispositivo apenas transmita numa única frequência durante 625 µs, de seguida salta (*hopping*) para uma frequência diferente, procurando desta forma minimizar sempre a possibilidade de interferência na frequência da comunicação.

O esquema é implementado numa base *packet-by-packet* permitindo assim que cada dispositivo utilize toda a banda de comunicação ISM, efectuando um *hopping* em 79 canais diferentes (separados por 1MHz).

A arquitectura do Bluetooth contempla a utilização de comutação de circuitos e comutação de pacotes. Suporta um canal de dados assíncrono, até três canais síncronos e

simultâneos de voz ou um canal síncrono de voz conjugado com um canal assíncrono de dados.



Figura 2 – Bloco Bluetooth (Fonte Xilinx-China Corp.)

1.3 – Telefonia DECT

O DECT foi um standard que surgiu na Europa em 1990 [DECT]. A maior vantagem da tecnologia foi permitir uma comunicação segura numa zona RF não licenciada. Utiliza o protocolo GAP (*Generic Access Protocol*) associado a uma comunicação TDMA. OS canais rádio de comunicação respeitam um espaçamento de 2MHz, e estão subdivididos em 24 *slots* temporais, geralmente 12 dos *slots* estão atribuídos à comunicação entre a Base DECT e o utilizador e os restantes 12 para a comunicação inversa.

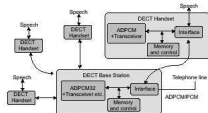


Figura 3 – Receptor DECT (Fonte Xilinx-China Corp.)

1.3 - Tecnologia HomeRF

O standard *HomeRF* foi desenvolvido pela *HomeRF Working Group*, que foi criada em 1998 pela Compaq, IBM e Hewlett Packard [TELC]. Utiliza *Shared Wireless Access Protocol* (SWAP) e define um standard aberto para *short-range communications* de voz digital e dados entre dispositivos móveis. Transmite na banda de 2.4GHz e utiliza técnicas de *frequency hopping*. Permite interligar até 127 dispositivos num alcance máximo de 46 metros, por último será de referir que suporta *data rates* de 1Mbps até 2Mbps.

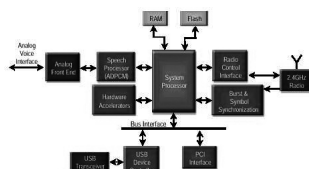


Figura 4 – Bloco HomeRF (Fonte Xilinx-China Corp.)

1.4 – GSM

O sistema de telefonia móvel GSM, utiliza as bandas de 900 e 1800 MHz. Recorrendo a técnicas TDMA permite a partilha do espectro RF à custa de uma divisão temporal. Existe uma análise exaustiva nos anteriores artigos do autor [GSM1].

1.5 - WLAM

A tecnologia WLAN surgiu como necessidade de avançar para uma rede LAN sem fios, assume as formas 802.11a e 802.11b (para 11 Mbps) e mais recentemente a 802.11g (a 54 Mbps).

A tecnologia utiliza a técnica do *Direct Spread Sequence* e CSMA-CA.

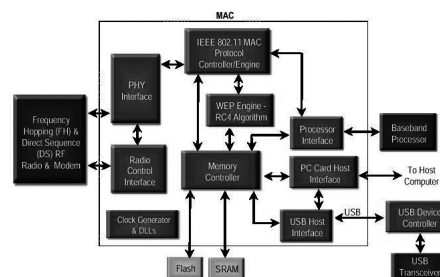


Figura 5 – Blocos WLAN (Fonte Xilinx-China Corp.)

2- Planeamento e optimização

O projecto e optimização duma rede *wireless* com estas particularidades, obedece a uma série de pressupostos que passamos a analisar nas próximas secções deste artigo.

2.1 – Atenuação Indoor

De forma a ser possível determinar a capacidade interferente de um dispositivo de comunicação *indoor*, será necessário estimar a atenuação de sinal sofrida na comunicação, na ref. [SSS] aparece o valor estimado de:

$$\text{Path Loss (dB)} = 40 + 35 * [\text{LOG (D em metros)}]$$

Assim um trajecto de 10 metros irá conduzir a uma atenuação estimada de 75 dB. A severidade da propagação *indoor* leva a fortes penalizações na potência que chega ao receptor mas também a fortes flutuações de potência [Sam]. Em especial o fenómeno de flutuação complica em demasia a utilização de mecanismos de controlo de interferência por níveis de potência.

2.2- Segurança

2.2.1 – Segurança Humana

Actualmente crescem os receios por parte dos utilizadores acerca dos malefícios da exposição contínua e descontínua a radiação RF. Existindo uma série de entidades que procuram estudar os referidos efeitos no corpo humano. Esta preocupação rapidamente se expandiu aos fabricantes de equipamento móvel, já começa a ser vulgar aparecer discriminado nos telemóveis o *SAR (Specific Absortion Ratio)* que permite uma análise comparativa entre diferentes produtos e quais os respectivos níveis de sinal RF que são

absorvidos pelo corpo humano do utilizador. Esta limitação de potência não está confinada ao equipamento móvel do utilizador, mas também a todos os sistemas de emissão instalados que viabilizam a comunicação.

Ou seja a estratégia do aumento da potência de sinal com vista a melhoria dos parâmetros de comunicação aparece algo limitada.

2.2.2 – Segurança dos dados

O facto da informação não estar confinada a um canal fechado, como acontece numa comunicação num cabo de fibra óptica, levanta a possibilidade de aparecerem deficiências na segurança da informação.

2.3- Interferência

A operação de diferentes sistemas de comunicação numa banda RF limitada (900-2500MHz), aumenta a possibilidade de serem criados modos interferentes que degradem a qualidade do serviço. Na referida banda encontramos em funcionamento sistemas de comunicação *Bluetooth*, *HomeRF*, *DECT* e *802.11b*.

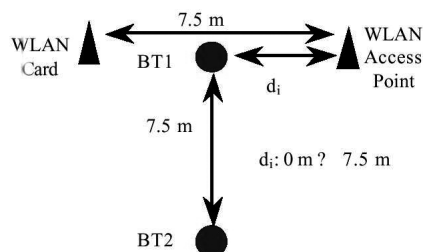


Figura 6 – Layout Experimental utilizado nas medições.

Na figura 6 é apresentado um estudo experimental [Jag] onde se manifesta o efeito da interferência Bluetooth – WLAN.

Na experiência descrita, foi testada uma ligação WLAN 802.11b (*Access Point* e *Wireless Card*) e dois dispositivos USB-Bluetooth. De referir que os módulos Bluetooth utilizados utilizavam *Channel Quality Driven Data Rate* (CQDDR), logo conforme as condições do canal a taxa de transmissão vai sendo ajustada, de igual forma os módulos WLAN utilizavam *Automatic Rate Selection* (ARS) que reduz a data rate de 11 Mbps para valores inferiores de forma a minorar o gestionamento de pacotes na comunicação.

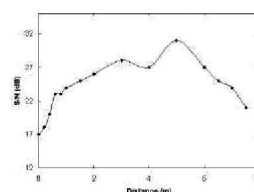


Figura 7 – S/N da WLAN para Bluetooth a diferentes distâncias. Fonte [JAG].

De referir ainda que na experiência foi ensaiada (figura 6) uma ligação WLAN entre dois PCs portáteis e em simultâneo foi iniciada uma comunicação entre dois dispositivos *Bluetooth*, a distância entre dispositivos foi variada de forma a ser obtidos os valores representados na figura 7 e 8. O objectivo foi então de procurar quantificar a capacidade de interferência entre os dois modos de comunicação. Na figura 7 é visível o evoluir da performance do *automatic rate selection* do dispositivo 802.11b na presença da interferência Bluetooth. À medida que a distância entre os elementos *Bluetooth* e *WLAN* se reduz a interferência aumenta resultando uma descida na relação sinal-ruído apresentada.

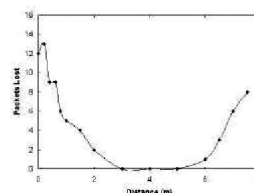


Figura 8 – Pacotes WLAN perdidos para várias distâncias do dispositivo Bluetooth. Fonte [JAG].

Na figura 8, podemos observar a taxa de pacotes WLAN perdidos, de igual

forma se constata que para distâncias inferiores a taxa cresce exponencialmente.

Ambos os gráficos apresentam um decaimento para distâncias superiores já que a atenuação do sinal começa a ser predominante na limitação das performances do canal. A resolução deste problema leva a necessidade de mais uma vez limitar as potências envolvidas e a utilização de tecnologias como a FH (Frequency Hopping), que permitem a alteração do canal utilizado durante a comunicação. Além de uma correcta planificação e consequente segmentação da rede.

2.4- Segmentação da rede

A necessidade de utilização de potências de emissão baixas, o número de utilizadores em cada uma das áreas relevantes (corredores, armazéns, entradas e saídas, etc.), aliadas à geografia particular duma grande superfície leva a

necessidade de segmentação da rede.

Na figura 9 é apresentado o cenário de propagação de um sinal rádio de um canal (canal α) para a zona coberta por outros dois canais (canal β e canal γ)

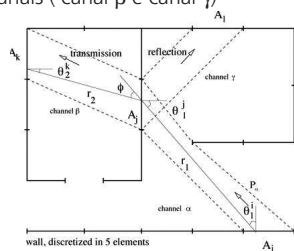


Figura 9 – Exemplo de propagação Indoor Fonte [Mat].

A segmentação de rede irá permitir atingir vários objectivos, entre eles:

- Potência utilizada inferior, pois a segmentação da rede conduz à cobertura de áreas mais específicas e consequentemente menores.
- Solução para problemas de congestionamento: pressupondo que o processo de segmentação foi efectuado procurando contrariar os problemas resultantes da propagação do sinal *indoor* e do número de utilizadores que em média frequentam uma determinada área, fica garantida a redução da probabilidade de congestionamento do sistema de comunicações em condições normais de operação.

3- Soluções Propostas

Nesta secção irá ser apresentada uma solução que permite a optimização na partilha do mesmo meio pelas tecnologias WLAN e Bluetooth.

De forma a minorar a interferência estudada no ponto 2, são propostas duas soluções possíveis: a colaborativa e a independente.

Na primeira, recorre-se ao um escalonamento TDMA de forma a comportar eficientemente Bluetooth e WLAN.

Na solução independente sugere-se a utilização de *adaptive frequency hopping*, escalonamento determinado no MAC e redução da potência utilizada [Golm].

A solução que tem sido mais estudada é a da *Adaptive Frequency Hopping* (AFH), uma solução que foi estudada e apresentada em [JAG].

A técnica AFH é uma tecnologia não colaborativa que é implementada em comunicações Bluetooth de forma a minorar a interferência.

O algoritmo utilizado dinamicamente altera a sequência da *frequency hopping*, restringindo assim o número de canais permitidos. Desta forma conseguimos manter livres alguns canais que podem ser utilizados por exemplo pela rede

WLAN.

O mecanismo AFH é constituído por quatro componentes essenciais [Tre], [Mei]:

- Classificação dos Canais, esta componente classifica os canais de acordo com a sua maior ou menor qualidade (em termos de interferência);
- *Link Management* (LM), o principal papel do bloco LM é o de coordenação e distribuição do AFH a todos os dispositivos Bluetooth presentes na rede,
- HSM (Hop Sequence Modification), restringe os canais disponibilizados para a comunicação Bluetooth, de forma a minorar o risco de colisão com os canais WLAN;
- Monitoração das performances do canal, de forma a contornar as particularidades do canal wireless, periodicamente é analisada a performance.

3 - Conclusões

Este artigo estudou os detalhes relacionados com a planificação de uma rede de comunicações *indoor*, procurando identificar as razões para as perdas de performance e respectivas soluções

Referências

[Golm]- N. Golmie, D. Cypher, R. E. Van Dyck, A. Soltanian, I. El Bakkouri, N. Chevrollier & H. Roelofs, Performance Evaluation and Modeling of Wireless Personal Area Networks, National Institute of Standards and Technology Gaithersburg, MD 20899, USA, 2004

[Telc]- Lillian Goleniewski, *Telecommunications Essencials*, Addison-Wesley, 2002.

GSM1]- Justino Lourenço, Aspectos Técnicos do GSM, Revista Politécnica, nº 1, Junho 2000.

[JAG]- Jagdip Singh Mander, Dimitri Reading-Picopoulos and Chris Todd, *Evaluating the Adaptive Frequency Hopping Mechanism to EnableBluetooth – WLAN Coexistence*, January 2004, University College London.

[Mei] Eric Mehofer. *Enhancing ISM Band Performance Using Adaptive Frequency Hopping. White Paper*, 2001, available Online: <http://www.motorola.com/brdata/PDFDB/docs/AN2212.pdf>, March 2003.

[Tre] B. Treister, K. C. Chen, A. Batra. Clause 14.3 *Adaptive Frequency Hopping. Technical Report IEEE P802.15-TG2_366r1*, March 2003, available [Online]: http://grouper.ieee.org/groups/802/15/pub/2001/Jul01/01366r1P802-15_TG2-Clause-14-3-Adaptive-Frequency-Hopping.doc [March 2003].

[Mat] - Matthias Liebendoerfer and Ulrich Dersch, *A new algorithm allows fast indoor propagation prediction for changing transmitter and receiver position*, Ascom Systec AR&T, Gewerbepark CH-5506, Maegenwil, 2004, disponibilizado em www.ascom.ch

[Sam]- Samuel P. Morgan, *Prediction of Indoor Wireless Coverage By Leaky Coaxial Cable Using Ray Tracing*, Bell Laboratories, Lucent Technologies, 1990.

O superior ofício de ser aluno: Integrar(-se) para viver (n)a universidade

Pretende-se apresentar as linhas mestras que guiaram a construção de uma tese de Doutoramento em Ciências da Educação, salientando os principais momentos referenciais e as conclusões mais salientes. Tematiza-se a entrada no Ensino Superior como uma transição em que ao primeiranista é imputada a tarefa de abandonar o seu estatuto de aluno para assumir o seu recém instituído estatuto de estudante. Pretende-se perceber como se constrói o ofício do estudante universitário, enquanto estratégia de adaptação a um novo mundo, no qual se inicia e é iniciado. Pretendeu-se, pois, focalizar as vivências dos primeiranistas, descortinando formas/lógicas distintas de construção do ofício do estudante universitário que passam, necessariamente, pela gestão de tensões subjacentes ao processo de integração. Os resultados empíricos apontam para a confluência de quatro modelos-tipo de construção do ofício do estudante, que consubstanciam diversas estratégias sistematizadas e intencionalizadas para a promoção da integração na Universidade.



Diana da Silva Dias Amado Tavares
dianat@ispgaya.pt
Instituto Superior Politécnico Gaya
Rua António Rodrigues da Rocha, 291, 341
Santo Ovídio, 4400-025, Vila Nova Gaia

Palavras Chave: Construção identitária; Ensino Superior; Ofício do Aluno; Transição

Pela “escalada” escolar...

Apesar das vicissitudes do percurso escolar, o Ensino Secundário acolhe um número considerável de adolescentes/jovens adultos que, por um processo em tudo idêntico à selecção natural de espécies, integram a “elite dos sobreviventes” do percurso desenvolvimental proporcionado pela comunidade escolar que até aí integraram. E a uma selecção ainda mais exigente, sobreviverão um número ainda mais restrito que obtém, deste modo, o passaporte para uma nova transição: a entrada no Ensino Superior. É exactamente esta transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior que focalizará a atenção deste trabalho.

A entrada no Ensino Superior parece, assim, pressupor por si só um excelente indicador para o futuro sucesso académico. Sujeitos a um longo percurso em que a avaliação protagonizou constantemente a sua relação com o contexto escolar, quem foi capaz de ultrapassar as sucessivas transições com sucesso deveria apresentar todos os “requisitos” para ser um bom candidato a mais uma “promoção” no seu ofício. No entanto, esta não é de todo uma causalidade linear, ou seja, os factos de ter exercido com sucesso o seu ofício de aluno durante um longo percurso escolar (no mínimo doze anos) e ter “sobrevivido ao filtro da selecção” para o Ensino Superior, não garantem necessariamente preparação para continuar a exercer com sucesso o seu ofício, agora mais prestigiado pessoal e socialmente. O insucesso escolar no Ensino Superior associado à elevada incidência do abandono escolar são provas nítidas e inequívocas deste fenómeno.

Poderemos problematizar, assim, a entrada na vida académica (leia-se entrada no Ensino Superior) como uma passagem, uma transição em que ao “caloiro” é imputada a tarefa de abandonar o seu estatuto de aluno para assumir o seu recém instituído estatuto de estudante. Como nos diz Coulon (1997:13), “aprender o ofício de estudante significa

poder aprender no futuro, pois sem isso é eliminado ou se auto-elimina ao continuar um estranho no novo mundo que é a Universidade”.

Interessava, pois, perceber como se constrói o ofício do estudante universitário, enquanto estratégia de adaptação a um novo mundo, no qual se inicia e é iniciado. Parte-se do pressuposto que a chegada a uma nova etapa do seu percurso escolar implica, necessariamente a opção por um conjunto de estratégias envidadas no sentido da promoção da sua integração; estratégias essas que se constituem, em si mesmas, como um momento fundamental e estruturante à recomposição identitária do primeiranista: ontem aluno, hoje estudante universitário. A focalização nas vivências da transição e da adaptação a um novo estilo de vida (académico, mas também pessoal) pareceu-nos basilar para o nosso objectivo de melhor conhecer e compreender o processo de integração para viver (n)a Universidade. Tal como defende José Tavares (2003: 58), “a integração e adaptação dos alunos, desde os primeiros momentos da sua entrada no Ensino Superior, revestem-se de primordial importância para o seu sucesso e para o sucesso das novas sociedades em que eles, após a sua formação que terá de ser ajustada a todos esses grandes desafios e de qualidade, se virão a inserir pessoal, social e profissionalmente.” Assim e, numa primeira parte deste trabalho, tentamos contextualizar o jovem aluno primeiranista face às tensões com que se vê confrontado e que urge gerir. Sob o título “Ser Caloiro: Gestão de Tensões Emergentes”, abordam-se, por um lado, as tarefas desenvolvimentais inerentes ao seu percurso de vida, contextualizando-as no sistema académico no qual se estreia, considerado também num enquadramento histórico-social, salientando, não só a sua evolução ao longo dos tempos, como também os discursos que emergem das diferentes conceptualizações de que é alvo.

O capítulo primeiro, intitulado “O Ensino Superior em Portugal: Revisitando a sua História”, pretende focar alguns dos eventos mais marcantes da, já longa, história do Ensino Superior em Portugal, com particular ênfase na génese e

desenvolvimento do Ensino Universitário português. Desde a publicação dos Estatutos Velhos em 1653, até ao advento da democratização do ensino e às consequências educativas do processo de globalização, passando pela modernização preconizada pela Reforma Pombalina de 1772 e pelas políticas educativas do Estado Novo, são revisitados marcos de referência na história da Educação Superior em Portugal, que no seu conjunto, funcionam como uma grelha de leitura evolutiva, que permite perspectivar a actualidade numa continuidade com os seus antecedentes histórico-sociais e políticos, especialmente os ocorridos ao longo do último século. Dividimos a nossa breve abordagem histórica do Ensino Superior em Portugal em grandes momentos, mais ou menos delimitados no tempo, num esforço de integração circunstanciada de medidas políticas e suas principais repercussões no sistema educativo. Deliberadamente não foram aprofundados conceitos fundamentais como a organização funcional ou a avaliação das instituições de Ensino Superior. Preferiu-se concentrar o olhar nas grandes transformações sofridas por este nível de ensino e, sempre que possível, confrontar diferentes perspectivas sobre o mesmo acontecimento. Sem qualquer pretensão de proceder a uma dissertação histórica sobre a génese e história do Ensino Superior português, é apenas intenção visitar o passado, com vista a melhor compreender o presente e a perspectivar o futuro. Num segundo capítulo (*“O Superior Discurso do Ensino: Metas e Promessas”*), pretende-se abordar os diferentes discursos que matizam o Ensino Superior, enquanto sistema educativo dotado de idiossincrasias e particularidades, que o distinguem dos ciclos precedentes por objectivos, estruturas curriculares, estratégias pedagógicas (ou andragógicas...) e fins. Os vários discursos sobre a missão do Ensino Superior são afluídos, enfatizando perspectivas distintas, que se distanciam pelas formas de abordagem e modos de conceptualização deste ciclo educativo, que se pretende terminal e “superior”. Pretende-se abordar perspectivas diferentes do mesmo mundo, a Universidade, salientando distintas grelhas de leitura, que, se por vezes se complementam, muitas mais se incompatibilizam. Assim, além de uma perspectiva histórico-sociológica (que pressupõe o reconhecimento de diferentes enfiormes para os modelos e soluções de organização do Ensino Superior), focalizaremos uma outra visão que preconiza o Ensino Superior enquanto factor potencial de desenvolvimento psicossocial, movendo-se assim o enfoque sociológico para a vertente psicológica da missão deste nível de ensino. As perspectivas institucionais e políticas são também abordadas, já que nelas se concretizam os vectores de

orientação para a estruturação e gestão do sistema educativo, propriamente dito. Diferentes abordagens, perspectivas distintas para um mesmo universo, também ele plurifacetado e multidimensional.

O fenómeno de acesso ao Ensino Superior é protagonista do terceiro capítulo (*“O Acesso ao Ensino Superior: Percursos para Cursos”*). Contextualiza-se o caso português na conjuntura da União Europeia, quando às estratégias de recrutamento e selecção da sua população discente, focalizando necessariamente os fenómenos de democratização de acesso e de massificação do ensino que têm assumido um papel relevante nas mudanças estruturais do Ensino Superior do passado recente. Leva-se a cabo uma reflexão sobre as políticas de regulamentação do acesso à Universidade, salientando soluções alternativas às actuais e equacionando as suas vantagens/desvantagens face às opções vigentes.

Ainda na primeira parte deste trabalho, num quarto capítulo (*“Adolescência versus Jovem Aduldez: Entre o Ser e o Parecer”*) pareceu importante salientar uma perspectiva mais psicossocial do percurso desenvolvimental da população discente mais habitual no processo de transição para o Ensino Superior. A conceptualização da Adolescência é confrontada e juxtaposta com o conceito de Jovem Aduldez, salientando algumas das principais abordagens teóricas que tematizam o desenvolvimento psicossocial do jovem adulto, salientando as principais tarefas desenvolvimentais com que é suposto ser confrontado neste período de vida.

A segunda parte deste trabalho (*“Ser Caloiro em Discurso Directo: da Percepção à Opinião”*) pretende sistematizar o processo de evolução da ideia que subjaz a este esforço investigativo, centrando-o no seu contexto gerador e nas suas formas de consecução prática, através de um design metodológico, essencialmente baseado em objectivos qualitativos. As escolhas metodológicas são clarificadas, as opções analíticas são traçadas e consubstanciadas e os momentos de avaliação empírica descritos e perspectivados, não só no seu planeamento, mas especialmente na sua implementação prática.

Assim, num quinto capítulo (*“Contexto Incubador do Problemas”*), refere-se a emergência do problema desencadeador do estudo empírico que consubstancia este trabalho, levando a cabo uma breve apresentação da instituição de Ensino Superior que surge como cenário do contexto propulsor da pedra de toque da empiria. Descrevendo-se a génese da investigação, justifica-se o percurso reflexivo que gera a definição do problema de investigação, bem como se identificam e problematizam as hipóteses que suportam o trabalho investigativo.

Considerando o processo de integração como indissociável ao processo de construção do ofício do aluno, a atenção foi orientada para os mecanismos subjacentes ao processo de integração dos jovens recém-chegados ao Ensino Superior, focalizando especialmente os dispositivos (formais e informais, intencionalizados ou não) de gestão dos conflitos e tensões com que o primeiranista se vê confrontado. Neste sentido, abordam-se não só as expectativas com que chegam a uma nova fase da sua vida académica, mas também a forma como lidam com a confrontação do que esperam com o que encontram. Por outro lado, importa focalizar também as suas vivências face aos rituais de iniciação a que é sujeito e as suas repercussões em termos da sua reestruturação identitária. Em função destes pressupostos e reflexões, cria-se todo o design experimental que pretende consolidar conclusões sobre a temática em causa.

A escolha da abordagem metodológica (Capítulo Sexto: “*Abordagem Metodológica: Opções Qualitativas*”) é imediatamente restringida pelo quadro disciplinar e pelo próprio objecto da investigação. Considera-se que num trabalho deste pendor não seria razoável qualquer outro método que não a entrevista, acompanhado da pesquisa documental, únicos meios (a nosso ver) de apreender a riqueza e complexidade da realidade em análise e captar os sentidos das práticas. A opção por uma abordagem qualitativa parte do fundamento de que existe um vínculo dinâmico e indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito. Considera-se, ainda, que nas metodologias qualitativas, os sujeitos de estudo não são reduzidos a variáveis isoladas ou a hipóteses, mas vistos como parte de um todo, no seu contexto natural, habitual, o que se compraz com a recusa da redução das pessoas (alvo do estudo) a meros agregados estatísticos, enfatizando a natureza necessariamente subjectiva do comportamento humano. Considera-se, pois, que as metodologias de carácter qualitativo se assumem como as mais adequadas à investigação em foco: o processo de construção e de exercício do ofício do estudante do Ensino Superior no âmbito da sua integração e vivência da/na Universidade. Levando em linha de conta que o objectivo da presente investigação é explorar, interpretar ou obter uma compreensão mais completa (e complexa) deste fenómeno dinâmico de integração na vida académica, a opção qualitativa afigura-se como a mais adequada. Ainda dentro do mesmo capítulo, são abordadas as estratégias de selecção da população alvo e a opção de recolha de dados. O processo de construção do dispositivo de recolha de dados (entrevista) é descrito e justificado nos

seus pressupostos teóricos de base e na sua forma de conceptualização. No capítulo seguinte (Sétimo: “*As Ideias chamam as Mãos à Obra: Implementação Prática*”) continua-se com a descrição da implementação prática de todo o setting investigativo, nomeadamente as estratégias de selecção da amostra (método de amostragem probabilística), bem como todo o planeamento de investigação propriamente dito.

No oitavo capítulo (“*Os Dados estão lançados: Tratamento dos Dados*”) fundamenta-se a escolha do método de análise dos dados: a análise de conteúdo. Esta opção metodológica surge da reflexão sobre o carácter epistemológico (e não apenas técnico) da linguagem, enquanto construtora da própria realidade. Não se situando apenas ao nível das opiniões, prefere-se a adopção de uma lógica de compreensão de como os actores sociais justificam a realidade e se justificam perante ela. Adoptando uma perspectiva epistemológica que considera os discursos como portadores de um sentido global, a maior preocupação de todo o processo de categorização consubstancia-se na intersubjectividade que se desenrola entre o produtor do discurso e próprio investigador que analisa/traduz esse mesmo discurso. Concebe-se, assim, a análise de conteúdo como numa organização topológica do discurso e não como uma disposição mapeada do mesmo.

Como quadro de referência do tratamento e análise de dados, optou-se pela *grounded analysis*, que se consubstancia numa metodologia de análise qualitativa fundamentada nos princípios da *Grounded Theory* de A. Strauss e B. Glaser (1967). Privilegiando uma abordagem preferencialmente indutiva, em que o processo de análise está intimamente vinculado à estratégia de construção da própria amostra, procurou-se desvendar, aprofundar, consubstanciar um sistema categorial/conceptual que permitisse uma estratégia coerente e consertada para o processo de categorização do corpus investigativo. Todo o trabalho de categorização foi concebido, enquanto um processo (e não um estado), visto tratar-se de um fenómeno em constante e sistemático desenvolvimento, onde as categorias iniciais (in vivo...) são alvo de uma constante redefinição, exigida pela comparação e integração de novos dados ou de novas perspectivas do corpus investigativo. Ainda neste capítulo oitavo, surge a justificação da abordagem conjunta (porque complementar) de dados quantitativos no esforço de conceptualização diádica destas duas abordagens, numa perspectiva de inter-cruzamento e justaposição dos métodos qualitativos e quantitativos. Com o objectivo de confrontar resultados e provocar a emergência de novas perspectivas mais complexas,

abrangentes e integradoras, a consideração conjunta dos dois tipos de abordagem metodológica pode acarretar mais-valias significativas em termos, não só, de possíveis confrontações/cruzamentos de dados, mas também, no que diz respeito à complexificação e maior abrangência do espectro investigativo.

O nono capítulo (*"À Descoberta da Amostra: Quem Temos? O que nos Trazem?... As Diferentes Faces do Espelho"*) dedica-se à caracterização da amostra teórica, enfatizando essencialmente os perfis sociodemográficos (faixa etária, género, origem geográfica, origem socioprofissional, origem socioeducacional e performance académica no 1º ano de estudos superiores) que emergem de uma primeira análise amostral. Aproveita-se, ainda, para analisar, em complementaridade com os dados atrás apresentados, os resultados de um estudo exploratório de caracterização da população visada, com um cariz de ordem mais quantitativa.

Concebendo o processo de integração como indissociável ao processo de construção do ofício do aluno, numa terceira parte (intitulada *"Percursos e Transições: Dos Jeans e dos Tênis à Capa e à Batina"*), orienta-se a atenção para os mecanismos subjacentes ao processo de integração dos jovens recém-chegados ao Ensino Superior, focalizando especialmente os dispositivos (formais e informais, intencionalizados ou não) de gestão dos conflitos e tensões com que o primeiranista se vê confrontado. Neste sentido, aborda-se não só as expectativas com que chegam a uma nova fase da sua vida académica, mas também a forma como lidam com a confrontação do que esperam com o que encontram. Por outro lado, dá-se especial ênfase às suas vivências face aos rituais de iniciação a que é sujeito e as suas repercussões em termos da sua reestruturação identitária. Assim, e num capítulo décimo (*"A Alunização da Juventude: O Jovem na Sombra do Aluno"*), aborda-se a temática do processo de alunização da juventude, concebida aqui enquanto um processo identitário ao qual qualquer criança, adolescente ou jovem adulto é incapaz de escapar incólume, embora os reflexos dessa experiência possam ser de uma variabilidade extrema na construção da sua identidade pessoal e social. Os fenómenos da democratização e da massificação voltam aqui a ser tematizados, agora sob um pendor mais teórico, com vista a uma reflexão contextualizada no sistema de ensino português, que se pretende fundamentar uma reflexão sobre as "contradições e as traições" do processo de selecção.

Ainda neste capítulo, o conceito de "ofício do aluno" é tematizado como forma de gestão de um conjunto de tensões a que o jovem está sujeito (e a que inclusivamente, ele próprio se sujeita...) e que servirá de grelha de leitura

para todo o trabalho de análise compreensiva dos dados empíricos emergentes da investigação de suporte empírico a esta dissertação.

O capítulo décimo primeiro (*"A Vocação entre Tensões e Intenções"*) pretende abordar o processo de orientação vocacional como um percurso, não necessariamente linear, pela escalada escolar até ao Ensino Superior. Num quadro conjuntural fortemente marcado não só pela desvalorização do Ensino Superior, mas também pela sua diversidade e complexidade, a orientação vocacional surge como uma tarefa de dificuldade acrescida e sobre a qual as atenções tendem a recair, agora, com maior incidência. Longe de ser uma tarefa eminentemente pessoal e interoceptiva, o processo de escolha vocacional que condiciona e é condicionado pelo percurso desenvolvimental de cada um, assumindo-se como um caleidoscópio de influências, que se pretendem aqui analisadas e contextualizadas num esforço compreensivo e reflexivo baseados nos dados empíricos recolhidos. Assim, identificam-se e problematizam-se as influências e interdependências inerentes à construção do mapa vocacional, salientando o papel da família, dos docentes anteriores, dos pares e mesmo de profissionais. Por fim, e em complemento com a perspectiva desenvolvimental da orientação vocacional, tematiza-se uma abordagem sociológica da construção do mapa vocacional, sobre os contextos de aprendizagem social, fazendo-os corresponder, por um lado, ao processo global de reprodução/transformação das estruturas sociais fundamentais e, por outro lado, à construção de identidades colectivas.

O capítulo seguinte, intitulado *"As Promessas da Universidade: as (Des)Ilusões da Família"* pretende abordar a problemática do impacto familiar do processo de entrada de um dos seus membros no Ensino Superior. São considerados dois perfis familiares distintos quanto à detenção de capital socio-educacional, que se consubstanciam em dois tipos de estudantes do Ensino Superior: os "herdeiros" (cujo perfil familiar corresponde à frequência do Ensino Universitário por um ou mais dos seus ascendentes) e os "estudantes de primeira geração" (que não são mais do que os pioneiros familiares no nível superior do ensino). As estratégias de mobilidade social são particularmente tematizadas neste capítulo. As palavras que constituem os discursos dos estudantes continuam a ser as protagonistas de toda a conceptualização teórica desenvolvida.

No capítulo XIII (*"Transição Académica ou Transição de Vida: O Desafio de Se Tornar Estudante"*) conceptualiza-se o processo de transição para o Ensino Superior, enquanto não só uma transição académica, mas também enquanto transição de vida, o que implica necessariamente a análise conjunta e integrada de factores pessoais e contextuais,

com vista a uma perspectiva mais alargada de outros processos relacionados como sejam, por exemplo, a aprendizagem, o sucesso e a integração. Num *"passeio pelos sentimentos e pelas veredas da emoção do caloiro"*, pretende-se ainda analisar, segundo uma estrutura teórica inteligível, a confrontação com que o primeiranista se depara entre as expectativas que traz e a realidade que encontra. A vertente emocional é particularmente focada, salientando abordagens conceptuais que vão desde as alegrias da estreia ao desconforto académico, que se consubstancia numa estranheza vivida de forma intensamente ansiogénica.

Ainda centrado no constructo transição, o capítulo décimo quarto intitulado como *"A Superior Tarefa de Ser Estudante: Factores Institucionais"*, focaliza duas grandes perspectivas de análise da realidade institucional. Por um lado, tematiza-se a importância das características culturais e ambientais de cada instituição que possam funcionar como catalisadores (positivos, facilitando ou negativos, colocando entraves) da integração dos novos alunos. Por outro lado, tenta-se analisar, de forma compreensiva, mas também interpretativa, as fórmulas encontradas pelas instituições de Ensino Superior para formalizar as boas vindas aos seus novos alunos, cumprindo objectivos específicos relacionados com o facilitar da sua integração. Assim, e partindo do trabalho de José Tavares (2004: 99) que perspectiva as instituições de Ensino Superior como *"realidades reflexivas, dinâmicas, flexíveis, resilientes, aprendentes"*, cuja complexidade leva este autor (*ibidem*) a defender a emergência de uma análise multifacetada e abrangente de diferentes pontos de vista ou dimensões, caracteriza-se a instituição alvo sobre diferentes dimensões: física, psicológica, social, de organização e gestão, política e cultural e axiológica.

A Praxe surge como o fenómeno que protagoniza do capítulo XV: *"A Superior Tarefa de Ser Estudante: Viver a Praxe"*. Na verdade, no contexto universitário português, a praxe académica assume uma quota parte bastante significativa nos rituais iniciáticos do novo estudante. Aborda-se, num primeiro momento, este fenómeno sob o ponto de vista antropológico, reflectindo sobre o seu carácter eminentemente ritual. A sua evolução ao longos dos tempos e algumas das suas actividades são também alvo de análise, com vista a salientar as suas formas simbólicas que possam interferir directa ou indirectamente nas formas de construção da integração do jovem aluno universitário. O impacto da vivência do fenómeno praxe é abordado, dando protagonismo às palavras dos nossos entrevistados, deixando antever emoções e significados que

emergiram das suas vivências da praxe.

No décimo sexto capítulo, *"Construir o Ofício do Estudante: Integrar-se para Viver a Universidade"*, perspectiva-se o processo de integração na nova realidade do Ensino Superior, como um mediador que encerra em si mesmo um continuum de aprendizagens de novos códigos de conduta que pautarão o exercício de um novo (ou pelo menos, renovado) ofício do aluno. Pressupõe-se, assim, que tornar-se aluno (ou estudante) do Ensino Superior não depende apenas da presença do nome numa listagem emitida por uma entidade superior e normativa, mas está intimamente relacionado com um conjunto bastante mais complexo de tensões e intenções que passam não só pela sobrevivência a um conjunto de rituais iniciáticos, como também por toda uma aprendizagem necessária à "reciclagem" das suas competências no exercício do seu ofício de aluno.

No último capítulo desta dissertação (*"O Mesmo Ofício: Diversos Estudantes, Estratégias Distintas"*) emerge a identificação de quatro modos de construção do ofício do estudante, face à gestão de conflitos inerente ao esforço de integração num novo ambiente social, relacional, mas também institucional e, por isso, axiológico. Na tentativa de equilíbrio das necessidades intrapessoais face às cedências necessárias às exigências interpessoais e transpessoais sobressaem formas comuns de actuação, buscando homogeneidades e estabelecendo estratégias de acção referenciais. Tratam-se, pois, de quatro lógicas argumentativas que sustentam outras tantas estratégias concertadas de construção do ofício do estudante.

Pretende-se, pois, focalizar as vivências dos primeiranistas e nas suas próprias narrativas, descortinando formas/lógicas distintas de construção do ofício do estudante universitário que passam, necessariamente, pela gestão de tensões subjacentes ao processo de integração. Espera-se, ainda, que o sucesso da gestão dessas tensões inerentes ao processo de integração no Ensino Superior possa ser um bom indicador do sucesso académico.

Integrar(-se) para Viver (N)a Universidade

Encontramos, pois, o "caloiro" na confluência de uma dura tensão entre lógicas de acção que consubstanciam a sua experiência estudantil. Tal como Dubet (1996) preconizou já nos seus estudos junto de estudantes universitários, também a nossa análise empírica permite a emergência de três dimensões cruciais da experiência estudantil:

- a lógica estratégica que remete para o princípio da utilidade dos estudos,
- a lógica de integração na vida estudantil e universitária e

- a dimensão subjectiva vivida enquanto forma de vocação intelectual e de realização pessoal nos estudos.

Estas três lógicas assumem-se como fundamentais à acção que estrutura a experiência social: a vocação remete para a subjectivação, o projecto para o investimento estratégico e a integração para a socialização dos estudantes pela organização universitária.

Um dos primeiros registos das narrativas dos estudantes universitários assenta na *acção estratégica*, tendo por cenário o “mercado académico”. A Universidade, a Faculdade, a Licenciatura ou mesmo as suas especializações são descritas pelos nossos entrevistados em termos de hierarquias e de utilidade. A Faculdade de Engenharia é apontada pelos seus alunos como uma das mais conceituadas, não só no âmbito da especialidade dos estudos que frequentam, mas também em termos gerais, em função não só do seu grau de excelência escolar e do impacto positivo no mercado de trabalho, mas também do seu nível de recrutamento social. Inúmeras foram as citações que usamos ao longo deste trabalho que confirmam esta sobreavaliação da instituição analisada, em detrimento de outras, consideradas mais fáceis ou menos desafiantes. Só prestígio académico da Licenciatura em Medicina (e a sua repercussão na estratificação social, ou vice versa) parece escapar ao “olhar selectivo” destes estudantes, ao crivar o mercado académico.

Tal como já verificamos, é nos “herdeiros”, nos estudantes universitários de segunda geração, que encontramos esta lógica estratégica melhor estruturada, baseando consideravelmente o seu projecto formativo num mercado escolar estratificado em função das representações sociais que lhe são atribuídas. A Faculdade de Engenharia é, por eles, escolhida porque a consideram bem posicionada no ranking académico, passando este a assumir-se como critério explícito e crucial da sua tomada de decisão quanto à estrutura do seu projecto académico. No entanto, encontramos também universitários de primeira geração para quem o prestígio social inerente à sua formação académica funciona especialmente como motivação para a promoção da sua mobilidade social ascendente. Enquanto a primeira geração privilegia uma formação conceituada como estratégia de maior probabilidade de integração no mercado de trabalho, a segunda atribui-lhe o pendor de facilitar o acesso a cargos mais prestigiados. A *acção estratégica* pode ser considerada dentro da mesma esfera de mobilidade social ascendente (ou, pelo menos de manutenção da posição social já alcançada pela sua família de origem, no caso dos “herdeiros”), mas os fins apontados diferem em função das próprias aspirações sociais, inerentes aos

diferentes níveis socio-culturais de origem, conferindo assim ao sistema escolar a função (desde há muito atribuída) de mera reprodução social.

É também a esta componente estratégica da acção estudantil que podemos imputar a racionalidade competitiva atribuída pelos estudantes às suas práticas académicas. Na verdade, nota-se nas narrativas que subjazem à nossa análise empírica, um investimento intencionalizado maior nas situações em que se esperam vantagens acrescidas e um retraimento noutras, se percepcionadas como parcas em termos dos lucros previstos. Esta racionalidade que preside à gestão das actividades académicas é frequentemente valorizada, em detrimento de valências de foro mais afectivo ou volitivo, em que os gostos e os interesses são preteridos face aos ganhos estratégicos previstos, tal como Gottfredson (2003) preconiza. Na verdade, nem sempre o habitus encerra em si mesmo os gostos e os interesses pessoais, sucumbindo à estratégia quase tecnocrata das práticas escolares. Para Dubet (1996: 209), o peso desta lógica estratégica *“instala no coração da experiência escolar, uma tensão entre a acção estratégica e os interesses sociais, por um lado, a formação intelectual e a educação, por outro lado”*. Os nossos entrevistados parecem particularmente conscientes da importância destas duas ordens, especialmente quando consideram como professor ideal, aquele que é capaz de fundir esta lógica dual, unindo o interesse à utilidade, “cativando” e enfatizando o “saber fazer”, para além do “Saber”.

Mas a Universidade não é apenas vista como um espaço estratégico. Em oposição (ou complemento) ao individualismo que emerge da lógica estratégica, justapomos a esfera da integração na comunidade académica em particular, e na comunidade juvenil em geral. Em vez da distinção e da competição, nesta lógica da integração grassam motivações para a participação num grupo de pares, para a afiliação a uma comunidade restrita, a uma *philia*. Os afectos, os sentimentos de pertença e de partilha têm aqui a sua maior aplicação. Trata-se de um universo de afinidades electivas que se cria nos interstícios da organização escolar, tendo o seu principal espaço nos intervalos, nos corredores, na sala de convívio ou na cantina. O que está para além das aulas e que justifica muitas vezes as próprias aulas.

Ainda que as lógicas de *acção estratégica* e de *integração* possam ser perspectivadas como opostas, também poderão ser vistas como complementares, na medida em que se notam tentativas para a aproximação das duas esferas, tornando-as compatíveis entre si. Assim, assistimos a movimentos de atenuação da competitividade académica

em função da coesão social, neutralizando as hierarquias escolares instituídas. No entanto, a norma é o investimento ponderado, limitado, sendo todas as transgressões a esta regra fortemente punidas socialmente. José transgrediu esta norma, ao expor (por palavras e actos) a sua “extrema motivação” para os estudos, sendo punido pelos seus pares, com o epíteto de “marrão”, de “fanático” e sendo excluído afectivamente do grupo, da *philia*. O desprendimento relativo, o descompromisso intencionalizado assumem como estratégias que pretendem compatibilizar as duas lógicas distintas, num esforço de redução da tensão entre os seus objectivos contraditórios.

Esta dualidade que se inscreve na experiência académica é ainda “arbitrada” por uma terceira vertente que se assume na subjectividade inerente à noção de vocação, seja ela perspectivada enquanto apetência ou tendência para uma dada área de trabalho, ou enquanto forma de prosseguir o fito da realização pessoal. Esta dimensão eminentemente subjectiva teria como mote a promoção de uma individualidade psicológica e axiológica, susceptível de permitir ao estudante manter a sua autenticidade, apesar das pressões sofridas pelas contradições e tensões subjacentes à gestão da ameaça de redução do papel de actor académico a uma vertente unicamente relacional ou competitiva. Tal como tivemos já oportunidade de reflectir no capítulo deste trabalho dedicado à orientação vocacional, tratar a decisão vocacional única e exclusivamente em função dos interesses espontâneos de cada indivíduo, parece, hoje, quase uma concepção ingénua de uma realidade bem mais complexa e abrangente. É a decisão vocacional que se assume como o resultado da gestão de fortes tensões entre as três lógicas distintas: a estratégica, a integrativa e a subjectiva. Nela subjazem, com maior ou menor peso relativo, cada uma destas lógicas num todo idiossincrático a cada indivíduo, que depende necessariamente das finalidades profissionais das formações e dos valores atribuídos aos diplomas, do grau de influência da organização escolar sobre a vida estudantil e do discurso do empenhamento/investimento intelectual e axiológico nos estudos.

Considerando estas três dimensões como correspondentes a outras tantas lógicas que consubstanciam a acção, estruturando a própria experiência social, Dubet *et al* (1993) justificam o seu cruzamento na estruturação de uma tipologia da experiência estudantil (bifurcando, cada uma delas, sumariamente numa valência forte ou fraca), à qual corresponderiam diferentes tipos de oferta educativa. A sua dispersão emergente deste cruzamento pode ser visualizado no seguinte esquema de tripla entrada:

		VOCAÇÃO			
		FORTE	FRACA	FORTE	FRACA
PROJECTO	FORTE	1	2	3	4
	FRACO	5	6	7	8
		FORTE	FRACA	FORTE	FRACA
		INTEGRAÇÃO			

Segundo esta tipologia, nos lugares cimeiros da vida académica (1 e 2), situar-se-iam as formações selectivas e profissionalizantes, nas quais poderíamos integrar a instituição de Ensino Superior, alvo da nossa análise empírica. Na verdade, a excelência académica atribuída à Faculdade de Engenharia, associada ao seu nível de recrutamento escolar e ao estatuto privilegiado socialmente da profissão de Engenheiro, torna as suas ofertas formativas alvo de projectos vocacionais fortes, tal como tivemos já oportunidade de reflectir anteriormente. A sua forte intervenção intencionalizada junto da comunidade discente no sentido de promover e manter o sentimento de pertença, assente no pressuposto da “excelência académica”, tende a perpetuar a sua posição entre o ranking das instituições de Ensino Superior que tendem a proporcionar uma experiência estudantil que assume os topos da classificação de Dubet *et al* (1993). Encontramos esta mesma tendência já em 1957 nos estudos de Merton *et al* junto de estudantes de Medicina.

Na extremidade oposta na tipologia dubetiana (7 e 8), encontramos os estudantes confrontados com a anomia universitária, com o anonimato da multidão discente e que não perspectivam qualquer finalidade profissional ou vocacional precisa, assentando a sua escolha vocacional numa heurística puramente negativa (resultado de uma selecção por defeito). Aqui, o estudante não se sente realmente estudante, sobrevivendo num contexto que lhe é estranho, fora do seu “habitat natural”, formando “*uma espécie de proletariado universitário inquieto, mais distante do que oposto à aristocracia dos verdadeiros estudantes.*” (Dubet, 1996: 218).

Entre os dois extremos, encontramos diversos outras combinações das três dimensões lógicas de acção e que fundamentam diferentes níveis de experiência da população estudantil. Tal como os “Baldas”, alguns só são estudantes, graças à comunidade juvenil que integram e também, por vezes, à autonomia que constróem em função da sua experiência de vida, enquanto deslocados, por exemplo. Outros, como os “Marrões”, dedicam-se inteiramente à construção de uma formação, abstendo-se de participarem

na vida estudantil, vivendo isolados no seu mundo de livros, aulas e avaliações. Outros, ainda, porque escolhem ser estudantes em nome de uma vocação “gratuita”, isenta de qualquer perspectiva profissional viável ou mesmo provável. Tratam-se de práticas estudantis assentes em apenas uma das dimensões da experiência académica e que, por si só, funcionam como garante do epíteto de estudante universitário.

Segundo esta análise, os “Baldas Controlados” surgem como os detentores do perfil que melhor equilibra estas três dimensões lógicas de acção estudantil. Na verdade, em função da sua própria matriz classista, estes estudantes tendem a perspectivar a sua mobilidade social (ascendente ou, no mínimo, confirmatória do estatuto social da família de origem, no caso dos estudantes de segunda geração), investindo ponderada e intencionalmente no estudo, em função de uma constante gestão de custo/benefício. Interessa-lhes obter sucesso, mas apenas num grau que lhes garanta competitividade, mas sem obstaculizar outras tarefas de vida que consideram também prioritárias para o seu projecto pessoal. A relação com a comunidade académica pauta-se, portanto, por esta permanente gestão de vantagens e desvantagens entre o grau de investimento necessário num dado momento. Este equilíbrio desejado e intencionalmente procurado alarga-se também às dimensões da integração e da vocação, assumindo-se como um importante fito para a actuação do estudante universitário que almeja ser aluno, sem deixar de ser jovem e que integra no seu projecto pessoal, as suas pretensões profissionais. Trata-se, no entanto, de um equilíbrio periclitante, que necessita de uma extrema atenção a todos os factores que o condicionam para se manter num nível satisfatório. A focalização num só factor ou o detrimento de apenas uma variável pode condenar esta situação de equilíbrio precário. Tal como os “Marrões” e os “Perdidos” que justificam pelo esforço que despendem e investem na sua realização académica, rejeitando outros papéis que não o de aluno, com vista ao sucesso académico (tout court). Para estes alunos, o seu verdadeiro mérito reside no esforço, no sacrifício a que se penitenciam (ou são penitenciados...) para obter resultados académicos que se constituem como o seu principal objectivo, ensombrando mesmo outros, como metas profissionais ou pessoais. Se são bem sucedidos na sua saga, temos estudantes que se dizem satisfeitos consigo próprios e prontos para novos desafios académicos (que podem passar pelo Mestrado ou Doutoramento). Mas se todo o seu esforço e dedicação não tem repercussão directa no sucesso académico, encontramos os estudantes a quem chamam “Perdidos”, qual jogador que apostou todas as

suas fichas num número perdedor. Se a sua vida se centrava no seu papel de aluno, e se é mal sucedido enquanto tal, torna-se compreensível que toda a sua estrutura pessoal e social se veja profundamente abalada e mesmo colocada em causa, pela sua pertinência face à ineficácia sentida. Resta-lhe mudar de estrutura ou mudar de estratégia, mas a mudança impõem-se. Já para os “Baldas”, a lógica de acção estudantil premente nos seus quotidianos é, sem dúvida, a lógica da integração. A sua própria medida de sucesso parece ser restrita aos critérios inerentes aos relacionamentos interpessoais que foi capaz de gerar e manter. A sua desejabilidade social e o seu percurso escolar anterior deixam laivos nos seus discursos que se referem aos resultados académicos, mas as suas actuações assumem um mote predominantemente relacional. A sua realização pessoal passa pela sua realização social.

Assim, numa lógica estratégica, encontramos os “Marrões” e os “Perdidos” reivindicando o seu mérito académico pelo investimento/esforço profundo de que despendem, os “Baldas Controlados” apelando à importância do investimento controlado e ponderado no estudo e os “Baldas”, cujos esforços nos estudos parecem ser mínimos e inconsequentes, preferem optar por valorizar outras tarefas de vida, em detrimento do seu papel de aluno. O objectivo de mobilidade social ascendente é perseguido por todos, excepto pelos “Baldas” que embora o desejem também (segundo dizem...), optam por não o tornar um objectivo primeiro das suas actuações académicas.

Numa lógica de integração, podemos, assim, verificar a polissemia emergente das diferentes conceptualizações deste constructo, em função da forma de estar enquanto estudante universitário. Para os “Baldas”, sentir-se integrado está intimamente relacionado com a satisfação que retira das relações sociais que estabelece no espaço académico. Para os “Marrões” e para os “Perdidos” a medida da sua integração passa necessariamente pelo critério dos resultados académicos, numa proporção paralela: quanto melhores forem as suas classificações, maior é o seu sentimento de integração. Tratam-se de duas conceptualizações que têm como base as dimensões prioritárias a cada um destes grupos juvenis e que enformam não só a sua maneira de estar, mas também e necessariamente a sua forma de perspectivar o mundo, e a si próprio nesse mesmo mundo. Para o “Balda Controlado”, estar integrado quer significar ser capaz de gerir as tensões dos diferentes papéis de vida, num equilíbrio dinâmico e intencional.

Sintetizando, na lógica subjectiva da vocação, a realização pessoal de cada uma destas figuras assenta em consecuições

distintas de tarefas comuns ao papel de estudante universitário, mas alvo de diferentes graus de privilégio segundo as perspectivas: os “Marrões” e os “Perdidos” buscam a realização académica, os “Baldas” tendem a apelar à realização relacional, enquanto os “Baldas Controlados” aspiram à realização profissional como meio de realização pessoal.

A emergência destas perspectivas distintas do mundo académico e de construção do ofício do estudante universitário vêm, de algum modo, responder a muitas das questões que foram levantadas ao longo deste trabalho. Bastará o título para realmente se ser e se sentir estudante universitário? Serão estas, formas possíveis de construção do ofício do estudante? Haverá um ofício do estudante com várias estratégias de construção ou a cada uma destas vias de construção corresponderá outros tantos ofícios do estudante? Ser “Marrão” ou “Balda” são formas alternativas de um mesmo ofício ou, pela sua especificidade, poderemos considerá-los como ofícios independentes? Múltiplas foram as reflexões que emergiram ao longo deste trabalho de observação, análise e interpretação das narrativas construídas pelos estudantes do 1º ano da LEEC. De uma forma global, parece-nos que as possíveis respostas a cada uma delas foram emergindo ao longo do esforço compreensivo realizado e concretizadas na terceira parte deste trabalho. Percebemos rapidamente que para se ser estudante universitário não basta uma demanda oficial. Ainda a anteriori da sua estreia no Ensino Superior não podemos esquecer a construção do projecto vocacional e a importância da influência das expectativas familiares face a este. Os primeiros dias da sua frequência do Ensino Superior são marcados pela estranheza, pela confusão, pelo “nevoeiro académico”. Nesses primeiros tempos, parecem ser os rituais de transição, funcionando como momentos de aprendizagem, mas também de promoção da afiliação, que mais concorrem para a construção ou reestruturação identitária necessária à imposição de um novo epíteto: estudante universitário, ex-aluno do Ensino Secundário. São as expectativas, intimamente ligadas com o seu percurso desenvolvimental (e, portanto, com as suas origens sociais e culturais), e o seu confronto com a realidade que pautam as emoções e as cognições desencadeadas pela, sem dúvida, desafiante tarefa de transição de vida. São as formas de trabalho, as estratégias de estudo preferidas, a motivação para atingir objectivos, os próprios objectivos, as suas prioridades e as formas de concretização que, entre muitas outras variáveis que se constituem no estilo de vida adoptado, que contribuem para o jovem se tornar estudante universitário. O sucesso académico, seja ele concretizado ou

ainda apenas resida no campo das expectativas, assume igualmente um papel fundamental para quem fez dele, a sua arma de entrada no mais elevado nível de ensino. Por outro lado, a dimensão relacional assume especial relevância num período desenvolvimental em que as tarefas interpessoais são protagonistas. A relação com docentes, pares e restante comunidade académica, bem como com a família e outros representativos, tendem a ser fundamentais para o sentimento de integração do estudante universitário, permitindo-lhe por diferentes mecanismos (de identificações ou mesmo de oposição, por exemplo) afirmar-se enquanto ser relacional, simultaneamente igual e distinto dos restantes (Relaciono-me, Logo Existo...).

Mas, há que não esquecer que não são apenas as componentes de índole mais pessoal que contribuem para a sua reconstrução identitária, uma vez que são de crucial importância as dimensões contextuais que enquadram a sua experiência estudantil, sejam elas ambientais, institucionais ou sociais. À forma de construção do ofício do estudante não são de todo alheias as variáveis relacionadas com o prestígio reconhecido, as infra-estruturas oferecidas ou os recursos de investigação proporcionados pela instituição de Ensino Superior em que se integram. Assim, para um mesmo ofício (o ofício de estudante) múltiplas são as formas da sua construção e do seu exercício. Cada jovem, pelo seu percurso desenvolvimental e pela confrontação e gestão das tensões emergentes à tarefa de se tornar estudante universitário constrói uma estratégia própria e idiossincrática de se integrar num contexto novo e desafiante. Cada um tem a sua forma de perspectivar o mundo, de actuar face às adversidades, face ao imprevisto. Cada um assume os seus próprios ritmos, as suas prioridades e mesmo as suas potencialidades (sejam elas cognitivas, relacionais ou afectivas). Cada um traz consigo as “heranças” do seu passado, das suas origens sociais, mas também das suas experiências estudantis a montante da Universidade. Cada um concorre consigo mesmo numa corrida de fundo a que se propõe e que deseja intimamente vencer... Cada um constrói à sua imagem o seu ofício de estudante.

Mas apesar da diversidade, emergem das subjectividades lógicas de actuação comuns, formas partilhadas de perspectivar e intervir sobre o mundo académico. Uns vivem para estudar, outros vivem sem estudar, para outros viverem para pouco ou mal estudar... São os “Marrões”, os “Perdidos”, os “Baldas” e os “Baldas Controlados”. Chamamo-lhe figuras-tipo por se tratarem um conjunto estruturado, mais ou menos coerente, de estratégias de sobrevivência no mundo estudantil e que são intensamente

vividas pelos seus protagonistas, reenviando tanto para definições de si próprio como para hetero-atribuições, constituindo-se enquanto formas identitárias próprias. Correspondendo a trajectórias sociais diferenciadas, não se reduzem a *habitus* de classe específicos, pois é a sua globalidade que concorre para a constituição do *habitus* de estudante.

Em guisa de conclusão não poderíamos deixar de reafirmar a importância do primeiro ano de frequência do Ensino Superior como um momento de especial importância para uma construção de um ofício de estudante, cujo exercício passa pelo sentimento de bem-estar pessoal, social e académico. Usando a terminologia proposta por Nico (in Soares et al, 2000), as primeiras experiências enquanto estudante universitário concorrem fortemente para a construção de uma relação com o mundo universitário pautada por uma satisfatória e adequada sensação de *conforto académico*, que o referido autor define da seguinte forma: *“Estado da pessoa do estudante que se caracteriza por um equilíbrio, pessoalmente adequado, das suas dimensões institucional, pessoal, relacional, periescolar e pedagógica, assente num determinado ambiente organizacional e proporcionada por um percurso curricular específico e que se traduz numa mobilização dos seus recursos endógenos e numa produtividade do seu trabalho académico capazes de o conduzir a uma situação de felicidade.”* Ou seja, sejam quais forem as estratégias de construção do ofício do estudante, as opções e perspectivas adoptadas durante o seu ano de estreia parecem condicionar fortemente a “felicidade”, advinda do conforto académico que poderá vir a sentir enquanto universitário. O primeiro ano na Universidade suscita necessariamente um conjunto de experiências que funcionaram como marcos, que apesar da sua variabilidade em termos de grau de intensidade ou de nível persistência no tempo, condicionam fortemente o seu percurso académico presente e futuro. Na verdade, as investigações levadas a cabo neste âmbito (por exemplo, Chickering & Reisser, 1994) parecem apontar unanimemente para o facto de não só o bem-estar se assumir como condição individual e indispensável para um adequado e produtivo envolvimento na vida e no trabalho, mas também, particularmente no caso dos “caloiros”, a vivência emocional positiva concorrer fortemente para um melhor processo de integração na vida estudantil, além de proporcionar também condições para uma melhor performance académica. Aliás, têm surgido, na última década, um conjunto de investigações (Astin, 1993, Chickering & Reisser, 1994) que visam exactamente uma dimensão mais afectiva e emocional da vida dos estudantes,

nomeadamente no que diz respeito a preocupações com o bem-estar e com a sua satisfação enquanto universitários. Na verdade, o grau de conforto académico manifestado pelos estudantes universitários pode ser reflexo não só da qualidade das aprendizagens que obtêm, mas também se pode assumir como um bom indicador da qualidade institucional que parece ser, cada vez mais, uma variável levada em linha de conta no momento de opção formativa, tanto pelos próprios estudantes como pelas suas famílias. Uma Escola de qualidade terá necessariamente de proporcionar percursos discentes de qualidade. Por isso, urge um esforço efectivo e intencional por parte das instituições de Ensino Superior para proporcionar aos seus estudantes (apesar da/pela sua heterogeneidade) as condições necessárias para experimentarem uma adequada e satisfatória sensação de bem-estar, de conforto, não só com a instituição, mas com toda a comunidade académica (incluindo pares e docentes) e mesmo consigo próprios, numa abordagem que se pretende holística e possibilitadora também de um desenvolvimento global dos seus membros. Sempre acreditamos que as instituições de Ensino Superior encerram em si mesmas competências que lhes permitem reflectir e intervir activamente na sua organização (seja ela, curricular, organizacional ou mesmo axiológica), com vista a criar e incrementar condições para que os primeiros momentos dos seus novos alunos pudessem ser vividos num clima de maior receptividade, pautado por emanências de confiança e segurança, tentando controlar e equilibrar situações potencialmente geradoras de desconforto. Não se pretende, contudo, uma atitude de “maternage” abrangente e redutora de todas e quaisquer dificuldades inerentes ao processo de transição. As dificuldades e os desafios são necessários, porque se assumem como potenciadores de um adequado desenvolvimento pessoal, daí a importância de um justo equilíbrio entre o apoio e o desafio (na senda de Vigostky) que ajuda o “caloiro” na sua gestão de tensões com que se vê confrontado, sem contudo lhe retirar a responsabilidade pelas suas opções de vida. No fim deste trabalho, após um longo período de análise e reflexão, confirmamos esta nossa pretensão inicial. Esperamos que esta obra possa vir a contribuir para uma continuidade da reflexão sobre este tema e, eventualmente, para uma reformulação de práticas institucionais (e quem sabe, mesmo pessoais e sociais...) com vista à promoção do primeiro ano do estudante universitário como um momento único e inesquecível, pautado pela ansiedade da descoberta, pela surpresa do desconhecido, mas também pela segurança do acolhimento e pela alegria do sucesso. Para nós, é o final de uma etapa... E esperamos saber lidar

com a transição que se aproxima, pois ficamos ainda mais conscientes da importância de um bom processo de integração para a qualidade do percurso futuro. Como docente e como psicóloga (dois papéis de que me orgulho e que me movem em desafios crescentes) tentarei extrair deste trabalho as ilações que me permitam contribuir activamente para proporcionar a todos os alunos uma melhor qualidade de vida, numa etapa das suas vidas que os marcará indelevelmente e que se pretende forte condicionadora de um desenvolvimento holístico, equilibrado e são...

Sabemos que o futuro é imprevisível, mas, não poderíamos deixar de salientar a nossa motivação para fazer dele palco de novas investigações tendo como cenário o Ensino Superior e como protagonistas os próprios estudante, construtores dos seus próprios guiões...

Referências

- ALMEIDA, J.F., ÁVILA, P., CASANOVA, J.L., COSTA, A.F., MACHADO, F.L., MARTINS, S.C. & MAURITTI, R. (2003)** *Diversidade na Universidade: Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*. Oeiras: Celta Editora.
- AMADO TAVARES, D. (2004).** "A Alunização da Juventude: o Jovem na Sombra do Aluno", *Politécnica*, nº 7, Pag. 6-22.
- AMADO TAVARES, D. (2003).** Intervenção Social e Comunitária: Reflexão sobre Identidade Profissional e Contextos Eco-Sociais de Actuação, *Politécnica*, nº 6, Pag. 6-22
- AMADO TAVARES, D. (2002).** A Consulta Psicológica à Luz da Inteligência Emocional: Estudo de Casos, *Politécnica*, nº 5, Pag. 6-22.
- AMADO TAVARES, D.*, SILVA, B., LOPES, H., VEIGA, S. (1999)** "Professor, Estudantes Universitário e Processo de Aprendizagem: Uma Relação Triádica Possível através da Tutoria de Pares, Rumo ao Sucesso Académico e Profissional" – *Interfaces da Psicologia*, Évora: Universidade de Évora.
- AMADO TAVARES, D.*, SILVA, M. (1997)** *Projecto para a Integração no Mundo do Trabalho: a experiência da Faculdade de Engenharia*. Actas do I Encontro de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior. Lisboa. Associação dos Psicólogos Portugueses e Instituto Superior Técnico.
- AMADO TAVARES, D.*, PINTO, I.R. (1997)** *Interpersonal Relationship Development of Youth: Internet Influence* – Actas do I Congresso Europeu "Como Comunicar cos Xoves do ano 2000?". Santiago de Compostela, Galicia - Xunta de Galicia.
- AMADO TAVARES, D.*, MOREIRA, C.M. (1997).** *Ensinar Engenharia: Ensinar Professores?*. Actas do I Encontro de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior. Lisboa. Associação dos Psicólogos Portugueses e Instituto Superior Técnico.
- AMADO TAVARES, D.* (1997)** *Insucesso escolar versus Insucesso Académico: a emergência de um novo conceito* – Actas do I Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação. Coimbra – APPORT e Colégio de Psicólogos Espanhóis.,
- AMADO TAVARES, D.* (1997)** *Gabinete de Psicologia da Faculdade de Engenharia: Origem, Desenvolvimento e Perspectivas Futuras*. Actas do I Encontro de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior. Lisboa: Associação dos Psicólogos Portugueses e Instituto Superior Técnico.
- AMADO TAVARES, D.* (1997)** *Avaliação da Intervenção Psicológica na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto* – Actas da Conferência internacional A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior: Um Desafio da Europa. Universidade de Coimbra.

AMADO TAVARES, D.* (1996). *Intervenção Psicológica em Contexto Universitário: A Gestão de Carreiras*. Actas das IV Conferência Internacional de Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior. Coimbra.

AMADO TAVARES, D.* (1995) *Desenvolvimento Vocacional como Dimensão para o Desenvolvimento Humano*, Relatório de Estágio da Licenciatura em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

AMARAL, A., ROSA, M., SANTIAGO, R. A., (2002) *O Ensino Superior aberto a novos públicos*, Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.

ARDOINO, J. BERGER, G. (1989) *D'une Évaluation en Miettes à une Évaluation en Acte. Les Cas des Universités*. Paris: Matrice-Andsha.

ASTIN, A. (1993) *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.

BALSA, C., SIMÕES, J., NUNES, P., CARMO, R., CAMPOS, R. (2001) *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e Diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri.

BARNETT, R. (1990) *The Idea of Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

BASTOS, M.A. (1998) *Desenvolvimento Pessoal e Mudança em Estudantes do Ensino Superior: Contributos da Teoria, Investigação e Intervenção*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

BEN-DAVIS, J. (1984) *Scientist's Role in Society*. Chicago: Chicago University Publ.

BOLTANSKY, Luc; THÉVENOT, Laurent (1991) *De La Justification, Les Economies De La Grandeur*. Paris: Gallimard.

BOURDIEU, P. (1979) *La Distinction*. Paris: Éd. Minuit.

BOURDIEU, P. (1983) *A Reprodução*. São Paulo: Vega.

BOURDIEU, P. (1984) *Homo Academicus*. Paris: Éd. Minuit.

BOURDIEU, P. (1989) *La Noblesse d'État*. Paris: Éd. De Minuit.

BOURDIEU, P. (1989) *Poder Simbólico*. Brasil: Memória e Sociedade.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1964) *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Éd. De Minuit.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C.; SAINT MARTIN, M. (1968) *Rapport Pédagogique et Communication*. Paris: Mouton.

CHICKERING, A.W. (1981) *Education and Identity*. San Francisco: Josey-Bass.

CHICKERING, A.W., REISSER, L. (1994) *Education and Identity*. San Francisco: Jossey Bass Wiley

CORREIA, F., AMARAL, A. e MAGALHÃES, A. (2001) *Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior: o caso português*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/CIPES.

CORREIA, J.A. (1998) *Para uma Teoria Crítica Em Educação*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, J.A., MATOS, M. (2001) *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: Edições Asa.

COULON, A. (1997) *Le Métier D'Étudiant: L'entrée Dans La Vie Universitaire*. Paris: PUF.

CRESPO, V. (1993) *Uma Universidade para os Anos 2000: o Ensino Superior numa Perspectiva de Futuro*. Lisboa: Editorial Inquérito.

CRESPO, V. (2003) *Ganhar Bolonha, Ganhar o Futuro, O Ensino Superior no Espaço Europeu*. Lisboa: Gradiva.

DEMAZIÈRE, D., DUBAR, C. (1997) *Analyser les Entretiens Biographiques: l'exemple de récits d'insertion*. Paris: Éditions Nathan.

DUBAR, C. (1997) *A Socialização: Construção de Identidades Sociais e de Identidades Profissionais*. Porto: Porto Editora.

DUBET, F. (1994) *Sociologia Da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

DUBET, F.; Et al (1994) *Universités Et Villes*. Paris: L'Harmattan.

DUBET, F.; Martucelli, D. (1996) *À L'école, Sociologie De L'expérience Scolaire*. Paris: Éd. Du Seuil.

GALLAND, O. (1995) *Le Monde des Étudiants*. Paris: Presses Universitaires de France.

GLASER, B.J., STRAUSS, A.L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory – Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.

GOTTFREDSON, L. S. (2003). "The challenge and promise of cognitive career assessment". *Journal of Career Assessment*, 11(2), 115-135

KING, P.M. (1994) "Theories of College Student Development: Sequences and consequences", *Journal of College Student Development*, vol. 35, 413-421.

LAPASSADE, G. (1998) *Microsociologie de la Vie Scolaire*. Paris: Anthropos.

NICO, J.B. (1998) "O Confronto Académico no Ensino Universitário como uma das Dimensões da Decisão Curricular". In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.) *A Decisão em Educação – Actas do VIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPEL/AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 488-496)

ODES (2002) *Inquérito de Percurso aos Diplomados do Ensino Superior 2001: síntese de resultados*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação.

PASCARELLA, E., TEREZINI, P. (2001) *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. New York: Paperback Avg.

PERRENOUD, Philippe (1995) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

SANTIAGO, R. A. and TAVARES, J.; TAVEIRA, M.C., LENCASTRE, L. e GONÇALVES, F., 2001, "Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção na universidade. Avaliação", *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Ano 6, vol.6, nº3(21).

SCOTT, P. (1995) *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

SIMÃO, J.V., SANTOS, S.M. e COSTA, A.A. (2002) *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década*. Lisboa: Gradiva.

TAVARES, J. (2003) *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

TAVARES, J., SANTIAGO, R. (Org.) (2000) *Ensino Superior: (In)Sucesso Académico*. Porto: Porto Editora.

TAVARES, J., SANTIAGO, R., LENCASTRE, L. (1998) Insucesso no 1º ano do Ensino Superior: um estudo no âmbito dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro, Aveiro: Univ. de Aveiro.

TINTO, V. (1993) *Leaving college: Rethinking the causes and cures for student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

VAN GENNEP (1981) [1909] *Les Rites de Passages*. Paris: Picard.

VAN HAECHT, A. (1990) *L'École à L'Epreuve de la Sociologie – Questions à la Sociologie de l'Éducation*. Bruxelas: De Boeck.

WEBER, M. (1989) *Sobre a Universidade: O Poder do Estado e a Dignidade da Profissão Académica*, São Paulo: Cortez Editora.

WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION (1998) *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Actions*. Paris: UNESCO.

ZABALZA, M. (2004) *O Ensino Universitário: Seu Cenário e Seus Protagonistas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

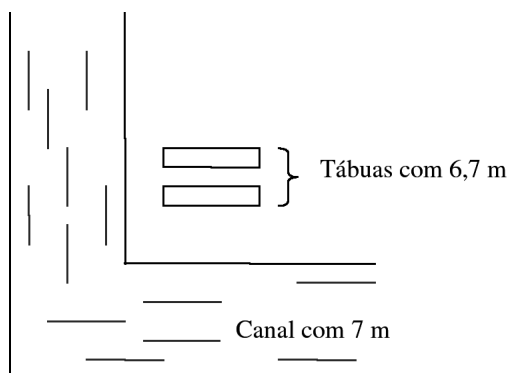


Joaquim Albuquerque de Moura Relvas
 jmrr@ispgaya.pt
 Instituto Superior Politécnico Gaya
 Rua António Rodrigues da Rocha, 291, 341
 Santo Ovídio, 4400-025 Vila Nova Gaia

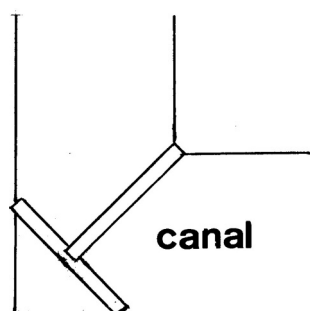
1. PROBLEMAS DE LÓGICA.

No número anterior desta revista foi posto um problema cujo texto seguidamente se transcreve:

A figura anexa representa um canal, com 7 metros de largura, que serve para escoamento de águas, perigosamente poluídas, de uma fábrica. A toxicidade das águas não permite que se lhe mergulhe nelas, nem sequer uma mão. Pode atravessar-se o canal utilizando apenas as duas tábuas, com 6,7 metros de comprimento, ilustradas na mesma figura. Pergunta-se: Como dispor as tábuas para que, apenas com o auxílio delas o canal possa ser atravessado?



Solução



TESTE DE EINSTEIN

Einstein escreveu este teste no século passado. Afirmou que apenas 2% da população mundial pode resolvê-lo. Tem o

seguinte enunciado:

Há 5 casas com 5 diferentes cores. Em cada casa vive um homem de diferente nacionalidade. Esses 5 homens bebem diferentes bebidas, fumam diferentes marcas de cigarros e têm diferentes tipos de animais de estimação. Sabendo-se que:

1. O inglês vive na casa vermelha.
2. O sueco tem cachorros como animais de estimação.
3. O dinamarquês bebe chá.
4. A casa verde fica do lado esquerdo da casa branca.
5. O homem que vive na casa verde bebe café.
6. O homem que fuma Pall Mall cria pássaros.
7. O homem que vive na casa amarela fuma Dunhill.
8. O homem que vive na casa do centro bebe leite.
9. O norueguês vive na primeira casa.
10. O homem que fuma Blends vive ao lado do que tem gatos.
11. O homem que cria cavalos vive ao lado do que fuma Dunhill.
12. O homem que fuma Bluemaster bebe cerveja.
13. O alemão fuma Prince.
14. O Norueguês vive ao lado da casa azul.
15. O homem que fuma Blends é vizinho do que bebe água.

qual deles terá peixes como animais de estimação?

2. CURIOSIDADES.

No N.º 1227 (21.º ano), de 28 de Setembro de 1878, da revista francesa *L'UNIVERS ILLUSTRÉ* consta uma interessante notícia da época da qual, pela curiosidade que apresenta, vale a pena apresentar aqui a sua versão em língua portuguesa:

ATRAVÉS DA EXPOSIÇÃO⁽¹⁾

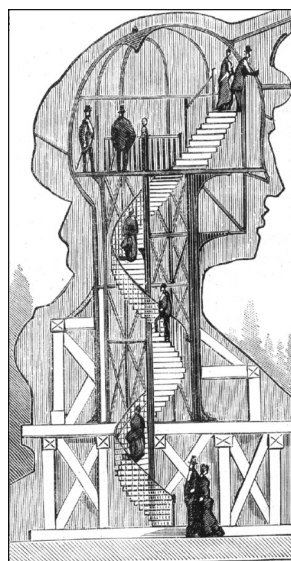
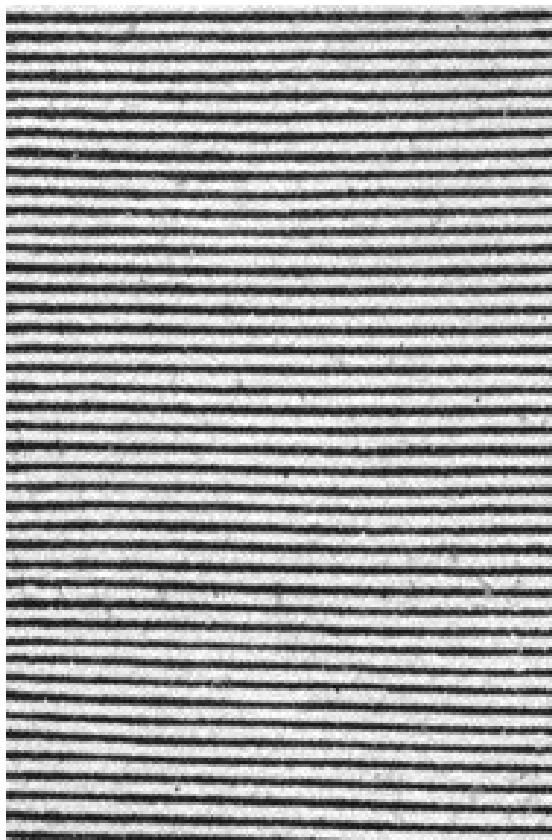
Quando se chega ao parque do Champ-de-Mars, pela ponte de Iéna, os olhares são imediatamente atraídos por um colossal e soberbo objecto de arte. É um busto em cobre martelado. O rosto é nobre e majestoso. A fronte está

(1) - Trata-se da célebre Exposição Internacional de 1878, que teve lugar nesse ano no Champ-de-Mars em Paris (N.T.).

envolvida por um diadema de pontas. Em mirantes engenhosamente praticados na pala aparecem silhuetas de visitantes curiosos. Tendes diante de vós a cabeça da estátua da "Liberdade iluminando o mundo", obra magistral que deve ilustrar o nome de M. Bartholdi.

Tal como acabámos de o dizer para o busto, o corpo da estátua comemorativa da independência dos Estados Unidos será feita em cobre martelado. Ocupará um pedestal bem elevado num ilheu do rio Hudson, face à Ilha Comprida⁽²⁾ e servirá de farol à entrada do porto de New-York. É uma subscrição pública que suporta as despesas desta grandiosa construção.

A estátua com o seu pedestal atingirá a altura de sessenta e sete metros. Uma escada permite que se suba dentro da cabeça que constitui um aposento bastante espaçoso. Esta cabeça, com adaptação dos ombros para a colocação dos braços, tem aproximadamente uma altura de nove metros.



EXPOSIÇÃO UNIVERSAL – CABEÇA DA ESTATUA DA LIBERDADE
Obra de M. BARTHOLDI

(2) - Trata-se da célebre ilha que hoje tem o nome de Manhattan (N.T.).

ISSN 0874-8799



9 770874 879002