

DESIGUALDADES

SOCIAIS

EDUCAÇÃO
TERRITÓRIOS

Coordenação

Álvaro Borralho

Ana Cristina Palos

Fernando Diogo

Gilberta Pavão Nunes Rocha

Sandro Serpa

AVALIAÇÃO CIENTÍFICA

Ana Matias Diogo

Universidade dos Açores. Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.NOVA/CICS.NOVA.UAc/CICS.UAc.

António Firmino da Costa

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. CIES/ISCTE-IUL.

Bruno Dionísio

Universidade de Évora. Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.NOVA/CICS.NOVA.UÉvora.

Carlos V. Estevão

Universidade Católica Portuguesa. Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos.

David Justino

Universidade Nova de Lisboa. Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais - CICS.NOVA.

Fernando Diogo

Universidade dos Açores. Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.NOVA/CICS.NOVA.UAc/CICS.UAc.

Gilberta Pavão Nunes Rocha

Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.NOVA/CICS.NOVA.UAc/CICS.UAc.

José Manuel Resende

Universidade de Évora. Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.NOVA/CICS.NOVA.UÉvora.

Rui Brites

Universidade de Lisboa. CIES/ISCTE-IUL.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

Álvaro Borralho

7

UNIVERSIDADE E CONHECIMENTO

El engañoso anzuelo de la meritocracia

Mariano Fernández Enguita

13

Esta sociologia, para quê?

João Teixeira Lopes

29

Universidade e mercado de trabalho: paradoxos e controvérsias?

Mariana Gaio Alves

37

Das “missões” do ensino superior, stakeholders e reportórios de competências empreendedoras

Ana Paula Marques

55

DESIGUALDES SOCIAIS E TERRITÓRIOS

Migração e desigualdade: o caso português

José Carlos Marques

Pedro Góis

81

Retratos de trabalhadores jovens:

para uma compreensão sociológica da precariedade

Ana Rita Matias

Renato Miguel do Carmo

107

Alguns indicadores multidimensionais para avaliar os fenómenos sociais

Oswaldo Silva

Áurea Sousa

127

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NOS AÇORES

A escolarização nos Açores: tendências recentes

Fernando Diogo

Ana Cristina Palos

Oswaldo Silva

143

Transição e Ensino Superior 181
Piedade Lalanda

A escola grisalha: as gerações no regresso ao ensino
na construção do envelhecimento ativo 203
Licínio Manuel Vicente Tomás

UMA MEMÓRIA NOS AÇORES

O ensino da sociologia na Universidade dos Açores: génese e percursos 225
Gilberta Pavão Nunes Rocha
Fernando Diogo

DAS “MISSÕES” DO ENSINO SUPERIOR, STAKEHOLDERS E REPORTÓRIOS DE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS

Ana Paula Marques

INTRODUÇÃO

A implantação do Processo de Bolonha e a consolidação da Rede Europeia de Ensino Superior constituem marcos de referência na análise da história recente do ensino superior, a par da transformação da sua relação com o Estado e o mercado. Estas alterações têm vindo a ser descritas na literatura como a passagem do modelo de “controlo” estatal para o modelo de “regulação” (Neave & van Vught, 1991) ou “Estado avaliativo” (Neave, 1998), conferindo simultaneamente maior autonomia institucional e mecanismos de governação (Bleiklie, 2018; Krücken *et al.*, 2018) às Instituições do Ensino Superior (IES). Por sua vez, a proximidade à lógica de mercado tem enquadrado as principais reformas educativas, que, genericamente, integram um movimento de fundo designado *New Public Management* (Bleiklie *et al.*, 2011)¹. Estas reformas visam, em princípio, tornar as IES mais flexíveis e capazes de responder às exigências da globalização da *agenda da competitividade*, norteadas por pressões económico-financeiras e políticas de cariz neoliberal transversais à maioria dos países ocidentais².

1 Para a transformação dos modelos de governação do Ensino Superior merece particular destaque os princípios que enformam o movimento *New Public Management* que se desenvolveu a partir do último quartel do século XX e com ampla adoção em todo o mundo ocidental (Ferlie *et al.*, 2008). Este assenta filosoficamente em conceções pragmatistas e na teoria da escolha racional e tem como eixo estrutural a defesa e a adoção de princípios de gestão empresarial na administração dos serviços públicos, com aplicação das teorias e técnicas das organizações orientadas para o mercado.

2 Pela sua abrangência, os “sentidos” destas reformas têm estado condicionados ao papel atribuído ao ensino superior por cada Estado-Nação, não sendo despendendo os constrangimentos decorrentes da sua inserção em processos mais vastos de globalização da economia e sociedade.

Relevante para os propósitos do presente capítulo, é o crescente alinhamento da universidade, tecnologia e investigação aos propósitos da indústria e da economia em geral. A centralidade do modelo “triple-helix” (Etzkowitz, Webster & Healey, 1998) responde por uma das mudanças mais emblemáticas ao cunhar os epítetos de “Universidade empreendedora” (Etzkowitz, 2003; Clark, 1998) ou “Capitalismo acadêmico” (Slaughter & Rhoades, 2004), reforçando a perspectiva de “empresarialização” do ensino superior e sua responsabilidade perante a sociedade do valor do dinheiro que recebe de fontes públicas. Neste registro, as IES são convocadas, por um lado, para produzirem conhecimento considerado “relevante”, i.e. “útil”, por via da procura de tecnologia e investigação de suporte ao sucesso económico e societal da agenda nacional e global dos países, e, por outro, responderem às necessidades do mercado de trabalho e às exigências de empregabilidade dos seus públicos estudantis.

Estas tendências dão suporte às narrativas centradas na ideia de “abrir” as IES à sociedade e do papel crescente dos *stakeholders*³ como atores parceiros relevantes (Amaral & Magalhães, 2002), no cumprimento da missão de: (i) ensinar e educar; (ii) investigar e inovar; e (iii) transferir conhecimento e servir a comunidade. Este alargamento de funções e atores institucionais constitutivos das “missões” das IES tem exigido maior abertura ao exterior e contínuo escrutínio das atividades por parte das mesmas⁴.

Não obstante as especificidades de cada configuração nacional⁵, as IES têm vindo a desenvolver um conjunto de ações/ serviços que visa sobretudo responder à “terceira” missão, em especial a da crescente transferência de conhecimento e tecnologia para a sociedade, promovendo, igualmente, o diálogo crítico com os vários atores sociais. Universidades, politécnicos, centros de I&D, entidades empresariais, entre outras entidades, são convocados para participarem mais ativamente em redes de consórcio e equipas

3 A discussão dos significados atribuídos à expressão “stakeholder” é abrangente e ultrapassa os propósitos do presente capítulo. Para efeitos da nossa reflexão, seguimos de perto a definição de *stakeholder* proposta por Amaral e Magalhães (2000:16): “terceiros que atuam entre os dois principais parceiros – a comunidade de académicos e os interesses da sociedade. (...) Estes ‘terceiros’ dão supostamente voz aos interesses da sociedade na qual as instituições se integram, tendo como função activar a sua sensibilidade em relação ao meio envolvente, isto é, garantir que a instituição se torne relevante”.

4 Por exemplo, as IES visam integrar-se nos principais *rankings* internacionais como forma de divulgação da sua “marca” institucional num mercado internacional de ensino superior. Em todo o caso, importa não descurar as controvérsias e visões que tendem a acentuar a homogeneização ou uniformização de políticas e orientações educativas perante a crescente internacionalização das mesmas (Enders, 2004).

5 Reconhecer as tendências gerais aos países de economia avançada quanto aos modelos de gestão e governação das IES não é incompatível com a existência de diferenças relevantes entre países.

multidisciplinares, contribuindo para aumentar as vantagens competitivas de cada região e país num mercado global (Pinho & Sá, 2013). Na concretização desta “terceira” missão, as IES têm vindo a implementar importantes processos de institucionalização de serviços e instrumentos de gestão, como, por exemplo, gabinetes orientados para acompanhamento e aconselhamento (e.g. psicológico, pedagógico), avaliação de processos pedagógicos e institucionais, com particular destaque para os sistemas integrados de qualidade e de *accountability* (produção de indicadores relevantes para o exercício público de prestação de contas). Na vertente de ligação com a sociedade, são diversos os serviços que as IES prestam por via de centros de inovação e de transferência de conhecimento e tecnologia, como incubadoras, gabinetes de inserção/empreendedorismo, gabinetes de propriedade intelectual, entre outros.

Neste estudo, propomo-nos destacar os contributos destes *stakeholders* ou instituições de interface entre as IES e a sociedade no processo de transferência tecnológica e conhecimento no sentido mais amplo. Como têm vindo a desempenhar um papel importante, complementar ao da própria IES, na conceção, implementação e acompanhamento de inúmeras iniciativas e experiências de cariz não formal e informal, estes atores-chave contribuem para a capacitação e facilitação de estudantes e diplomados em dois processos distintos de transição para o mercado de trabalho: (i) como trabalhador por conta de outrem; e (ii) como trabalhador por conta própria (autoemprego/criação de empresa). Serão usados os resultados obtidos no âmbito do projeto Link.EES “Aprendizagens empreendedoras, cooperação e mercado de trabalho: boas práticas no ensino superior”⁶.

Iniciaremos por refletir sobre as incertezas das atuais travessias dos diplomados para o mercado trabalho, seguida da importância das competências empreendedoras perante os sobressaltos e a vulnerabilidade daquelas transições. Realçamos o contributo das experiências e projetos de aprendizagem não formal e informal desenvolvidos no quadro das atividades de *stakeholders* académicos. Prosseguimos a nossa análise reportando os perfis, as áreas de atuação e o balanço crítico das iniciativas implementadas e acompanhadas pelos *stakeholders* académicos. Em seguida, será dado particular destaque à construção de uma proposta de identificação e hierarquização de competências empreendedoras a mobilizar nos distintos processos de transição pelos jovens diplomados.

6 Este projeto de investigação desenvolveu-se com o apoio financeiro do POAT/FSE (Programa Operacional de Assistência Técnica no âmbito do Fundo Social Europeu).

1. "TRAVESSIAS PROFISSIONAIS" NA INCERTEZA DO CAPITALISMO ATUAL

A diversificação e o acréscimo de oferta (pós)graduada, o prolongamento dos estudos e a permanência de diversos públicos estudantis pelos vários ciclos de estudo e formações especializadas têm contribuído para profundas transformações desde os anos noventa do século XX. Com uma elevação do nível médio de qualificação geral, estas gerações testemunham o investimento em políticas educativas e iniciativas específicas de qualificação e reconhecimento de competências técnico-científicas e transversais cruciais nas distintas transições profissionais.

Porém, a incerteza e o risco, associados às novas relações de trabalho, caracterizam toda uma geração dos mais jovens, incluindo os que detêm elevadas qualificações, que se confronta com mercados de trabalho segmentados, fragmentados e cada vez mais precários (Standing, 2011; Bauman, 2005; Boltanski & Chiapello, 1999; Beck, 1992). Obter um emprego/ profissão e a capacidade de aí permanecer apresentam-se como um dos maiores desafios e projetos de vida para a maioria dos jovens nas sociedades atuais de configuração capitalista neoliberal.

Vasta literatura internacional e nacional contribui para a sistematização de profundas transformações no processo de transição profissional enquadrado pela globalização dos mercados de trabalho (Tomlinson, 2018; 2013; Brown, 2016; Hewison, 2016; Chaves, Ramos & Santos, 2016; Marques, 2015, 2013, 2010; Vieira & Marques, 2014; Humburg, Van der Velden, & Verhagen, 2013; Lodovici & Semenza, 2012; Alves *et al.*, 2011, Schomburg & Teichler, 2011; Teichler, 2009, 2007; Archer & Davidson, 2008; Muller & Gangl, 2003; Brannen, Lewis, Nilsen, & Smithson, 2002). A este propósito, refiram-se as seguintes tendências: *i*) feminização do ensino superior⁷ e prolongamento do tempo de estudos; *ii*) dificuldades de acesso ao primeiro emprego e a menor correspondência com o diploma; *iii*) aumento do desemprego e vivência de períodos dilatados de desemprego; *iv*) crescente precarização das condições de emprego nas carreiras profissionais; e *v*) adiamento da constituição de uma família, entre outros.

Recentes contributos sobre a precarização das relações de trabalho (Kalleberg & Vallas, 2018) atestam a relevância da atualização das interrogações em torno do que se entende por precariedade, seus traços comuns, mas

⁷ Tivemos oportunidade de em vários estudos por nós realizados dar conta da persistente segregação de género por área científica de formação (cf. Marques, 2010, 2013, 2016b).

também específicos, considerando a heterogeneidade de setores de atividade, grupos demográficos, níveis de qualificação e localização geográfica. Mais, fica patente que a precariedade já não é apenas uma característica dos que têm níveis baixos de qualificação, mas que a mesma se torna cada vez mais comum entre os jovens com elevadas qualificações. Reforça-se, assim, a ideia central de que os jovens enfrentam vulnerabilidades e necessidades específicas deste período de transição para a vida ativa, e que a sua exclusão do mercado de trabalho pela vivência do desemprego representa um enorme desperdício de potenciais recursos e talentos, vitais para o rejuvenescimento da mão-de-obra.

2. AS COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS NA CAPACITAÇÃO DE JOVENS DIPLOMADOS

O debate académico sobre o empreendedorismo e sua relação com as IES tende a destacar-se pela diversidade de enfoques disciplinares ao longo das últimas décadas. Se, em termos gerais, as ciências económicas e gestionárias, mas também a psicologia, têm procurado traçar o entendimento do empreendedorismo confinado à criação de um negócio/ autoemprego (realçando o papel da inovação a este nível) ou à discussão de quais os traços de personalidade de um empreendedor, importa reforçar que são escassos os estudos orientados para o desenvolvimento de uma "atitude empreendedora" (EC, 2012a, 2012b) e sua relação com as "missões" das IES. São várias as razões que podem ser apontadas para este cenário. Desde logo, a volatilidade e proximidade deste termo aos desígnios de agendas políticas económicas e/ou de emprego, de cariz conjuntural e neoliberal (Olssen, 2016). O empreendedor é, sobretudo, um ator económico individual que tem como missão criar e desenvolver ideias de negócios inovadoras. Neste contexto, enfatiza-se a importância de se "medir" a atividade empreendedora por parte dos principais responsáveis envolvidos direta e indiretamente. Igualmente, não podemos considerar despidianda a associação dominante do empreendedorismo e as teses de combate ao desemprego e à crise do emprego jovem, conduzindo à individualização e externalização de responsabilidades e riscos próprios de uma iniciativa económica. Tal tende a potenciar comportamentos reativos e de rejeição por parte dos atores sociais, em especial quando se confrontam com a utilização de fundos públicos em projetos sem sustentabilidade económica e/ ou veem nessas iniciativas uma forma de recuo do Estado Providência. Por último, importa incluir a hipótese explicativa da (ainda) pouca consistência

teórica deste domínio de conhecimento, contribuindo para ambiguidades e incertezas em torno deste conceito e sua relação com os sistemas educativos, em especial nas IES⁸.

Na situação específica da educação em empreendedorismo e educação empresarial, que tendem a ser aplicados na literatura de forma confusa e/ou indiferenciada, Hartshorn e Hannon (2005) destacam o papel das IES na promoção de um “conjunto de competências dentro de um contexto particular com o propósito de desenvolver os estudantes enquanto pessoas empreendedoras com potencial de criarem uma nova empresa ou negócio” (2005: 3). Estas tendem a ser definidas como competências empreendedoras que podem ser diferenciadas pelo seu propósito de criar pessoas empreendedoras e/ou novas empresas. Além disso, estas competências advêm de uma variedade de contextos pessoais e organizacionais, incluindo a vida pessoal do estudante, uma empresa *start-up*, uma organização existente ou ambiente comunitário.

No essencial, é possível sistematizar duas grandes tendências relacionadas com a importância das competências empreendedoras: uma primeira mais lata que se associa ao processo de transição para o mercado de trabalho por via de trabalhador por conta de outrem (com uma relação contratual, de subordinação e assalariada); e uma segunda que pressupõe uma autonomização laboral por via de trabalhador por conta própria ou criação de empresas (profissional liberal ou empresário com ou sem trabalhadores). Considerando esta última tendência, a de criação de (auto)emprego, admite-se a existência de distintas situações económico-sociais com impactos diversos ao nível da dimensão profissional e de expectativas de carreira (Marques, 2016b). Sempre que se pretende associar a criação de emprego ao empreendedorismo, os estatutos assumidos pelos atores sociais envolvidos podem não ser, em muitas circunstâncias, imediatamente perceptíveis. Estes podem expressar estratégias de criação do próprio emprego como fuga ao desemprego, representando situações de constrangimento e vulnerabilidade face aos riscos económicos e sociais associados. Exemplos mais conhecidos serão os “falsos recibos verdes”

8 Nas ciências sociais tem sido recorrente a crítica ao empreendedorismo e às políticas educativas orientadas para a promoção de uma “cultura empreendedora” ou “espírito empresarial”, no limite, de uma “sociedade de empreendedores sem empresas” (Fernandes, 2013: 119). Para lá da centralidade que o pensamento crítico sobre esta temática se impõe e das cautelas apriorísticas na adoção de termos gestores e/ou produtivistas, importa encontrar alternativas conceptuais e instrumentos analíticos capazes de captarem as transformações das relações de autonomia profissional. Estas deixam antever espaço para o desenvolvimento de outras formas de inserção no mercado de trabalho que passam por os jovens assumirem estatutos alternativos, como empresário/ empreendedor, profissional liberal, subcontratado, entre outros.

ou os “freelancers” que desenvolvem a sua atividade profissional sob uma relação de prestação de serviços e não de trabalho (na base de um contrato de trabalho). Todavia, sob aquela mesma designação podem estar também os que visam uma oportunidade de criação de um negócio como autoemprego e que, em função da solidez do mesmo, o mesmo possa vir a se transformar numa empresa detendo capacidade de criação de emprego.

Neste estudo, propõe-se um entendimento de competências empreendedoras que contemple as seguintes dimensões: i) conhecimentos específicos e técnicos orientados para a vertente empresarial: trata-se de uma dimensão mais restrita do sentido de empreendedorismo ao se enfatizar a formação ou treino específico para quem pretende desenvolver ou avançar com um ideia de negócio/emprego, existindo infraestruturas e recursos específicos (e.g., incubadoras, redes de tutoria, registo de patentes, capital de risco); ii) competências transversais ou estratégicas relacionadas com a transição para o mercado de trabalho, independentemente de serem orientadas para a criação do próprio negócio ou emprego ou, pelo contrário, de forma mais genérica, a criação de um futuro trabalhador por conta de outrem; iii) comportamentos e atitudes que visam estimular a proatividade, a motivação, a independência e a determinação na prossecução de objetivos.

Assim, o conceito de competências empreendedoras aproxima-se, em termos genéricos, do entendimento generalizado de competências transversais. Estas são entendidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos específicos de uma determinada área de formação académica e saberes em contextos de ação concreta, sendo relevantes na “preparação para o trabalho” (Vieira & Marques, 2014).

É neste quadro mais amplo que pretendemos compreender a importância das aprendizagens não formais e informais no desenvolvimento de competências empreendedoras. Apesar de ser perceptível a controvérsia em torno das distinções entre aprendizagens formais, não formais e informais⁹, compreende-se que tais debates persistem pelas dificuldades de se obter um consenso generalizado quanto aos objetivos associados a cada uma daquelas modalidades de aprendizagens, bem como quanto aos protagonistas ou atores institucionais responsáveis e metodologias por eles privilegiadas. Além disto, discussões mais abrangentes tendem a convocar diferentes posicionamentos

9 Trata-se de toda uma temática abrangente e complexa, remetendo para uma discussão dos referenciais teóricos e das políticas públicas assumidas no contexto dos diversos países. Para uma sistematização das suas principais distinções cf. Marques (2016a).

político-ideológicos no que diz respeito às missões a prosseguir por cada uma daquelas modalidades de aprendizagem. Não é nossa intenção, no presente estudo, contribuir para esse debate ou discussão, já que nos importa, sobretudo, destacar o potencial das aprendizagens não formais e informais no desenvolvimento de competências transversais e empreendedoras, em especial por via da intervenção dos *stakeholders* e refletir sobre a importância que estes têm no desenvolvimento de abordagens mais integradas da sua atuação no contexto académico. Estas incluem todas as ações e iniciativas que permitem o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes/diplomados¹⁰ e tendem a ser mais transversais e orientadas para todos os ciclos de estudos e áreas científicas, materializadas, por exemplo, em estágios ou experiências profissionais, atividades extracurriculares, associações juvenis, programas de mobilidade, organização de eventos e voluntariado. Por sua vez, são, igualmente, incluídas as iniciativas ou projetos mais orientados para a criação de próprio negócio/ autoemprego (e.g. formação específica e cursos ou módulos formativos), bem como atividades de acompanhamento para a implementação de projetos empreendedores (e.g. incubação, tutoria, consultoria técnico-especializada)¹¹.

Com efeito, não há informação sistematizada que permita aferir, por um lado, do impacto de um conjunto de iniciativas e projetos de aprendizagem não formal e informal quanto à aquisição de competências empreendedoras relevantes na transição para o mercado de trabalho dos jovens em termos de empregabilidade, carreiras profissionais, mobilidades (trans)nacionais, projetos de vida e cidadania e, por outro, das dinâmicas de colaboração e grau de envolvimento dos diferentes atores-chave e/ou *stakeholders* em redes de cooperação interorganizacionais na ampliação de oportunidades de aprendizagem empreendedora. Nesse sentido, será crucial incluir a visão dos mesmos quanto à sinalização de competências mais relevantes que permitam capacitar e facilitar as diversas “travessias profissionais” de diplomado(a)s na incerteza do capitalismo atual.

10 Têm sido, ainda assim, alguns os estudos que se focam nos planos formais de aprendizagem (ou seja, os que resultam dos diversos planos de estudos formais aprovados pela tutela e ministrados nos diversos contextos do ensino superior).

11 Apesar de não ter sido alvo de estudo privilegiado por nós, aquelas aprendizagens não formais e informais decorrem em paralelo aos projetos formais de aprendizagem que se traduzem em planos de estudo estruturados e certificados, com atribuição de graus escolares reconhecidos institucionalmente.

3. PERFIS E BALANÇO DE ATUAÇÃO DOS STAKEHOLDERS

3.1. OBJETIVOS E METODOLOGIA DO ESTUDO

O projeto Link.EES “Aprendizagens empreendedoras, cooperação e mercado de trabalho: boas práticas no ensino superior” permitiu-nos recolher informação de modo a responder ao objetivo geral que consistiu em analisar as iniciativas e os programas de empreendedorismo, de cariz não formal e informal, dinamizadas por um conjunto de *stakeholders* académicos no período compreendido no anterior Quadro de referência Nacional Estratégico (QREN)¹².

Os objetivos mais específicos ancoraram-se em três eixos-chave: 1) mapear as principais experiências de aprendizagens empreendedoras não formais e informais desenvolvidas no ensino superior público em Portugal (2007-2013) orientadas para a promoção da empregabilidade e/ou empreendedorismo; 2) identificar um conjunto de “boas práticas” no ensino superior, ou seja, de projetos/iniciativas de promoção de aprendizagens não formais e informais de empreendedorismo; e 3) propor um relatório de competências transversais e empreendedoras, na perspetiva dos *stakeholders* envolvidos no estudo.

Na operacionalização dos processos de aprendizagem não formal e informal e sua dinamização no contexto das IES, foi-nos possível sinalizar os diversos *stakeholders* envolvidos em três dimensões centrais daqueles processos, designadamente: 1) sensibilização e informação (e.g. disponibilização de informação geral aos estudantes, produção de brochuras e outros suportes informativos); 2) formação específica para a criação de próprio negócio/ autoemprego (e.g. cursos de formação de curta-duração e workshops na área do empreendedorismo e criação de empresas, tais como competências em gestão de projetos, plano de negócios/ marketing); 3) acompanhamento na implementação de projetos, nomeadamente serviços de coaching, registo de patentes, serviços técnico-especializados, acesso a redes e apoios à internacionalização, entre outros, bem como disponibilização de infraestruturas de suporte à criação de empresas (e.g. incubadoras).

Assumindo aqueles pressupostos e objetivos de investigação, o plano de metodologia implicou acionar diversas técnicas de recolha e tratamento de informação e dados. Privilegiando uma perspetiva interdependente dos métodos escolhidos, o desenho do trabalho de campo assentou em três etapas distintas,

12 Este projeto desenvolveu-se no período 2014-2015, permitindo-nos referenciar as principais iniciativas ligadas às aprendizagens não formais e informais que tiveram lugar no período de vigência do QREN (2007-2013).

a saber: Etapa 1 – aplicação de um questionário *online*, que permitiu a recolha da informação detalhada e consistente sobre o universo dos *stakeholders* que fazem parte do ensino superior público português; Etapa 2 – realização de doze estudos de caso a partir da seleção de entidades/iniciativas consideradas paradigmáticas na promoção de aprendizagens empreendedoras de cariz não formal e informal e realização de entrevistas aprofundadas aos respetivos atores-chave; Etapa 3 – elaboração de um relatório de competências empreendedoras e respetiva validação junto dos atores-chave.

Na etapa 1, foi possível construir o universo-alvo deste estudo a partir de uma recolha sistemática dos contactos e endereços eletrónicos de entidades e/ou infraestruturas vinculadas ao ensino superior público (universitário e politécnico) centradas na temática das aprendizagens não formais e informais. Para 57 *stakeholders* identificados, foi enviado um inquérito online, tendo sido obtida a participação efetiva de 41 *stakeholders*, o que representa 72% do universo alvo de entidades previamente selecionadas por nós¹³.

Através da sistematização dos principais resultados obtidos no inquérito online, foi possível seguir um conjunto de critérios de suporte à decisão na seleção do que se entendeu por “boas práticas”¹⁴. Neste sentido, foram identificadas e estudadas em profundidade os seguintes 12 casos de “boas práticas”: o Centro de Estudos e Desenvolvimento Regional (CEDER), o G3E - Gabinete para o Emprego, Empreendedorismo e Ligação às Empresas, a Inovisa, o IPN, a TecMinho, o SIVA, o AUDAX-IUL, a JuniFEUP, o Poliemprende, a LiftOff, o Madan Parque e a UPIN. Geograficamente, estes estudos de caso concentram-se nas Regiões Norte, Centro e Lisboa (cf. Marques, 2016a).

13 Dada a inexistência, até ao momento que teve lugar este estudo, de uma sistematização dos principais *stakeholders* envolvidos nas atividades das IES, a estratégia adotada pela equipa de investigação centrou-se na pesquisa exaustiva das experiências e iniciativas empreendedoras de âmbito não formal e informal desenvolvidas nas IES em Portugal, através das informações disponibilizadas na Internet (*website* institucional, relatórios de atividades, brochuras, panfletos, etc.). Tratou-se de uma etapa preliminar muito importante de recolha sistemática dos contactos e endereços eletrónicos de entidades e/ou infraestruturas vinculadas ao ensino superior público (universitário e politécnico).

14 Em termos específicos foram definidos 5 critérios na seleção das “boas práticas” (Marques, 2016a): 1) iniciativas e projetos que revelassem um elevado potencial de transferibilidade para outros públicos/contextos; 2) originalidade da iniciativa ao evidenciar novas formas de inovação (inovação tecnológica, social e de serviços); 3) exemplaridade da “boa prática” na capacidade de rejuvenescimento de setores tradicionais incluindo-lhe valor acrescentado e/ou evidenciando novos nichos de mercado; 4) diversidade da “entidade jurídica”/ organizacional e do perfil do ator-chave ou *stakeholder* (e.g. clube de empreendedorismo, gabinete de apoio); 5) experiências ou projetos cujas atividades desenvolvidas integrassem as três fases de aprendizagem empreendedora, nomeadamente: sensibilização; formação; tutoria e acompanhamento (incubadoras).

Na etapa 3 do estudo, visou-se envolver novamente todos os *stakeholders* que integraram a amostra no sentido de lhes solicitar a participação na validação de um relatório de 47 competências transversais apresentadas no questionário *online*. Através da aplicação da técnica Delphi realizaram-se duas rondas pelos *stakeholders*, obtendo-se um consenso generalizado em torno da hierarquização das competências em três grupos distintos: técnicas, atitudinais e organizacionais/socioculturais.

3.2. PERFIS DOS STAKEHOLDERS ACADÉMICOS

Dos 41 inquiridos responsáveis por programas ou infraestruturas existentes no ensino superior público (universitário e politécnico), estes localizam-se preferencialmente nas regiões de Lisboa (22), Norte (17) e Centro (13), o que coincide com a maior concentração populacional, a localização de IES e a dinamização empresarial. São sobretudo de pequena dimensão, ou seja, micro-organizações, em que 73,2% possuem até 9 trabalhadores, tendo sido criadas na primeira década do século XXI. As entidades que emergiram nos anos 80 são residuais (4,9%), o que permite reforçar o argumento da importância das políticas públicas no quadro nacional e sobretudo europeia relacionadas com a transferência de conhecimento, empreendedorismo e empregabilidade dos diplomados.

Mais de metade dos inquiridos declara assumir o regime de unidade ou subunidade orgânica de ensino superior universitário/politécnico (51,2%), seguido de associações de direito privado sem fins lucrativos (31,7%). Funcionando como organismos de interface/unidade de transferência de C&T e de centro/gabinete de inovação e/ou empreendedorismo, foram poucos os que se auto-declararam exclusivamente como ou gabinete de inserção profissional ou incubadora de empresas. Estes resultados permitem, por um lado, reforçar a ideia de uma maior visibilidade das atividades de transferência de conhecimento de base tecnológica suportada na relação entre universidade-indústria e a identificação de “patentes”, e, por outro, de uma relativa menor visibilidade tanto das atividades de transição para o mercado de trabalho como de incubação de empresas em processo avançado.

Por sua vez, considerando a “configuração” organizacional destas entidades, os resultados obtidos ilustram uma relação predominantemente parcial de autonomia face às universidades ou politécnicos a que se encontram vinculados (56,1%). Daqui resulta, para muitos destes inquiridos, um elevado

grau de compromisso no desenvolvimento das suas atividades face à missão da universidade/politécnico onde se inserem (70,7% declararam um compromisso total).

Os serviços prestados por estas entidades são diversificados e, em certa medida, sobrepostos, se considerarmos as áreas de atuação dos *stakeholders*. Com efeito, os inquiridos disponibilizam maioritariamente os seguintes serviços: informação sobre apoios, programas e iniciativas; ações de formação em empreendedorismo (cursos, *workshops*, *e-learning*); apoio à formalização de candidaturas a projetos e a elaboração de planos de negócios; realização de sessões de sensibilização e esclarecimento (seminários e conferências), acompanhamento de projetos ou ideias de negócio e a organização de concursos de ideias/competição de planos de negócio. Com menor expressão, neste cômputo geral de serviços, refira-se a consultoria técnica especialização em gestão/ consolidação de empresas e a participação na formação académica, na sua componente formal do plano curricular. Por fim, os resultados revelam, ainda, que o âmbito geográfico com maior destaque entre estes atores-chave é o local ou regional (42%), seguido do nacional (32%). A dimensão internacional assume uma relevância menor no quadro da área de atuação destas entidades, reunindo 26% das respostas.

Como hipótese exploratória a aprofundar em posteriores estudos¹⁵, apresenta-se a seguir uma proposta de organização de três perfis de *stakeholders*, a saber:

- “Perfil académico”, na medida em que fazem parte integrante da orgânica da IES e, como tal, tendem a localizar-se nos espaços físicos das instituições a que pertencem. Assumem uma diversidade de designações com forte mimetismo organizacional (e.g. departamento, gabinete, unidade) e apresentam, igualmente, serviços diversificados, ainda que centrados nos estudantes/diplomados. No fundo, este perfil aproxima-se do que na literatura se designa dos tradicionais *stakeholders* académicos, nomeadamente estudantes, académicos, pessoal não académico, famílias, entre outros (Magalhães e Amaral, 2002, 2000).

- “Perfil participada”, já que integra, em especial, associações sem fins lucrativos, sociedades anónimas, cooperativas, etc. que mantêm uma ligação com as IES (ações ou capital, representação nos seus órgãos) e geralmente têm

15 Este exercício foi realizado a partir de uma seleção teoricamente orientada das variáveis mais relevantes de caracterização das entidades envolvidas neste estudo e da pesquisa documental realizada (Marques, 2016a).

instalações próprias autónomas (fora dos *campi*). Tendem a assumir designações de nomes-marcas distintas da IES (e.g. parques, oficinas), como, por exemplo, Audax-IUL ou Madam Parque. O seu foco de atuação apresenta-se mais alargado à comunidade envolvente, não apenas académica (e.g. desenvolvimento regional, empresarial e científico).

- “Perfil de interface” relaciona-se com as entidades centradas nas atividades de transferência de base tecnológica (inovação de produtos e processos), fazendo sobretudo a ligação das IES com a indústria-mercado (e.g. parques de tecnologia, incubadoras, *start-ups* e *spin-offs*). As suas designações tendem a ser mais focalizadas na transferência e valorização do conhecimento, podendo assumir estatutos e localizações diversificadas.

3.3. BALANÇO DAS INICIATIVAS REALIZADAS

Os *stakeholders* têm vindo a estar envolvidos em iniciativas e projetos quer de sensibilização, quer de formação específica, quer, ainda, de acompanhamento, pelo que, do balanço geral a reter se verifica uma, em grande medida, uma diversidade e sobreposição na atuação ao nível do ensino superior.

Em termos gerais, verifica-se uma maior concentração de respostas em atividades como: (i) organização de sessões de esclarecimento e sensibilização dedicados à temática do empreendedorismo (92,7%), (ii) organização de ações de formação em empreendedorismo (cursos, *workshops*, *e-learning*, etc.) (87,8%) e (iii) promoção e/ou participação na organização de concursos de ideias (85,4%). Ou seja, grande parte destas entidades foca a sua atividade na fase de sensibilização e formação, sendo menos as que se focam em exclusivo nas atividades relacionadas com tutoria e acompanhamento. Com efeito, esta constatação não gera perplexidade, uma vez que as atividades enquadradas nesta última fase exigem uma maior complexidade organizacional, financeira e de serviços prestados, que estas entidades ainda não detêm, em parte devido à sua reduzida antiguidade.

Da avaliação do perfil dos participantes nestas iniciativas, destaca-se sobretudo a participação de estudantes, diplomados e docentes que são os elementos diretamente relacionados com as IES, sendo reduzida a expressão de participantes extra meio académico, designadamente daqueles que se enquadram na categoria de “profissionais”. No entanto, ainda que seja evidente esta maior presença destes elementos internos à academia, a avaliação que os *stakeholders* fazem da sua participação é moderada, já que 58,5%

reconhecem uma adesão parcial e 19,5% apontam para “pouca” participação nas iniciativas dinamizadas, sobretudo dos estudantes e diplomados. Esta avaliação moderada poderá indicar que existe a necessidade de investir neste domínio, de forma a potenciar os níveis de participação dos indivíduos envolvidos nestas iniciativas.

Se considerarmos exclusivamente os participantes estudantes e/ou diplomados, observa-se que estes são oriundos das áreas de engenharia, informática e técnicas afins (30,5%), seguidos das áreas de ciências económicas e empresariais (19,0%). Ou seja, estamos perante áreas de formação académica que aparentam estar mais sensibilizadas para a temática do empreendedorismo e, como tal, têm vindo a ser associadas mais facilmente a este tipo de iniciativas e projetos de aprendizagem não formal e informal.

Em termos gerais, a avaliação percecionada do impacto das iniciativas desenvolvidas com maior importância decorrem, nomeadamente: (i) do estímulo da capacidade criativa e espírito empreendedor (51,2%), (ii) do desenvolvimento de competências empreendedoras (48,8%) e (iii) do aumento da informação sobre apoios ao empreendedorismo e ao financiamento (46,3%). Por oposição, consideram que existe um menor impacto em dimensões como: (i) a emergência de empreendedorismo de cariz social/3º setor (56,1%), (ii) a dinamização das atividades de I&D (36,6%) e (iii) a criação de redes de suporte ao empreendedorismo (19,5%).

4. REPORTÓRIOS DE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS: CONSENSOS PARTILHADOS

Não obstante a diversidade de iniciativas e projetos de aprendizagem não formal e informal, desconhecem-se quais as que têm sido desenvolvidas nas IES e qual o perfil do *stakeholder* envolvido (por exemplo, centros de inovação e de transferência de conhecimento e tecnologia, incubadoras, gabinetes de inserção/ empreendedorismo, gabinetes de propriedade intelectual, entre outros). Sobretudo, desconhece-se a importância das mesmas quanto ao seu impacto na capacitação dos diplomados e seu potencial de desenvolvimento de competências empreendedoras que podem fazer a diferença na vida diária dos jovens (Marques, 2016a).

Nesta secção, apresenta-se o reportório de competências empreendedoras sinalizadas pelos *stakeholders* de modo a destacar a sua relevância para estudantes e diplomados em termos de capacitação e facilitação para o

mercado de trabalho. Em termos gerais, estes atores-chave percecionaram o estímulo à capacidade criativa e espírito empreendedor (51,2%), bem como o desenvolvimento de competências empreendedoras (48,8%) como sendo os mais importantes resultados das aprendizagens não formais e informais no contexto das iniciativas e projetos por eles implementados.

Como referimos atrás, entende-se por competências empreendedoras não apenas as que permitem suportar decisões e comportamentos individuais para criar ou identificar uma oportunidade de negócio, ou ainda para criar autoemprego, mas sobretudo as que permitem desenvolver o potencial de ação, de criatividade, de iniciativa, entre outros aspetos, ao nível dos diversos contextos profissionais e privados. Assim, assume-se uma definição ampla deste conceito, de modo a contemplar duas dimensões intrínsecas ao processo de transição para o mercado de trabalho por parte dos diplomados pelas IES.

Uma primeira dimensão do conceito remete-nos para a equivalência entre competências transversais e empreendedoras, dado que se privilegia as que permitem desenvolver o potencial de ação, criatividade, iniciativa, ao nível dos diversos contextos profissionais, familiares e privados, fundamentais para a transição para a vida ativa, na condição de trabalhador por conta de outrem (TCO). Esta constitui, como se sabe, a modalidade mais generalizada junto dos diplomados, ainda que tenha vindo a sofrer alterações significativas nas condições e formas em que se configuram estas relações de dependência salarial e organizacional (Marques, 2016b, Vieira & Marques, 2014; Gonçalves, 2009; Supiot, 2001).

Em seguida, identifica-se uma segunda dimensão de competências empreendedoras para destacar as que permitem suportar decisões e comportamentos individuais de criar ou identificar uma oportunidade de negócio/ autoemprego, na condição de trabalhador por conta própria (TCP). No fundo, este esforço de distinção e delimitação de uma segunda dimensão permite-nos fazer uma espécie de *zoom* apenas do que se entende por competências empreendedoras. Tal contribui, na nossa perspetiva, para um melhor conhecimento quer das componentes envolvidas no processo do empreendedorismo em si, designadamente ao nível da formação específica (EC, 2012a), quer do desenvolvimento de políticas de estímulo e apoio a iniciativas orientadas para a criação de empresas.

Entendemos que um dos principais contributos do presente estudo reside na melhor perceção dos contornos daquelas competências. Com efeito, numa primeira sistematização da informação, registou-se uma resistência por parte dos principais *stakeholders* em distinguirem as competências cruciais mais

orientadas para o empreendedorismo (no sentido de trabalho por conta própria) ou para a transição para o mercado de trabalho (no sentido, por sua vez, de trabalho por conta de outrem). Porém, na etapa final desta pesquisa, respeitante à construção do reportório de competências empreendedoras, foi-nos possível identificar algumas distinções que sustentam a pertinência de uma cautela heurística na utilização destes conceitos, bem como as implicações desta distinção para futuras conceções de políticas e instrumentos orientados para a educação e formação no domínio do empreendedorismo.

Em termos operacionais, recorreremos à técnica Delphi¹⁶ para se construir um consenso partilhado sobre uma hierarquização das competências empreendedoras mais críticas nos dois processos distintos atrás sinalizados: (i) como trabalhador por conta de outrem (via TCO) e (ii) o de criação do próprio emprego/empresa (via TCP).

Os resultados apresentados correspondem, em termos globais, ao posicionamento de quarenta e um (41) *stakeholders*/especialistas envolvidos na promoção de aprendizagens não formais e informais de empreendedorismo no contexto do ensino superior público português que responderam ao questionário, em relação a quarenta e sete (47) competências transversais, agrupadas em três grupos distintos (técnicas, atitudinais e organizacionais e socioculturais).

Cada competência foi alvo de apreciação por parte dos peritos que a hierarquizou no conjunto das competências previstas no estudo. A percentagem atribuída a cada competência (consubstanciada na soma ponderada, obtida com base na frequência de resposta) justificou a inclusão de trinta e cinco (35) competências e a eliminação de quinze (15) competências cuja linha de corte ficou abaixo dos 20%.

16 Recorrendo a dispositivos virtuais, esta técnica suporta-se na realização de rondas pelos participantes que tendem a convergir sobre uma proposta consensualizada em relação à temática em discussão. Tem como requisitos mínimos para a admissibilidade desta técnica e validade dos resultados a realização de, pelo menos, duas rondas entre os participantes que se constituem em painel. Para o presente estudo, foi concebido um questionário via plataforma *online* para primeira ronda, pedindo-se que cada um dos *stakeholders* respondesse ao mesmo questionário e o devolvesse, no sentido de se proceder a uma análise de respostas através de um tratamento estatístico simples (medianas e quartis). Nesta fase, dos 41 *stakeholders* participaram 15. Na segunda ronda o mesmo questionário foi reencaminhado apenas para os 15 *stakeholders*, mas acompanhado dos resultados das respostas obtidas na primeira ronda, permitindo que cada respondente revisse a sua posição, caso tal se aplicasse. Nesta segunda ronda, responderam 9 dos 15 *stakeholders*. O objetivo consistiu em alcançar, para cada um dos itens, um grau de convergência/concordância medido pela relação entre a distância do 1.º ao 3.º quartil das respostas e o valor da mediana.

Este processo inicia-se com o conjunto de competências técnicas sinalizadas pelos participantes, permitindo, em primeiro lugar, fazer uma primeira hierarquização dos resultados obtidos e, em seguida, solicitar a concordância face à proposta de hierarquização por parte dos *stakeholders*. Assim, perante a distribuição do grupo de competências técnicas que facilitam a transição para o mercado de trabalho, os inquiridos revelaram uma concordância total com a proposta de hierarquização apresentada.

Tabela 1: Hierarquização das competências técnicas

Transição para o mercado de trabalho (TCO)	Criação do próprio emprego/empresa (TCP)
1. Análise e resolução de problemas (65,9%)	1. Identificação de oportunidades (82,9%)
2. Capacidade de comunicação oral (58,5%)	2. Planeamento e organização (68,3%)
3. Domínio de línguas estrangeiras (51,2%)	3. Orientação para o cliente (63,4%)
4. Planeamento e organização (51,2%)	4. Análise e resolução de problemas (53,7%)
5. Domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (43,9%)	5. Capacidade de negociação (51,2%)
6. Identificação de oportunidades (36,6%)	6. Sensibilidade para o negócio (51,2%)
7. Orientação para o cliente (34,1%)	7. Capacidade de comunicação oral (29,3%)
8. Competência escrita (22%)	8. Capacidade para conceptualizar (24,4%)
9. Capacidade de negociação (22%)	

Fonte: Questionário *online* – projeto Link.EES.

Se olharmos com atenção para a Tabela 1, percebemos que, em termos de “Top 3” das competências técnicas para a transição para o mercado de trabalho, se destacam, por esta ordem, a análise e resolução de problemas, a capacidade de comunicação oral e o domínio de línguas estrangeiras. Esta informação é corroborada pelos estudos mais recentes sobre a mobilização dos diplomados e as suas competências na “preparação para o mercado de trabalho” (Vieira & Marques, 2014).

Já quanto às competências técnicas via criação do próprio emprego/empresa, no mesmo sentido, são sinalizadas como “Top 3”, a identificação de oportunidades, o planeamento e organização e a orientação para o cliente. Percebe-se nesta ordenação que há, de certa forma, um viés para a sinalização de competências mais associadas à atividade empreendedora *per se*.

Relativamente à proposta de hierarquização de um conjunto de competências atitudinais, as opiniões foram mais diversificadas. Quando comparadas com as competências técnicas, por exemplo, existe um menor consenso entre os atores-chave. Embora exista um consenso maioritário (74%, sendo que 26% concordam completamente), existe uma fração de 11% discordante. O mesmo se passa relativamente à proposta apresentada sobre as competências atitudinais no que respeita à criação do próprio emprego/empresa (cf. Tabela 2). Perante estes resultados assumimos que, embora seja alcançado o consenso entre os respondentes, as competências atitudinais geraram algum “ruído”, uma vez que 10% dos participantes discordaram da proposta de hierarquização apresentada.

Tabela 2: Hierarquização das competências atitudinais

Transição para o mercado de trabalho (TCO)	Criação do próprio emprego/empresa (TCP)
1. Adaptação e flexibilidade (58,5%)	1. Criatividade e inovação (58,5%)
2. Motivação (51,2%)	2. Assunção do risco (53,7%)
3. Criatividade e inovação (48,8%)	3. Iniciativa (51,2%)
4. Iniciativa (46,3%)	4. Motivação (48,8%)
5. Dinamismo e proatividade (46,3%)	5. Autonomia (41,5%)
6. Autonomia (39%)	6. Persistência (41,5%)
7. Sentido de responsabilidade (36,6%)	7. Dinamismo e proatividade (36,6%)
8. Aprendizagem contínua (26,8%)	8. Capacidade de tomada de decisão (34,1%)
	9. Adaptação e flexibilidade (29,3%)

Fonte: Questionário online – projeto Link.EES.

Em todo o caso, tendo em conta a informação sistematizada nesta Tabela 2, surge mais perceptível o que vulgarmente se entende por “perfil inato do empreendedor”, considerando que, no “Top 3”, estão justamente a criatividade e inovação, a assunção de risco e a iniciativa. Estes são os traços que mais têm sido destacados a propósito de uma “cultura empreendedora”.

Já quanto às competências atitudinais associadas ao processo mais genérico de transição para o mercado de trabalho, figuram designadamente: a adaptação e flexibilidade, a motivação e a criatividade e inovação. Ou seja, também a este nível estão patentes as recentes transformações do mercado de trabalho e as exigências que se colocam ao nível do perfil de empregabilidade dos

diplomados perante a volatilidade dos conhecimentos e saberes, mas também dos riscos e incerteza das atuais economias globalizadas.

Seguindo, por fim, para o campo das competências organizacionais e socioculturais, verificamos uma relativa maior concordância com a proposta apresentada para a transição para o mercado de trabalho do que com a apresentada para a criação do próprio emprego/empresa. Neste sentido, a hierarquização das competências socioculturais e organizacionais que facilitam a transição para o mercado de trabalho reúne uma concordância total dos atores-chave respondentes. Por sua vez, a proposta apresentada de hierarquização das competências organizacionais e socioculturais para a criação do próprio emprego/empresa revela-nos uma discordância residual de 5% (cf. Tabela 3).

Tabela 3: Hierarquização das competências organizacionais e socioculturais

Transição para o mercado de trabalho (TCO)	Criação do próprio emprego/empresa (TCP)
1. Trabalho em equipa/grupo (82,9%)	1. Liderança (82,9%)
2. Relacionamento interpessoal (80,5%)	2. Gestão de equipas (56,1%)
3. Compreensão da cultura organizacional/meio profissional (58,5%)	3. Relacionamento interpessoal (51,2%)
4. Criação de laços/redes (34,1%)	4. Delegação de tarefas (43,9%)
5. Gestão de conflitos (29,3%)	5. Criação de laços/redes (43,9%)
6. Conviver com a multiculturalidade/diversidade (29,3%)	6. Conhecimento do contexto socioeconómico (41,5%)
7. Conhecimento do contexto socioeconómico (29,3%)	7. Influência/persuasão (26,8%)
8. Compromisso ético (24,4%)	8. Gestão de conflitos (26,8%)
9. Liderança (22%)	9. Trabalho em equipa/grupo (24,4%)
10. Delegação de tarefas (22%)	10. Compreensão da cultura organizacional/meio profissional (22%)
11. Apresentação/adequação da imagem pessoal (22%)	

Fonte: Questionário online – projeto Link.EES.

Considerando este último grupo de competências de cariz organizacional e sociocultural, podemos concluir que, no “Top 3” de transição para o mercado de trabalho, estão, sem qualquer surpresa, o trabalho em equipa,

o relacionamento interpessoal e a compreensão da cultura organizacional. Já, no “Top 3” das competências empreendedoras, destaca-se a relevância atribuída à liderança, à gestão de equipas e ao relacionamento interpessoal. Na verdade, percebe-se esta importância relativa da liderança, dado que o empreendedor terá de assumir um papel qualitativamente distinto do que se entende por trabalho em equipa. No fundo, trata-se de associar à liderança uma visão e orientação para o desenvolvimento da ideia ou negócio em si, como traços relevantes para a sustentabilidade de um projeto deste tipo.

NOTAS FINAIS: IR MAIS ALÉM?

Nesta “arena” de internacionalização do ensino superior, assente num crescente “alinhamento económico” e predomínio de uma lógica assente no “valor de troca”, importa refletir em que medida as referidas missões – ensino, investigação e transferência de conhecimento – têm condições para se tornarem “vasos comunicantes” ou, pelo contrário, se subsumem à “tirania dos números” (Ball, 2015) e/ou à lógica unidimensional de critérios como, por exemplo, “utilidade” e “produtividade” (Martins, 2015). Mais, perante os atuais imperativos económicos que se sobrepõem às IES, importa fazer uma discussão crítica e aberta sobre o lugar e a articulação das respetivas “missões” e sua relação com os processos de reconversão económica, social e político-ideológico nas sociedades de configuração capitalista neoliberal. No fundo, importa saber como preservar a “ideia de universidade” (Santos, 2005) perante a crescente interdependência de comunidades ou *stakeholders* com missões e perfis distintos. Ou seja, em que medida é possível preservar as IES dos efeitos decorrentes da “confusão das suas missões” e da “sobreposição de missões” (Jongbloed, Enders & Salerno, 2008)? Como resistir a uma centrifugação daquelas missões à reificação do atual “sagrado absoluto” – o mercado e suas lógicas gestionárias e produtivistas?

Nesta redefinição do papel e das missões das IES não só se destaca a importância de uma educação empreendedora como se desenham novas estratégias colaborativas de formação centradas nos estudantes, envolvendo toda a comunidade académica e *stakeholders*. Esta perspetiva ancora-se nos conceitos de “Sociedade de Aprendizagem” e de “Educação ao longo da vida”, apostando na complementaridade entre aprendizagens formal, não-formal e informal. É neste quadro mais amplo que se pretendeu compreender a importância das aprendizagens não formais e informais por via da intervenção dos

stakeholders e refletir sobre a importância que estes têm no desenvolvimento de abordagens mais integradas da sua atuação no contexto académico. Todavia, o carácter necessariamente construído da relação entre ensino superior, Estado e mercado, à luz de configurações nacionais económicas, políticas, sociais e culturais em que aquela se manifesta impõe-nos, por um lado, cautelas na sua análise ou interpretação/explicação, e, por outro, um posicionamento crítico face a enviesamentos decorrentes de sobredeterminações político-ideológicas. Sustenta-se, por conseguinte, a importância de se atender às especificidades de cada contexto nacional e suas instituições de ensino superior (incluindo, no caso português, os subsistemas politécnico e universitário e ensino superior público e privado), suas margens de autodeterminação quanto à conceção, implementação e avaliação de políticas educativas.

Nesse sentido, os resultados do nosso estudo evidenciam a diversidade de entidades envolvidas na sensibilização, formação e tutoria/acompanhamento de iniciativas e projetos relacionados com o desenvolvimento de competências transversais e empreendedoras, consideradas fulcrais num processo duplo e multidimensional de transição para o mercado de trabalho. Ao dar relevância à aprendizagem não formal e informal na aquisição e desenvolvimento de competências empreendedoras transferíveis para o mercado de trabalho será possível analisar o seu potencial de imputação na oferta formativa futura: nova cultura de aprendizagem, desviando-se de perspetivas tradicionalistas, restritas a uma visão gestionária-economicista ou psicologizante-comportamentalista.

Da análise das competências técnicas, atitudinais e organizacionais/socioculturais pode-se concluir pela consistência dos resultados obtidos. Considerando o grau de concordância por parte dos atores-chave, há uma grande estabilização das competências mais orientadas para uma preparação genérica para o mercado de trabalho e das que são mais orientadas para a criação do próprio emprego ou negócio, ainda que inicialmente os *stakeholders* tenham manifestado certa resistência em distinguir estes dois processos de transição para o mercado de trabalho. Fica patente uma contradição paradoxal no potencial da aprendizagem empreendedora ao nível das IES, já que, apesar de aquela ser enunciada em parâmetros mais amplos – inscritos desde logo na Europa 2020 sobre a promoção de uma “atitude empreendedora” (EC, 2012a) -, se confronta com a ênfase prioritária na dimensão gestionária e restrita de transição para o mercado trabalho por via de criação de um negócio/ autoemprego.

Entendemos que um dos principais contributos do presente estudo para um debate orientado para políticas públicas de educação do empreendedorismo

em geral reside na melhor percepção dos contornos daquelas competências, empreendedoras. As distinções e hierarquizações da nossa proposta de relatório permitem sustentar tanto uma cautela heurística na utilização daqueles conceitos, como sugerem implicações distintas nas conceções de políticas e instrumentos orientados para a educação e formação no domínio do empreendedorismo e da transição para o mercado de trabalho.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, N. A. et al. (2011), *Jovens em Transições Precárias: Trabalho, Quotidiano e Futuro*. Lisbon, Editora Mundos Sociais.
- ARCHER, W. & DAVIDSON, J. (2008), *Graduate Employability: What do Employers think and want?* London, The Council for Industry and Higher Education.
- AMARAL, A. & MAGALHÃES, A. (2002), "The Emergent role of External Role of stakeholders in European Higher Education Governance". In A. Amaral, Glen A. Jones & Berit Karseth (Eds.). *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 1-21.
- AMARAL, A. & MAGALHÃES, A. (2000), "O conceito de stakeholder o novo paradigma do ensino superior". *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 13, núm. 2, pp. 7-28
- BALL, S. (2015), "Education, governance and the tyranny of numbers". *Journal of Education Policy*, 30(3), 299-301
- BAUMAN, Z. (2005), *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BECK, U. (1992), *Risk Society. Towards a New Modernity*. London, Sage.
- BLEIKLIE, I. (2018), "Changing notions of the governance-creativity nexus". *European Review*, 26: 1-14.
- BLEIKLIE, I. et al. (2011), "New public management, network governance and the university as a changing professional organization". In T. Christensen & Per. Laegreid (Eds.). *The Ashgate research companion to new public management*, 161-176. Farnham: Ashgate [https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-00972968/document]
- BOLTANSKI, L. & CHIAPELLO, È. (1999), *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris, Gallimard.
- BRANNEN, J, LEWIS, S., NILSEN, A. & SMITHSON, J. (Eds) (2002), *Young Europeans, Work and Family: futures in transition*. London, Routledge.
- BROWN, P. (2016), "Higher education, credential competition, and the graduate labour market", in A. Furlong & J. E. Cote (Eds). *Routledge handbook of the sociology of higher education*. London, Routledge, 197-207.
- CHAVES, M., RAMOS, M. & SANTOS, R. (2016), "Convergences and disparities of work orientations among recent graduates in Southern Europe: the Portuguese case", *Sociologia Problemas e Práticas*, Vol. 80, pp. 9-29.
- CLARK, B. (1998), *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Oxford, Pergamon.
- EC (European Commission) (2012a), *Entrepreneurship 2020 Action Plan – Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*, COM(2012)795, [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:en:PDF].
- EC (European Commission) (2012b), *Effects and Impact of Entrepreneurship Programs in Higher Education*, Brussels, European Commission.
- ENDERS, J. (2004), "Higher education internationalisation and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory". *Higher Education* 47: 361-382.
- ETZKOWITZ, J., WEBSTER, A. & HEALEY, P. (1998), *Capitalizing knowledge: New interactions of industry and academia*. Albany: SUNY Press.
- ETZKOWITZ, H. (2003), "Research Groups as 'Quasi-firms': The Invention of the Entrepreneurial University". *Research Policy* 32, 109-21.
- FERLIE, E, et al. (2008), "The steering of higher education systems: a public management perspective". *Higher Education*, 56:325-348.
- FERNANDES, L. (2013), "O que faz falta é sermos empreendedores?" In N. Serra, M. Cardina e J. Soeiro (Coord.). *Não Acredite em Tudo o que Pensa: Mitos do senso comum na era da austeridade*. Lisboa, Tinta-da-China, pp.109-121.
- GONÇALVES, C. M. (2009), *Licenciados, Precariedade e Família*. Porto, Estratégias Criativas.
- HEWISON, K. (2016), "Precarious work". In S. Edgell, H. Gottfried & E. Granter (Eds.), *The sage handbook of the sociology of work and employment*. Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 428-443.
- HARTSHORN, C. & HANNON, P.D. (2005), "Paradoxes in entrepreneurship education: chalk and talk or chalk and cheese?". *Education & Training*, 47(8-9), pp. 616-27.
- HUMBURG, M., VAN DER VELDEN, R. & VERHAGEN, A. (2013), *The Employability of Higher Education Graduates: The Employers' Perspective*. Final report, European Union.
- JONGBLOED, B., ENDERS, J. & SALERNO, C. (2008), "Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda". *High Educ*, 56:303-324. https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2
- KALLEBERG A. L. & VALLAS S. P. (Eds.) (2018), *Precarious Work. Book Series: Research in the Sociology of Work*. Bingley, England: Emerald Publishing
- LODOVICI, M.S. & SEMENZA, R. (2012), *Precarious Work and High-Skilled Youth in Europe*. Milan, FrancoAngeli
- MARQUES, A. P. (2016a), *Aprendizagens empreendedoras no Ensino Superior. Redes, Competências e Mercado de Trabalho*. V.N Famalicão, Editor Húmus.
- MARQUES, A. P. (2016b), "Género e potencial empreendedor: Na encruzilhada da (in)dependência profissional, in M. C. Silva (Org.) *Desigualdades e Políticas de Género*. Edições Húmus, V.N. Famalicão, pp. 99-122.

- MARQUES, A.P. (2015), "Unequal Itineraries for Graduates: A Typology of Entrance into Labour Market". *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4, 1 S2:19-25, MCSER Publishing.
- MARQUES, A.P. (2013), 'Empregabilidade e (novos) riscos profissionais'. In A. M. Brandão e A.P. Marques (Org) *Jovens, Trabalho e Cidadania: Que Sentidos?*, Ebook; CICS/ Universidade do Minho, pp. 20-34 ISBN 978-989-96335-1-3 [http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cics_ebooks/issue/view/123].
- MARQUES, A.P. (2010), "'Sacralização' do mercado de trabalho. Jovens diplomados sob o signo da precariedade", *Revista Configurações*, 7: 65-89.
- MARTINS, M. L. (2015), "A liberdade académica e os seus inimigos". *Comunicação e Sociedade*, vol. 27, 2015, pp. 405 - 420.
- MULLER, W. & GANGL, M. (2003), *Transitions from Education to Work in Europe: The Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford, Oxford University Press
- NEAVE, G. (1998), "The evaluative state reconsidered". *European Journal of Education*, 33 (3): 265-284.
- NEAVE, G. & VAN VUGHT, F. A. (1991), *Prometheus bound: The changing relationship between government and higher education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- OLSSSEN, M. (2016), "Neoliberal competition in higher education today: Research, accountability and impact". *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), 129-148.
- PITTAWAY, L., COPE, J. (2007), "Entrepreneurship Education - A Systematic Review of the Evidence". *International Small Business Journal*, 25(5), pp. 477-506.
- PINHO, J. C., SÁ, E. (2013), "Entrepreneurial performance and stakeholders' relationships: A social network analysis perspective". *International Journal of Entrepreneurship*, 17, pp. 1-19.
- SANTOS, B. V. (2005), "A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade". *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 23, pp. 137-202.
- SCHOMBURG, H. & TEICHLER, U. (2011), *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe: Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam, Sense Publishers.
- SLAUGHTER, S., & RHOADES, G. (2004), *Academic capitalism and the new economy: Markets, state and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- SUPIOT, A. (2001), *Beyond Employment. Changes in Work and the Future of Labour Law in Europe*. Oxford, Oxford University Press.
- STANDING, G. (2011), *The Precariat: The New Dangerous Class*. London, Bloomsbury Academic.
- TEICHLER, U. (2009), *Higher Education and the World of Work: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam, Sense Publishers.
- TEICHLER, U. (2007), *Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives*. 17, London, Springer.
- TOMLINSON, M. (2018), Conceptions of the value of higher education in a measured market". *High Educ*, 75: 711. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0165-6>
- TOMLISON, M. (2013), *Education, Work and Identity. Themes and Perspectives*. Bloomsbury Academic.
- VEIRA, D. A. & MARQUES, A. P. (2014), *Preparados para trabalhar? Um Estudo sobre os Diplomados do Ensino Superior e Empregadores*. Lisboa, Fórum Estudante/ Consórcio Maior Empregabilidade.