

ÁREA TEMÁTICA: GESTÃO DE PESSOAS E DO CAPITAL INTELECTUAL

Work Experience: relatos de uma experiência de vida

Work Experience: reports of a life experience

Work Experience: relatos de una experiencia de vida

Sandra Regina da Rocha-Pinto¹

Recebido em 09 de julho de 2007 / Aprovado em 30 de janeiro de 2008

Editor Responsável: Roberto Coda, Dr.

Processo de Avaliação: *Double Blind Review*

RESUMO

A rede *work experience* surge como alternativa para que jovens estudantes desenvolvam determinadas habilidades/competências a fim de fazer face à competição do mercado de trabalho. Apoiado em pesquisa fenomenológica, este estudo desvela a experiência vivida por jovens estudantes no exterior. O processo de análise permitiu a formulação das seguintes proposições: a) distante das referências primárias de apoio, o jovem brasileiro, em conjunto com outros brasileiros em um país estrangeiro, constrói uma rede de apoio e solidariedade; b) a condição sócio-econômica determina a maneira pela qual a experiência no exterior é vivida; c) a recompensa financeira não é relevante, desde que, em contexto de diversão, se desenvolva um vínculo temporário de emprego, não-relacionado com a formação superior; d) viver a experiência do “chão da operação” contribui para a formação de uma liderança voltada para a dimensão humana na organização; e) a oportunidade de viver em cultura diferente contribui para o desenvolvimento de competências interpessoais.

Palavras-chave:

Experiência de vida. Formação profissional. Competências interpessoais.

ABSTRACT

The Work Experience network is a possible option for young students as it provides them with the opportunity of improving their abilities/competences in order to face competition in the job market. Based on phenomenological research, the present paper shows the experience of young students abroad. The analysis resulted in the following propositions: a) away from his/her primary supporting references, a Brazilian youth builds up a supporting and solidarity network together with other Brazilians in a foreign country; b) socio-economic factors determine the way such situation abroad will be experienced; c) financial reward is not relevant as long as a temporary employment opportunity occurs within a context not linked to higher schooling and in a relaxed context; d) the experience of standing on “operational ground” contributes to the development of leaders concerned

1. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ. Professora do Centro de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ [sanpin@iag.puc-rio.br]
Endereço da autora: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ. Rua Marques de São Vicente, 225 – Gávea, Rio de Janeiro – RJ Cep. 22453-900 – Brasil

with the human dimension of the organization; e) the opportunity of living in a different culture contributes to the development of interpersonal competences.

Key-words:

Life experience. Professional education. Interpersonal competence.

RESUMEN

La red work experience aparece como una alternativa para que jóvenes estudiantes desarrollen determinadas habilidades/competencias con el objetivo de enfrentar la competición del mercado de trabajo. Con base en pesquisa fenomenológica, ese estudio relata la experiencia vivida por jóvenes estudiantes en el exterior. El proceso de análisis permitió formular las siguientes propuestas; a) distante de las referencias primarias de apoyo, el joven brasileño, en conjunto con otros compatriotas en un país extranjero, construye una red de apoyo y solidaridad; b) la condición socioeconómica determina la manera por la cual es vivida la experiencia en el exterior; c) la recompensa financiera no es relevante, desde que, en el contexto de esparcimiento, se desarrolle un vínculo temporario de empleo, no relacionado con la graduación superior, d) vivir la experiencia del “piso de la operación” contribuye para la formación de un liderazgo volcado para la dimensión humana en la organización; e) la oportunidad de vivir en una cultura diferente contribuye para el desarrollo de las competencias interpersonales.

Palabras clave:

Experiencia de vida. Graduación profesional. Competencias interpersonales.

I INTRODUÇÃO

A análise do mundo do trabalho na atualidade revela que a aceleração das inovações tecnológicas e a globalização da economia impuseram às organizações a demanda por profissionais cada vez mais qualificados e “dotados de competências

variadas” (KILIMNIK; LUZ; SANT’ANNA, 2003). Em decorrência desse processo, a temática do trabalho e sua relação com a educação tornaram-se objeto de reflexão de educadores, sociólogos e outros profissionais da área de ciências sociais sob os mais diversos enfoques e encaminhamentos teóricos (ANDRADE, 1998; DELUIZ; SANTANA; SOUZA, 1999; FIDALGO, 1999; FRANCO, 1997; MACHADO, 1994, 1998; MILITÃO, 1998; PERROTA 1995; ROCHA-PINTO, 2004; SALM, 1994). Adicionalmente, observa-se que a reflexão sobre a formação dos trabalhadores face à incerteza do mundo do trabalho tem permeado alguns outros estudos que abarcam os seguintes aspectos: o sentido de se pensar em carreiras e para qual sociedade (CHANLAT, 1995; 1996); a perda da centralidade do mundo do trabalho e o fim dos empregos (ANTUNES, 2005; BRIDGES, 1995; CASTILLO, 1997, FRIGOTTO, 1995; RIFKIN, 1995); e a formação de competências (DESAULNIERS, 1997; FLEURY, A.; FLEURY, M. T., 2000; FLEURY, M. T.; OLIVEIRA JUNIOR, 2001; MACHADO, 1994, 1998; MARKERT, 2002; MERTENS, 1996; RAMOS, 2001; ROCHA-PINTO, 2002, 2004; RUAS, 2003; ROPÉ; TANGUY, 1997; ZARIFIAN, 2001).

Em adição ao movimento anteriormente descrito, observa-se que, tanto a educação formal quanto a qualificação profissional, situam-se atualmente como elementos de competitividade, facilitação de emprego e garantia de estabilidade. Contudo, na medida em que as políticas de emprego e renda, sustentadoras de um projeto de desenvolvimento social, são insuficientes, caberá aos indivíduos o esforço para adquirir competências ou habilidades, objetivando o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, técnicos, de gestão e atitudinais, a fim de se tornarem competitivos e empregáveis (SHINZAKI; SACHUK, 2005). Ademais, cabe ressaltar que a competição/inserção no mercado de trabalho se dá em escala global. Nessa perspectiva, valorizam-se tanto experiências em países estrangeiros quanto a proficiência na língua inglesa. Nesse contexto, a rede *work experience* surge como alternativa para que alguns jovens possam, por meio do trabalho no exterior,

desenvolver / aprimorar a língua inglesa assim como inscrever em seus currículos a experiência com culturas distintas.

Além disso, é sabido que existem várias formas de aprendizagem, manifestadas em diferentes níveis e sempre de forma complexa. Essa complexidade, inerente tanto à natureza humana quanto à sua relação com o mundo, demanda estudos que abordem os diferentes contextos nos quais as pessoas vivem e trabalham. Espera-se, assim, uma melhor compreensão de como a aprendizagem ocorre (SILVA; REBELO; CUNHA, 2003). Adicionalmente, destaca-se que a convivência entre pessoas exerce um papel importante na aprendizagem formal ou informal (TAMKIN; BARBER, 1998 apud SILVA; REBELO; CUNHA, 2003). Levando-se em conta o ponto de vista de Dewey (1979), o ser humano solitário – mental ou fisicamente falando –, reduz as suas possibilidades ou ocasiões, tanto para refletir sobre as experiências vividas quanto para extrair-lhes significação. Afinal, a realidade é socialmente construída (BERGER; LUCKMANN, 1995; MERRIAM, 1998). Por sua vez, Merriam e Yang (1996), asseveram que a experiência é a melhor das mestras e, na perspectiva de vários autores, as experiências vividas envolvem estímulos e recursos para aprendizagem. Essas considerações são complementadas por Dewey (1979, p. 1; p. 6) ao afirmar que “a vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente [...] toda a prática social que seja vitalmente social ou vitalmente compartilhada é por sua natureza educativa”.

Diante do exposto, e a partir de uma perspectiva fenomenológica, este artigo abordará a experiência vivida no exterior por três jovens estudantes de administração. O estudo tem uma perspectiva longitudinal: houve uma tomada de impressão no momento anterior à partida dos jovens e, três meses depois, um segundo encontro, com cada um deles, foi realizado. A abordagem fenomenológica para este estudo se justificou na medida em que se pretendeu capturar a essência da experiência vivida pelos jovens. Pois, enquanto a biografia relata a vida de um indivíduo apenas, o estudo fenomenológico descreve o

significado de experiências vividas por vários indivíduos acerca de um determinado conceito ou fenômeno (CRESWELL, 1998). Este artigo encontra-se organizado em quatro seções, incluindo essa introdução; na segunda seção, apresentam-se os procedimentos metodológicos; a terceira seção – O Diário de Bordo –, dividida em dois segmentos, está dedicada tanto ao processo de análise quanto de articulação dos resultados encontrados com a teoria pertinente; por fim, na última parte, encontram-se as considerações finais e sugestões para futuras pesquisas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento de toda e qualquer pesquisa requer a elaboração de um plano, no qual delimitam-se as etapas a serem seguidas. Elaborase, dessa forma, um guia para o pesquisador (SILVA; REBELO; CUNHA, 2003); o seu plano de viagem (MERRIAM, 1988). Ademais, Yin (1994) ensina que todo tipo de pesquisa empírica tem um *design* implícito, ou mesmo explícito, representativo da seqüência lógica, conectora dos dados empíricos às questões de pesquisa, desde um estudo inicial até às suas conclusões. Por sua vez, Creswell (1998) destaca o fato de que a pesquisa qualitativa é um processo investigativo de compreensão baseado em tradições metodologicamente distintas, exploradoras de um problema social ou humano.

Nessa perspectiva, o pesquisador constrói um quadro complexo e holístico, analisa palavras, relata visões detalhadas dos informantes e conduz o estudo em um cenário natural. Em resumo, prescreve Creswell (1998), a pesquisa qualitativa é para o pesquisador que aspira: comprometer-se com um longo período no campo, engajar-se com a complexidade, em um processo que consome um tempo expressivo e, dedicar-se à ambiciosa tarefa de classificar um amplo número de dados até reduzi-los a uns poucos eixos temáticos ou categorias. Além disso, o pesquisador deve estar preparado para descrever longas passagens, isso porque as evidências devem ser destacadas e o relator necessita mostrar as múlti-

plas perspectivas encontradas no campo. Por fim, há o desafio de participar em um tipo de pesquisa social e humana que não têm uma orientação estreita, tampouco procedimentos específicos e que, além disso, muda e evolui constantemente (CRESWELL, 1998).

Para o estudo ora empreendido, adotou-se uma estratégia de pesquisa que pudesse dar conta dos objetivos delineados e, dessa forma, apresentasse respostas significativas para a situação investigada. Nesse processo, a escolha recaiu no tipo de pesquisa que pode ser classificado como: fenomenológico e hermenêutico. Fenomenológico, na medida em que procurou explicar os fenômenos como eles se apresentaram para a consciência de quem estava sendo pesquisado. Além disso, em acordo com Silva, Rebelo e Cunha (2003) a pesquisa pode ser categorizada, também, como hermenêutica, na medida em que se constituiu, fundamentalmente, em uma atividade de escrita. Nessa perspectiva, pesquisa e escrita devem ser entendidas como aspectos de um mesmo processo. Em suma, a pesquisa fenomenológica é um processo que compreende: o estudo da experiência vivida (MERRIAM, 1998; VAN MANEN, 1990); a explicação do fenômeno assim como ele se apresenta à consciência; o estudo das essências; descrição dos significados vividos, da forma como os vivemos; estudo humano científico do fenômeno; a prática atenta da reflexão e; uma busca do que significa ser humano (VAN MANEN, 1990). A fenomenologia hermenêutica se propõe a descrever e interpretar os significados importantes da pesquisa de uma forma profunda e rica, abstendo-se de lidar com relações estatísticas, descobre significados vividos em experiências diárias (VAN MANEN, 1990).

Registra-se, então, que, este estudo é fenomenológico porque trata da descrição pura de uma experiência vivida; e é hermenêutico na medida em que a experiência é descrita por meio da interpretação de um 'texto' ou de uma forma simbólica (SILVA; REBELO; CUNHA, 2003). A esse respeito cabe destacar que, na medida em que a análise de dados em pesquisas fenomenológicas segue um processo que se inicia com a experiência vivida por outra(s) pessoa(s), essa experiência

é capturada pelo pesquisador, por meio de relatos normalmente obtidos por entrevistas, que são transformados em texto, produto da transcrição das mesmas; o texto é analisado e dele extraem-se os temas que, por sua vez, são trabalhados e, mediante um processo de síntese criativa, geram o produto final do processo: o texto fenomenológico (GROHMANN, 2005).

Em consonância com a metodologia privilegiada, utilizou-se neste trabalho, um método de coleta de dados que se baseia na entrevista qualitativa em profundidade. Por conta disso, transformou-se na aventura descrita por Rubin e Rubin (1995): cada passo da entrevista trouxe novas informações e abriu janelas para as experiências vividas pelos entrevistados. Na medida em que o objetivo era o de construir e explorar as respostas dos participantes, a exemplo de Silva, Rebelo e Cunha (2003), dispensou-se um roteiro estruturado de perguntas. Tal opção justifica-se no fato de que, o principal objetivo do estudo era o de conduzir os participantes da pesquisa a reconstruírem suas experiências vividas fora do país. A entrevista em profundidade foi dividida em duas etapas: A primeira série de entrevistas foi elaborada com o objetivo de apreender a motivação e o estado de espírito dos jovens estudantes em relação à aventura que se iniciava. Os três jovens entrevistados, alunos de um centro de ensino de excelência em administração situado do Rio de Janeiro, declararam as suas percepções, intenções e expectativas no início de dezembro de 2006. O caráter de intencionalidade esteve subjacente ao critério para a seleção dos sujeitos: cada um dos jovens tinha perfil sócio-demográfico e comportamental distintos. Jonas: filho de pai empresário, estudante aplicado; Marcelo, classe média alta, afável e não muito dedicado aos estudos; Gabriel: classe média baixa, bolsista e aluno de mais alto desempenho acadêmico de sua turma.

A questão de fundo que norteou a pesquisa foi: "Em que medida, a experiência vivida como trabalhador estrangeiro contribui para a formação do administrador?". Contudo, registra-se que os temas explorados na primeira rodada de entrevistas podem ser sintetizados nas seguintes perguntas: Qual a motivação para participar em um

programa dessa natureza (pessoal e profissional)? Qual a participação da família? Como é financiado? O que irá fazer além de trabalhar? O que determinou a escolha da cidade? Qual a vantagem para o empregador local? Como ou quando esse movimento (*work experience*) começou? Qual foi o critério de escolha da agência promotora do evento? Qual foi a maior dificuldade enfrentada? Por outro lado, o que foi mais fácil? Que conselho você se daria nesse momento, antes de partir em viagem? Qual é a palavra-chave que sintetizaria um fator de sucesso para a sobrevivência no exterior?

A segunda rodada de entrevistas procurou revelar os detalhes da experiência vivida pelos jovens. Para tanto e, em consonância com o objetivo principal do estudo, a questão que norteou essa etapa foi a seguinte: em que medida a experiência modificou a sua vida? Além desse aspecto, procurou-se tanto identificar o significado da formação do administrador quanto levar os entrevistados a uma auto-reflexão sobre a sua visão no futuro. Um dos objetivos dessa entrevista foi ratificar algumas informações levantadas na entrevista anterior. Esclarece-se ainda que as duas rodadas de entrevistas foram realizadas com cada estudante e tiveram uma duração média de 45 minutos. Todos os encontros foram gravados e transcritos.

Após a transcrição, iniciou-se a complexa fase de construção do texto fenomenológico, realizada por meio de um processo de análise de dados que consiste na delimitação de temas (VAN MANEN, 1990; CRESWELL, 1998). Nessa etapa, iniciou-se a busca de significados que emergiram por meio da indagação sistemática aos dados codificados. Portanto, codificar, categorizar em pólos significativos, analisar e interpretar os dados coletados representa, conforme lembram Silva, Rebelo e Cunha (2003) aspectos fortemente imbricados de uma mesma tarefa: desvelar o significado dos dados. Nessa medida, a análise é um processo que procura dar sentido aos dados. Esse empreendimento envolve a consolidação, a redução e a interpretação tanto do que as pessoas disseram quanto daquilo que o pesquisador observou e leu (SILVA; REBELO; CUNHA, 2003); representa, portanto, “uma formidável tarefa para os pesquisadores qualitativos” (CRESWELL, 1998, p. 139).

A análise empreendida respeitou os procedimentos sugeridos por Creswell (1998): a pesquisadora, em primeiro lugar, leu todas as entrevistas; em seguida, extraiu afirmações significativas de cada uma delas; essas afirmações foram transformadas em significados e esses foram agrupados em temas; por fim, a pesquisadora integrou esses temas em uma descrição narrativa. Assim como ocorreu com Grohmann (2005), na etapa de análise dos dados o processo mais complexo e importante foi o da *epochè*: colocar em suspensão todo o conhecimento anteriormente construído. Para o sucesso desse empreendimento, à semelhança de Grohmann (2005), cuidou-se para que os conhecimentos e a visão do mundo da pesquisadora não contaminassem os relatos dos entrevistados (CRESWELL, 1998).

3 DIÁRIO DE BORDO

Conforme exposto anteriormente, na pesquisa fenomenológica, a ênfase reside sempre no significado de uma experiência vivida. A essência desse tipo de pesquisa é “tomar emprestado a experiência alheia” assim como as reflexões dos outros sobre suas próprias experiências a fim de melhor se chegar à profunda compreensão do significado de cada aspecto da experiência humana, no contexto pleno da experiência vivida (VAN MANEN, 1990, p.3). Diante do exposto, a seguir serão relatadas as experiências vividas pelos jovens estudantes.

4 A PARTIDA

Ensinam Merriam e Yang (1996) que desde o conceito de andragogia de Knowles (1980) até a teoria da perspectiva da transformação de Mezirow as conexões entre a experiência vivida do adulto, aprendizado e desenvolvimento, permeiam a literatura de aprendizado de adultos. Ademais, o processo de se tornar maduro envolve o percurso de quinze dimensões: da dependência para a autonomia; da passividade para a pró-atividade; da subjetividade para a objetividade; da ignorância

para a iluminação; do pequeno para o amplo escopo de habilidades; de poucas para muitas responsabilidades; de estreitos para amplos interesses; do egoísmo para altruísmo; da auto-rejeição para auto-aceitação; do amorfo para identidade integrada; do foco no particular para princípios, de superficiais para questões profundas; da imitação para a originalidade, da necessidade de certeza para tolerância à ambigüidade; da impulsividade para a racionalidade (KNOWLES, 1980).

Nessa medida, o senso de oportunidade expresso por Jonas ilustra o momento de transição em que os jovens se encontram:

Eu estou no meio da minha faculdade, e a partir do quinto período eu pretendo entrar num estágio já firme e forte; já com toda essa experiência que eu passei. E é o momento no meio da minha faculdade. A partir de agora, as coisas vão passar muito rápido; eu não sei se vou ter tempo para uma outra oportunidade dessas.

Unir o útil ao agradável. Esse foi o mote-guia para os jovens: representava a oportunidade para aprender / desenvolver o inglês; conhecer lugares novos; compartilhar com amigos a experiência de estar fora do país. Gabriel, por exemplo, nunca havia saído do país. Eis as considerações de Jonas a esse respeito.

Primeiramente, uma nova experiência de vida. Não em si pelo trabalho, porque o trabalho seria um trabalho bem abaixo aqui: trabalhar numa estação de esqui, trabalhar de garçom. Não é pelo trabalho, mas sim pela experiência de vida, e ajudar a voltar fluente no inglês, a língua.

Na percepção dos jovens, a experiência vivida contribuiria para a formação profissional em termos do desenvolvimento tanto da língua estrangeira quanto das competências interpessoais. Nessas competências, estariam incluídas aquelas relativas à negociação. Pois, segundo Marcelo:

Nem sempre o ambiente que a gente vai encontrar no nosso ambiente profissional,

vai ser um ambiente tão receptivo. Então, dependendo da forma como eles me acolherem isso, pode ser uma experiência para mim de formação profissional.

Por sua vez, Gabriel considerava que:

Profissionalmente, eu vou ver como é esse trabalho braçal mesmo, num hotel no meu caso. Mas acredito que para formar um administrador não me vejo desenvolvendo alguma habilidade específica, a não ser aprender a lidar com a diversidade. Eu vejo mais como uma experiência mesmo, aprender. [...] aprender a lidar com chefes que provavelmente não terão muita paciência para lidar com quem não sabe a língua direito; aprender a lidar com pessoas que trabalham de formas diferentes, que querem coisas diferentes, muitas pessoas com objetivos diferentes reunidos num lugar só. Acho que é isso que eu vou aprender: é desenvolver melhor o lado das relações com as pessoas.

A dimensão da experiência em realidade diferente foi também destacada. Eis o destaque de Jonas a esse respeito:

Eu vou lidar com pessoas diferentes, culturas diferentes. Vou ter que seguir regras diferentes que eu não estou acostumado e de alguma forma isso, com certeza, vai contribuir para o mercado de trabalho. Porque no mercado de trabalho, vai acontecer a mesma coisa. Mas eu vou conviver com pessoas da minha área. Mas mesmo assim, eu já vou ter uma experiência muito boa, já vou ter uma fase da minha vida que eu tive que me virar.

A confiança na rede pessoal surgiu como um parâmetro para a tomada de decisão. Foi por meio dela que os alunos tiveram acesso / contato com as empresas promotoras do *work experience*. Porém, exceto Gabriel, nem todos saíram daqui com um emprego certo. Deixaram por conta do

acaso conseguir um emprego tão logo chegassem ao país estrangeiro. Essa decisão se deveu pelo fato de, assim procedendo, estariam mais livres para viajar; e, com mais autonomia, seriam donos do próprio tempo. Além disso, dois deles, Jonas e Marcelo, optaram por cidades onde encontrariam poucos conhecidos / brasileiros, a fim de aproveitar ao máximo a oportunidade do desenvolvimento da língua estrangeira, por meio da interlocução com os “locais”.

Em todos os casos, o papel da família foi determinante: os estudantes receberam apoio incondicional da família, seja em termos afetivos ou financeiros. De uma maneira geral, o projeto foi financiado pela família: o pai pagou a viagem e o dinheiro ganho no exterior ficaria para cobrir as despesas de viagem. No caso de Gabriel, contudo, existiu um contrato entre ele e a mãe: o dinheiro adiantado seria repostado quando retornasse. Em relação a Jonas, destaca-se a noção de investimento em capital intelectual:

O meu pai está pagando a viagem. Ele pagou o programa e lá eu vou me virar, com dinheiro lógico, para alguma emergência. Mas o dinheiro que eu ganhar lá é para mim. É um presente que ele está me dando: um investimento que ele está fazendo, e me ajudando; então eu vou fazer, e o que eu ganhar é para mim.

Por seu turno, Gabriel, oriundo de classe média baixa, ponderou que:

Bem, eu nunca saí do país, vai ser minha primeira vez; e aqui na faculdade eu vi, realmente, o quanto é importante ter uma experiência internacional no currículo; as empresas dão preferência para quem já possui uma vivência no exterior, e eu não conhecia esse programa, eu conheci aqui. Escolhi (o programa) porque com o dinheiro que eu ganhar, eu posso pagar o programa todo.

No que se refere à relação com o empregador estrangeiro, estavam claras, para os jovens,

as vantagens para o empregador no intercâmbio realizado. Jonas enumera-as:

Primeiro, que a nossa mão de obra é barata; eu acho que ele pagaria bem menos do que ele pagaria para um americano. Eu acho que o salário por hora para gente deve ser um pouco menor, e, outro, que são trabalhadores motivados, outra cultura, pessoas novas, vão pessoas do mundo inteiro para a estação (de esqui). Então, tem trabalhadores do mundo inteiro que podem estar ajudando muito ali.

A despeito de saber que ganharia menos do que um americano e de, em princípio não merecer essa prática de remuneração, o jovem estudante não se importou: movido estava pela experiência em si, ou seja, por uma racionalidade substantiva. Nessa medida, considerava-se o trabalho como acessório, uma via para que eles alcancem o objetivo real do *work experience* para eles: viver, durante algum tempo em uma realidade diferente, ganhar algum dinheiro, viajar e se divertir. Pois, segundo Jonas:

Porque o que vai me satisfazer é a experiência que eu estou adquirindo e não o dinheiro. Se eu quisesse o dinheiro, eu iria me virar para pegar três empregos: quanto mais trabalho, melhor. Mas eu estou indo pela experiência, e não pelo dinheiro. Lógico que eu vou procurar um emprego que eu possa ganhar mais, mas eu não ficaria chateado, ainda mais porque trabalhando na estação. Eles pagam menos, mas tem os benefícios: você pode esquiar de graça, tem desconto nos restaurantes. As pessoas de lá não teriam esse ânimo para ficar lá na estação porque eles têm isso todos os dias, na hora que eles querem.

Congruente com a noção de que a família estava fazendo um investimento em sua formação profissional, Jonas adotaria investimento como palavra-chave, para manter-se focado em suas metas – “focar no meu objetivo que é botar

meu inglês fluente e durante o meu trabalho conviver em harmonia com as pessoas das diferentes culturas”. Em complemento, Jonas considerava:

Investimento de conhecimento, de novas experiências. Investimento que meu pai fez em mim não só financeiro, mas também a ajuda moral que ele está me dando. Não só do meu pai, mas de todos os meus familiares. A expectativa que eles têm no meu retorno da minha vida daqui para frente. É um investimento que eu estou fazendo na minha pessoa e eu pretendo colher os frutos.

A possibilidade de fixação no país estrangeiro foi manifestada apenas se estivesse relacionada ao desenvolvimento profissional na área escolhida: administração; seja por conquista de um posto de trabalho, seja pelo estudo. Eis o depoimento de Jonas a esse respeito:

Não ficando por ficar, mas sim porque eu ganhei uma bolsa numa universidade ou um estágio legal. Aí sim, eu pensaria em ficar, mas a minha vida, eu acho que é aqui. É aqui que eu tenho que ficar.

No que se refere à adaptação e convivência em grupo, enquanto Jonas e Marcelo consideravam que o espírito de camaradagem prevaleceria, Gabriel tinha as suas dúvidas:

Eu espero que as pessoas sejam minimamente independentes para quando chegar lá, já ter uma noção do que tem que fazer; como é para se virar. Eu aqui moro sozinho no Rio, durante a semana moro sozinho e final de semana, moro com meus pais. Então, pelo menos eu já sei como é que é. Agora eu acredito que a maioria das pessoas que vão não saiba [...]. Acho que vai ser bem difícil; as pessoas não respeitam muito o espaço, não sabem dividir as coisas, não sabem planejar, ainda mais um planejamento coletivo, com tantas pessoas na mesma casa. Mas com o tempo eles vão aprender, vai ser difícil no início.

Por sua vez, Jonas considerava que:

Com certeza eu sei que vão ter conflitos por bobagens. Porque vamos morar três meses juntos, dormindo e acordando juntos. Então, acontece. Com certeza vai acontecer, como acontece com todo mundo e as pessoas têm que saber manter a calma.

No que diz respeito aos fatores críticos de sucesso para a estadia no exterior, todos foram unânimes em destacar o aspecto da estratégia de adaptação. Nessa perspectiva, enquanto uns levariam em conta o papel da observação outros relevariam o manejo das diferenças. Para Marcelo a melhor estratégia seria a de assimilar as coisas, gradativamente:

Chegar no sapatinho. Chegar devagar. Não é chegar como se eu já tivesse chegando em casa, jogando minha mochila e sei lá, brincando com meus amigos, e rindo. Chegar sério para ver como é que é. Como é o ambiente, como vão ser as coisas. Na hora certa, como todo mundo fala: saber a hora de brincar, a hora de levar as coisas a sério.

No que se refere ao período de adaptação, havia a expectativa de Gabriel que, em duas semanas, estaria plenamente adaptado. A reação, antevista por Gabriel, ilustra o processo de desequilíbrio piagetiano (PIAGET, 1985):

A primeira semana é aquele choque mesmo; de não conhecer nada, principalmente para mim que nunca saí do Brasil. Não faço a menor idéia de como é lá fora, vai ser aquele choque mesmo; e, a segunda semana vai ser o lidar com o choque. Na terceira semana já foi.

A consciência a respeito da valorização no mercado de trabalho, tanto da proficiência em uma língua estrangeira quanto da vivência em um país estrangeiro, se deu por meio de palestras e da experiência de amigos que participaram do pro-

cesso seletivo de outras empresas promotoras desse tipo de processo: *work experience*. Além disso, passava a ser valorizada essa experiência como uma experiência de vida em um sentido mais amplo. Em outras palavras, “sair do ninho” e aprender a cuidar de si ao mesmo tempo em que se pode cuidar dos outros. Nesse sentido, foi valorizada a possibilidade de estar com amigos e cuidar para que a relação pessoal não se estragasse.

A expectativa antes da partida era grande. De uma maneira geral, os estudantes achavam que iriam se adaptar bem. Todos consideravam possuir habilidades interpessoais e serem de fácil relacionamento. Uma dos fatores apontados como chave tanto para a construção quanto para a manutenção de um bom nível de relacionamento pessoal, foi a escuta. O depoimento de Jonas ilustra essa percepção: “Eu sei escutar. Então acho que vou me dar bem”.

5 O RETORNO

Há que se concordar com Christofi e Thompson (2007) a respeito do fato de que a teoria piagetiana do equilíbrio das estruturas cognitivas oferece uma explicação para os processos de aculturação /re-aculturação. Piaget (1985) acredita que todas as coisas vivas empenham-se para alcançar o equilíbrio; esse estado de equilíbrio facilita a interação eficiente do indivíduo com o seu ambiente. Por outro lado, em estado de desequilíbrio, a eficiência diminui. Piaget (1985) acredita que, na medida em que alguém encontra diversidade e novidade em seu ambiente, a habilidade para compreender e interpretar a experiência muda constantemente. A interpretação e a compreensão ocorrem por meio do que Piaget (1985) denominou de “adaptações de esquemas”. Por sua vez, esquemas são definidos como ações organizadas que são generalizadas por repetição em circunstâncias similares. Piaget (1985) assevera que a adaptação é um processo de duas etapas: assimilação e acomodação. A assimilação é a interpretação de novas experiências em termos dos esquemas ou estruturas existentes. Por sua vez, a acomoda-

ção diz respeito à criação de novos esquemas ou estruturas para acomodar novos aprendizados e informações. Diante disso, passa-se a descrever a experiência vivida pelos jovens estudantes.

Tanto a postura quanto os objetivos declarados antes da partida foram plenamente exercidos. Antes de sair do Brasil, Gabriel, por exemplo, afirmou que o seu foco seria o desenvolvimento da língua estrangeira e a obtenção de recursos a fim de financiar a sua viagem. Nessa medida, o estudante demonstrou determinação e capacidade de superação de obstáculos. Afinal, as benesses prometidas pela empresa aqui no Brasil não foram cumpridas: o alojamento era precário e a carga horária de trabalho prometida estava aquém das necessidades. Em função disso, o estudante junto com alguns companheiros de viagem e de infortúnio estabeleceu, rapidamente, uma rede de contatos a fim de conseguir outros trabalhos durante o período em que lá estivessem. Em função disso, ele e seus companheiros voltaram com a certeza de que, além do domínio falado da língua estrangeira, aprenderam noções relativas à solidariedade, amizade e criação de estratégias de sobrevivência. Dessa forma, é possível estabelecer a seguinte proposição: distante das referências primárias de apoio, o jovem brasileiro, em conjunto com outros brasileiros em um país estrangeiro, constrói uma rede de apoio e solidariedade. O depoimento de Gabriel ilustra essa afirmação:

Estava na metade de janeiro, e todo mundo já convivendo junto um mês e meio, demora pra gente confiar em todo mundo, e a gente estava ali morando junto, dormindo junto, acordando junto, trabalhando junto, saindo junto, todo mundo cria vínculo. Ainda mais esse tempo todo longe de casa, a gente fica carente, então cria vínculo. Então, apesar de todo mundo precisar das horas (mais horas de trabalho), ninguém queria mudar de cidade. Tendo um mês e meio para acabar o programa, e não era o mesmo emprego, a vaga era para um fast-food, e nós queríamos trabalhar em hotel,

ninguém quis a outra vaga. E quando a supervisora do hotel descobriu que tinha outra vaga e que a gente não queria ir, aí que a gente trabalhou só 16 horas. [...] uns caras lá desabaram [...]. Mas comigo foi tranqüilo. Eu falava com eles (a família) pela internet, até minha vó (sic) aprendeu a falar comigo no MSN, entrou no ORKUT [...]. Quem tinha namorado e namorada aqui no Brasil, sentia muita falta da família, mas a namorada era o principal. Tinha gente que ligava todos os dias para o Brasil. Tinha que ligar todos os dias, ou falar na internet, se não nem sei o que podia acontecer. Tinha pessoal que chorava, escutava uma música e chorava. Aí, vinha alguém e dava um abraço e falava: “oh cara, tá passando, daqui a pouco a gente já vai estar lá de novo com eles. São só três meses”.

Enquanto Gabriel trabalhou, praticamente, o tempo todo e em diversos empregos, os outros dois jovens fizeram valer a assertiva do unir o útil ao agradável: trabalharam e aproveitaram, também, para se divertir e viajar. Jonas, por exemplo, pode viver uma semana sem trabalhar, enquanto selecionava a atividade que mais se afinasse com o que queria: desenvolver a língua estrangeira durante o trabalho para em seguida, viajar. Diante disso, é possível formular a seguinte proposição: a condição sócio-econômica determina a maneira pela qual a experiência no exterior é vivida. Pode-se observar isso nas falas de Gabriel:

[...] eu acho que atingi sim (os objetivos propostos antes de viajar). Em termos financeiros, graças a minha auto-exploração, eu consegui. Mas não graças ao emprego original para que eu fui, onde eu trabalharia 40 horas, se não, eu estava ferado. O inglês está muito bom: filme já pode ser sem legenda agora. [...]. Eu consumí, mas consegui juntar o dinheiro (para repor para a mãe); já está tudo certo. Foi custoso, trabalhar 16 horas por dia, dormir só 4 horas, mas ...

e de Marcelo:

[...] eu saí da estação (de esqui) e fiquei só no restaurante, por causa do frio, no restaurante eu ganhava melhor, podia fazer mais *snowboard*. Cumpri (o objetivo de trabalhar em uma estação de esqui para conciliar trabalho com lazer). No início eu estava um pouco preguiçoso para fazer, mas depois com o tempo eu fui pegando o gosto e no final eu já estava fazendo direto.

Além disso, registra-se que, os jovens não se sentiram diminuídos por, em princípio, desenvolverem um tipo de trabalho que estaria aquém de sua formação e expectativa de vida de uma maneira mais ampla. Dessa forma, pode-se afirmar que a recompensa financeira não é relevante, desde que, em contexto de diversão, se desenvolva um vínculo temporário de emprego, não-relacionado com a formação superior. Eis o depoimento de Marcelo a esse respeito:

[...] acho que eu até ficaria por mais um tempo (nas mesmas condições de trabalho). Mas não que isso fosse minha meta como carreira profissional. Mais por continuar falando inglês, me divertindo mais lá, trabalhando, só para ganhar um dinheiro, mas para ficar por muito tempo, não.

Por sua vez, Jonas assegurou que:

O objetivo foi alcançado, sim. Consegui trabalhar e me divertir, esquiando [...]. Contribuiu para a minha formação por conhecer uma atividade diferente. Mas só para aquele tempo. Agora, na volta, consegui um estágio.

Enquanto isso, para Gabriel:

[...] teve sim, os empregos que eu não teria, não seria minha escolha aqui no Brasil. Eu não trabalharia num restaurante fast-food, eu não trabalharia de camareiro aqui. Já na

empresa de pesquisa de mercado, talvez porque é a minha área, mas eu não tenho certeza não. Eu não trabalharia aqui no Brasil porque é mal remunerado, e trabalha muito, rala muito e ganha muito pouco, é extremamente cansativo. Eu acho que eu vi como é o dia-a-dia de quem trabalha muito, talvez esse tenha sido meu maior aprendizado: ver o quanto o pessoal rala muito aqui no Brasil e não ganha o quanto deveria; não é justa a remuneração.

De uma maneira geral, a expectativa de rápida aculturação foi concretizada. Em consonância com Piaget (1985), pode-se dizer que os jovens expostos à novidade e à diversidade, tiveram, em um primeiro momento, um estado de desequilíbrio por conta do fato de que seus esquemas cognitivos anteriores não eram compatíveis com a realidade encontrada. Contudo, o processo de assimilação (PIAGET, 1985) ocorreu e os jovens puderam desfrutar da experiência em benefício próprio. De uma forma diferente das descobertas de Christofi e Thompson (2007), os jovens não sentiram impactos negativos em seu retorno; estavam felizes por voltar para o convívio da família, amigos e universidade.

Em todos os casos, os jovens mantiveram a determinação de não aproveitar a oportunidade e se fixar no país estrangeiro. Uma possível explicação para as diferentes posturas entre os jovens brasileiros e os sujeitos das pesquisas de Christofi e Thompson (2007) diz respeito ao estágio de maturidade e ao tempo vivido no exterior pelos estudantes. As descobertas de Christofi e Thompson (2007) referem-se às experiências vividas por indivíduos que estudaram e viveram por um tempo maior no exterior, voltaram para casa, tornaram-se desiludidos perante a realidade local e, por conta disso, decidiram voltar para o país estrangeiro. Contudo, há que se destacar que, tanto para Jonas quanto para Gabriel, os dois jovens mais centrados em tornos dos seus objetivos e projetos para o futuro, a experiência vivida abriu a perspectiva de um retorno, porém engajados em um plano de estudo: Gabriel tentará uma bolsa de estudo a fim de passar um semestre em uma

universidade americana; por sua vez, Jonas tem a intenção de fazer um curso de pós-graduação no exterior. Desperta-se, então, a curiosidade: o fenômeno descrito por Christofi e Thompson (2007) poderia se repetir com os jovens brasileiros futuramente?

Viver a experiência de trabalhar em um nível estritamente operacional desenvolvendo tarefas rotineiras e repetitivas em uma empresa cujo modelo de gestão se assemelhava à imagem da máquina (MORGAN, 1996), enquanto se prepara para, em longo prazo, assumir postos que requeiram reflexão e tomada de decisão, sensibilizou e fez com que Gabriel tomasse consciência do significado do trabalho naquele nível. Dessa forma, a partir do relato e da experiência de Gabriel, pode-se estabelecer a seguinte proposição: viver a experiência de estar no “chão da operação” contribui para a formação de uma liderança voltada para a dimensão humana na organização. Eis o depoimento de Gabriel a esse respeito:

[...] é, como o pessoal trabalha muito, é extremamente cansativo, fisicamente cansa muito. É muita pressão, especialmente para quem trabalha em hotel: você tem que fazer dezessete quartos em 8 horas; tem que fazer um quarto em 25 minutos, do jeito que eles querem. E você tem que correr. É horrível, é horrível. Eu valorizo muito mais algumas coisas, porque, como é difícil, como é difícil o chão de fábrica.

Por outro lado, Jonas e Marcelo trouxeram a perspectiva do desenvolvimento de habilidades interpessoais, sobretudo a capacidade de lidar com o outro diferente de si, de viver em grupo e, também, de negociar. Em síntese, tiveram a oportunidade de construir e desenvolver as competências atualmente demandadas, facilitadoras e mediadoras do trabalho em equipe (QUINN et al., 2004; ROBBINS, 2002; VERGARA, 1999). Dessa forma, pode-se estabelecer a seguinte proposição: a oportunidade de viver em cultura diferente contribui para o desenvolvimento de competências interpessoais. A esse respeito, Marcelo declarou que:

[...] mudou porque eu aprendi mais sobre a outra cultura, mesmo a gente vendo pela televisão todo o jeito do americano de viver. Mas agora é diferente porque eu vivenciei isso. Fiquei lá 3 meses e pude perceber mais ainda, sentir na pele mesmo como é o jeito deles de viver. Achava até que as pessoas eram mais frias e não são; pelo menos no lugar onde eu estava, e eles comem muito mal. Essas coisas.

6 PARA AS PRÓXIMAS VIAGENS

Acredita-se que o trabalho ora desenvolvido contribuiu para as inquietações expressas por Rocha-Pinto (2002). Segundo essa autora, faz-se necessário avaliar a percepção dos usuários qualificados – os trabalhadores –, a respeito do futuro do trabalho e das suas próprias aspirações nesse contexto. Afinal, é conveniente descobrir quais são as impressões do profissional brasileiro em decorrência das alterações substantivas que vêm ocorrendo no mundo do trabalho de uma forma geral e no contexto brasileiro especificamente falando (ROCHA-PINTO, 2004). Dessa forma, poder-se-ia verificar a existência de reformulações no conteúdo das categorias trabalho e carreira (ROCHA-PINTO, 2002). Nesse sentido, pode-se concluir que a experiência de trabalhar no exterior em situações que, em princípio seriam adversas se contextualizadas no país de origem, são suportadas tanto em função do caráter temporário do vínculo empregatício quanto dos benéficos percebidos: o desenvolvimento da língua estrangeira; o convívio e estreitamento de laços de amizade; a exposição a hábitos e culturas distintas. Em outras palavras, nesse contexto, o trabalho é uma diversão; um complemento para a formação.

Além disso, o estudo contribuiu para as sugestões de Morin, Tonelli, e Pliopoulos (2003, p.13-14) no sentido de que “pesquisas podem ser realizadas em diferentes regiões nacionais, para que os sentidos que as pessoas de distintos lugares dão ao trabalho possam ser capturados”. Ademais, os autores sugerem que sejam observadas as diferentes classes sociais, sobretudo porque, no Brasil,

“as desigualdades sociais são tão marcantes”. Reafirma-se, então, a pertinência da pesquisa que ora se apresenta.

Adicionalmente, estudos nesse sentido são fundamentais para justificar a elaboração de projetos pedagógicos, calcados no desenvolvimento de competências, incluindo, sobretudo, as experiências de construção de disciplinas ministradas na língua inglesa em cursos de graduação. Afinal, um projeto educativo pode ser tomado como uma promessa frente a determinadas rupturas (VEIGA, 2001). Nessa medida, a experiência do grupo de jovens, relatada neste trabalho, e a observação da expansão da procura dos jovens em graduação por intercâmbio no exterior podem justificar a inserção em projetos pedagógicos de disciplinas que, abordando temas contemporâneos e globais, sejam ministradas em língua estrangeira. Além disso, registra-se a opinião de que cabe o empreendimento de pesquisas no sentido de avaliar a efetiva contribuição dos intercâmbios que recentemente proliferam em cursos de administração, para a formação educacional / profissional do estudante.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, F. R. B. As empresas automobilísticas e suas estratégias de formação de Recursos Humanos: a referência da Volkswagen e da Mercedes-Benz do Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu, MG. *Anais ...* Rio de Janeiro: Anped, 1998.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- BERGER, P. T.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BRIDGES, W. **Um mundo sem empregos**: jobshift. São Paulo: Makron Books, 1995.
- CASTILLO, N. I. Alguns questionamentos sobre a hipótese da requalificação do trabalho. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 58, p. 54-83, jul. 1997.

CHANLAT, J.F. Quais carreiras e para qual sociedade? (I). **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 67-75, nov.-dez. 1995.

_____. Quais carreiras e para qual sociedade? (II). **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 13-20, jan.-mar. 1996.

CHRISTOFI, V.; THOMPSON, C. L. You cannot go home again: a phenomenological investigation of returning to the sojourn country after studying abroad. **Journal of Counseling & Development**, Alexandria, VA, v. 85, n. 5, p. 53-63, Winter 2007.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions**. California: Sage Publications, 1998.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DELUIZ, N.; SANTANA, M. A.; SOUZA, D.B. **Trabalho e educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil**. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 1999.

DESAULNIERS, J. B. R. Formação, competência e cidadania. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 51-63, dez. 1997.

FIDALGO, F. **A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90**. São Paulo: A. Garibaldi, 1999.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2000.

FLEURY, M. T.; OLIVEIRA JUNIOR, M. M. (Org.) **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

FRANCO, M. C. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 20., 1997, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 1997.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GROHMANN, M. Z. Influências de um curso de pós-graduação "latu sensu" na aprendizagem gerencial. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29., 2005, Brasília. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2005. CD-ROM.

KILIMNIK Z. M.; LUZ, T. R.; SANT'ANNA A. S. Estará a crescente demanda por novas competências sendo devidamente sustentada por uma modernidade de políticas e práticas de gestão? In: Encontro Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2003. CD-ROM.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education**. New York: Cambridge: BookCompany, 1980.

MACHADO, L. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, n. 3, p. 15-21, jan./jul. 1998.

_____. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, C. F. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

MARKERT, W. Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador. In: Encontro Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Educação, 25., 2002, Caxambu, MG. **Anais ...** Rio de Janeiro: Anped, 2002.

MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

_____; YANG, B. A longitudinal study of adult life experience and developmental outcomes. **Adult Education Quarterly**, Bowie, MD, v. 46, n. 2, p. 62-81, Winter, 1996.

MERTENS, L. **Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos**. Montevideo: Cinterfor, 1996.

- MORGAN, G. **Imagens da organização**. Tradução de Cecília Whitaker Bergamini e Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.
- MILITÃO, M.N.S.A. Flexibilização da educação profissional. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 3, p. 95-105, jan./jul. 1998.
- MORIN, E.; TONELLI, M. J; PLIOPOAS, A.L. V. **O trabalho e seus sentidos**. In: Encontro Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2003. CD-ROM
- PERROTA, C. **A formação do trabalhador técnico num contexto de mudanças científicas e tecnológicas: pressupostos teóricos e práticas institucionais**. 1995. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas – Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1995.
- PIAGET, J. **The equilibration of cognitive structures**. Chicago: University of Chicago Press, 1985.
- QUINN, R. et al. **Competências gerenciais**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- RIFKIN, J. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995.
- ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2002.
- ROCHA-PINTO, S. R. **A educação profissional de nível técnico à luz do modelo de competências: uma análise comparativa da implantação de três propostas institucionais**. 351 f. 2002. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2002.
- _____. Implantação do modelo de competência em instituições de ensino: lições aprendidas com o ensino técnico profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2004. CD-ROM.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.
- RUAS, R. **Gestão por competências: uma contribuição à perspectiva estratégica da gestão de pessoa**. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2003. CD-ROM.
- RUBIN, H. J.; RUBINI, S. **Qualitative interviewing: the art of hearing data**. California: Sage Publications, 1995.
- SALM, C. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SHINZAKI, K.; SACHUK, M. I. Um estudo dos fatores promotores de mudanças no mundo do trabalho em projetos pedagógicos do curso de graduação em Administração. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29., 2005, Brasília. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2005. CD-ROM.
- SILVA, A. B.; REBELO, L. M. B.; CUNHA, C. J. C. Aprendizagem de gerentes: a perspectiva da experiência vivida. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, 2003. CD-ROM.
- VAN MANEN, M. **Researching lived experience**. New York: State of New York Press, 1990.
- VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2001.
- VERGARA, S. C. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- YIN, R.K. **Case study research: design and methods**. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.
- ZARIFIAN, F. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.