

**AVALIAÇÃO (EXTERNA) DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR E AUTONOMIA CIENTÍFICA:
TENSÕES E DESAFIOS**

Red Iberoamericana de Investigación para la Calidad de la Educación Superior (RIAICES)
Universidade da Madeira

Uma edição da



REVISÃO EDITORIAL: Carlos Diogo Pereira e José Luís Sousa
EDIÇÃO, PAGINAÇÃO E DESIGN: Imprensa Académica
CAPA: Pedro Pessoa
IMAGEM DA CAPA: Foto de Min An, "Pexels"
IMPRESSÃO: Tipografia Lousanense, Lda.
ISBN: 978-989-54751-4-8
DEPÓSITO LEGAL: 475381/20

1.ª edição © RIAICES, UMa e IA

Todos os direitos reservados
www.imprensaacademica.pt

ORGANIZAÇÃO:



APOIOS:



ENSINO SUPERIOR, STAKEHOLDERS E DINÂMICAS COLABORATIVAS: Desafios e Tensões na Promoção de Competências Empreendedoras

Ana Paula Marques · Universidade do Minho, Portugal

Introdução

A discussão crítica e aberta sobre o lugar e a articulação das respetivas “missões” das Instituições do Ensino Superior (IES) e sua relação com a comunidade envolvente tem constituído parte relevante da agenda internacional no domínio das políticas para a educação e emprego nas últimas décadas. Com efeito, o Processo de Bolonha e a tentativa de se consolidar uma rede Europeia de Ensino Superior constituem marcos da história recente do ensino superior. Por sua vez, a proximidade à lógica de mercado tem enquadrado as principais reformas educativas⁸, que, genericamente, integram um movimento de fundo designado *New Public Management* (Bleiklie *et al.*, 2011; Santiago, Magalhães & Carvalho, 2015) com vista a conferirem às IES maior autonomia institucional e mecanismos de governação adequados às exigências da globalização da *agenda da competitividade* (Bleiklie, 2018; Krücken *et al.*, 2018). Este movimento de fundo transversal não tem estado, todavia, isento de profundas críticas quanto às pressões económico-financeiras e políticas de cariz neoliberal que cunharam epítetos como “Universidade empreendedora” (Etzkowitz, 2003; Clark, 1998) ou “Capitalismo académico” (Slaughter & Rhoades, 2004), modelo de “Hélice Triplíce: inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo” (Etzkowitz, Webster & Healey, 1998), entre outras⁹. Estas tendem a reforçar a importância da inclusão da dimensão de “empresarialização” do ensino superior e sua responsabilidade perante a sociedade na produção de conhecimento “relevante” e “útil” por via da procura de tecnologia e investigação de suporte ao sucesso económico e societal, e, por outro, da resposta às exigências de empregabilidade dos diplomados (Marques, 2016; Vieira & Marques, 2014).

Na verdade, não só as funções básicas das IES estão em processo de mudança neste contexto, como as atividades de ensino e investigação são sujeitas a avaliação, em especial no que diz respeito ao seu potencial contributo para o bem-estar económico e social e desenvolvimento da região, do país ou de um conjunto deles (e.g. União Europeia). Além da excelência dos seus resultados ao nível da educação e investigação, as IES têm de diversificar as formas e os meios de tornarem evidentes os seus contributos para a formação da sociedade do conhecimento que se apresenta a uma escala cada vez mais internacional e globalizada. No fundo, assiste-se a uma mudança do “contrato social” entre a ciência e as IES, por um lado, e entre estas e o Estado, por outro, em que este se apresenta mais “regulador” dos resultados expectáveis do ensino superior.

Neste contexto, exige-se que o ensino superior interaja e responda às expectativas econó-



⁸ Os “sentidos” destas reformas têm estado condicionadas ao papel atribuído ao ensino superior por cada Estado-Nação, não sendo despidendo os constrangimentos decorrentes da sua inserção em processos mais vastos de globalização da economia e sociedade. Para uma perspetiva histórica recente, cf. Amaral, Tavares & Santos (2013).

⁹ A abrangência desta temática extravasa os objetivos do presente artigo.

micas e sociais das suas comunidades locais e/ou *stakeholders*¹⁰ internos (por exemplo, alunos, professores, investigadores e administrativos) e externos que se relacionam com áreas de atuação como, por exemplo, indústria, cultura, saúde, território, desenvolvimento e mercado de trabalho, e respetivos atores institucionais (Amaral & Magalhães, 2002). Assim, estas instituições têm vindo a tentar atuar em três sentidos ou missões, nomeadamente: (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 uma maior abertura ao exterior e um contínuo escrutínio das atividades por parte das mesmas¹¹. Esta dinâmica de cooperação surge ainda mais reforçada no quadro da *Europa 2020*, em que universidades e centros de I&D são convocados para participarem mais ativamente em redes de consórcio e em equipas multidisciplinares. Ao se realçar as vantagens competitivas de cada país e região, assume-se que as IES, em articulação com os principais atores-chave e *stakeholders*, têm um papel importante na produção, circulação e transferência de conhecimento em torno de uma visão de futuro orientada para a excelência da inovação e transformação económica e social da comunidade envolvente.

Neste artigo pretende-se destacar os contributos destes *stakeholders* envolvidos no processo de transferência tecnológica e conhecimento no sentido mais amplo e dinâmicas colaborativas com outros atores-chave ou instituições de interface das IES e realidade económica e social envolvente. Em especial, iremos nos focar no papel destes *stakeholders* no desenvolvimento de competências empreendedoras a partir da conceção, monitorização e implementação de inúmeras iniciativas e experiências de cariz não formal e informal, centrais na 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).

O artigo integra as secções a seguir enunciadas. Destaca-se o contributo das experiências e projetos de aprendizagem não formal e informal desenvolvidas no quadro das atividades dos *stakeholders* académicos. Em seguida, são apresentados os objetivos e a abordagem metodológica do projeto “Aprendizagens empreendedoras, cooperação e mercado de trabalho: boas práticas no ensino superior” (POAT/FSE)¹². Prosseguimos a nossa análise reportando aos perfis, áreas de atuação, vantagens e fatores de bloqueios sinalizados neste estudo, bem como se apresenta um balanço e avaliação do conjunto de iniciativas implementadas, no período entre 2007-2013, nas IES públicas. Na secção posterior, será dado destaque à construção de uma proposta de identificação e hierarquização de competências empreendedoras a mobilizar nos distintos processos de transição pelos jovens diplomados. Por fim, em jeito de conclusão, são apontados os principais desafios e tensões na promoção de competências empreendedoras suscitadas pela interpretação dos principais resultados obtidos no estudo.



¹⁰ Para efeitos deste estudo seguimos de perto a definição de *stakeholder* proposta por Amaral & Magalhães (2000:16): “terceiros que atuam entre os dois principais parceiros – a comunidade de académicos e os interesses da sociedade”.

¹¹ As IES visam integrar nos principais *rankings* internacionais como forma de divulgação da sua “marca” institucional num mercado internacional de ensino superior.

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

1. Aprendizagem não formal e informal na capacitação de jovens¹³

Através de uma revisão da literatura nos diversos domínios da especialidade, é perceptível a controvérsia e o debate em torno das distinções entre aprendizagens formais, não formais e informais¹⁴. Compreende-se que tais debates persistem pelas dificuldades de se obter um consenso generalizado quanto aos objetivos associados a cada uma daquelas modalidades de aprendizagem, bem como quanto aos protagonistas ou atores institucionais responsáveis e metodologias por eles privilegiadas. Além disto, discussões mais abrangentes tendem a convocar diferentes posicionamentos 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 no contexto do ensino superior. Com efeito, são escassos os estudos que visam analisar o impacto dos contributos deste tipo de aprendizagens no quadro da “preparação para o trabalho”, sendo mais recorrentes os 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)¹⁵.

Assumimos, por conseguinte, neste estudo uma definição de aprendizagem não formal e informal mais abrangente, incluindo-se todas as ações e iniciativas que permitem o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes/diplomados. Estas 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 naquela definição 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).

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). 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



¹³ Parte desta secção e as seguintes encontram-se desenvolvidas na obra de Marques (2016).

¹⁴ Esta temática tem alimentado uma discussão quer dos referenciais teóricos mobilizados na sua distinção, quer das políticas públicas que têm vindo a ser assumidas no contexto dos diversos países.

¹⁵ 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.

ao desemprego, representando situações de constrangimento e vulnerabilidade face aos riscos económicos e sociais associados. Exemplos mais conhecidos serão os “falsos recibos verdes” 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.

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, 2016).

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. Sabe-se que, no quadro da globalização e internacionalização das sociedades de economia avançada, as competências transversais podem assumir um papel relevante na “preparação para o trabalho” (Vieira & Marques, 2014).

2. Objetivos e enquadramento metodológico do projeto

O projeto “Aprendizagens empreendedoras, cooperação e mercado de trabalho: boas práticas no ensino superior” (POAT/FSE) estruturou-se a partir de um duplo enfoque: (i) visou identificar e analisar as aprendizagens empreendedoras não formais e informais no âmbito de programas de empreendedorismo e infraestruturas de suporte existentes nas Instituições do Ensino Superior (IES) e na respetiva capacidade de gerar competências empreendedoras relevantes para o mercado de trabalho; (ii) e contribuir para a compreensão das dinâmicas colaborativas dos diversos atores-chave e *stakeholders*, com o intuito de conhecer os principais fatores de constrangimento e potencialidades de colaboração interorganizacional.

Para tal, prosseguiu objetivos mais específicos, designadamente: 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, projetos/iniciativas de promoção de aprendizagens não formais e infor-

mais de empreendedorismo; e propor um reportório de competências transversais e empreendedoras, na perspetiva dos *stakeholders* envolvidos no estudo.

Assumindo aqueles objetivos de investigação, o plano de metodologia privilegiou a perspetiva interdependente dos métodos escolhidos, seguindo três etapas fundamentais: etapa 1, que consistiu na aplicação de um inquérito *online*, permitindo a recolha de informação detalhada e consistente sobre o universo dos *stakeholders* que fazem parte do ensino superior público português. Para 57 *stakeholders* identificados, foi enviado um inquérito *online* tendo sido obtida a participação efetiva de 41 *stakeholders*, o que representa 72% do universo de entidades previamente selecionadas por nós¹⁶.

A etapa 2, de cariz sobretudo qualitativo, implicou a realização de doze estudos de caso a partir da seleção de entidades/iniciativas consideradas paradigmáticas na promoção de aprendizagens de cariz não formal e informal e realização de entrevistas aprofundadas respetivos atores-chave¹⁷.

Por fim, a etapa 3 consistiu na elaboração de um reportório de competências empreendedoras. Para o efeito, todos os *stakeholders* que integraram a amostra na etapa 1, foram a pedido de uma solicitação no sentido de participarem na validação de um reportório 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.

Apesar da complexidade do desenho de pesquisa e dos resultados obtidos, para efeito deste artigo serão mobilizados apenas alguns dos resultados obtidos nas etapas 1 e 3¹⁸.



¹⁶ Dada a inexistência, até ao momento que teve lugar este estudo, de uma sistematização de 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 vinculados ao ensino superior público (universitário e politécnico).

¹⁷ 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 “boas práticas”. Em termos específicos foram definidos 5 critérios na seleção das “boas práticas” (Marques, 2016): 1) iniciativas e projetos que revelassem um elevado potencial de transferência para outros públicos/ contextos; 2) originalidade da iniciativa ao evidenciar novas formas de inovação (inovação tecnológica, social e de serviços); 3) exemplaridade “boa prática” na capacidade de rejuvenescimento de setores tradicionais incluindo-lhe um 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 e acompanhamento (incubadoras). Neste sentido, foram identificadas e estudadas com 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 Empresas, a Inovisa, o IPN, a TecMinho, o SIVA, o AUDAX-IUL, a JuniFEUP, o Poliemprego a LiftOff, o Madan Parque e a UPIN. Geograficamente, estes estudos de caso concentram-se nas Regiões Norte, Centro e Lisboa.

¹⁸ Será dado destaque apenas a alguns dos resultados do estudo até por uma questão

3. Principais resultados: *stakeholders* académicos e competências empreendedoras

3.1. *Stakeholders* académicos, redes de colaboração e balanço de iniciativas

Foram 41 *stakeholders* participantes neste estudo com responsabilidade direta nos programas ou infraestruturas existentes no ensino superior público (universitário e politécnico). Estes tendem a se localizar preferencialmente nas regiões de Lisboa (22), Norte (17) e Centro (13), coincidindo, em grande medida, com a maior concentração populacional, localização de IES e dinamização empresarial. Em termos de estatuto jurídico e autodenominação, mais de metade 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%). Quanto à forma como os atores se auto denominam em termos de configuração organizacional, foi possível concluir que quase metade se define como uma interface/unidade de transferência de C&T (24,4%) e centro/gabinete de inovação e/ou empreendedorismo (24,4%). Por oposição, apenas uma minoria se auto define como incubadora de empresas ou gabinete de inserção profissional, ambas com valores residuais de 2,4%.

Estas entidades 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 europeu, relacionadas com as iniciativas de transferência de conhecimento, empreendedorismo e empregabilidade dos estudantes e diplomados.

Quanto às redes e balanço de iniciativas realizadas, a maioria dos inquiridos estabelece dinâmicas colaborativas com outras instituições/unidades orgânicas do ensino superior, com associações empresariais/comerciais/industriais e com entidades públicas de promoção do empreendedorismo, bem como com agentes económicos/empresários. As principais vantagens percebidas pelos atores destas dinâmicas colaborativas prendem-se com o acesso a um volume mais alargado e diversificado de informação, a uma maior projeção/disseminação das atividades desenvolvidas pelas entidades, a tomada de conhecimento de novas práticas e métodos de trabalho e com a otimização de recursos/meios disponíveis. Apesar do reconhecimento da existência de benefícios decorrentes das dinâmicas colaborativas estabelecidas, foi igualmente possível detetar a ocorrência de dificuldades e obstáculos no âmbito das atividades de cooperação. Com efeito, 48,8% dos *stakeholders* académicos inquiridos referiram ter enfrentado dificuldades no âmbito das atividades de cooperação desenvolvidas, que passaram, sobretudo, por problemas de comunicação, de gestão da propriedade industrial, de competição entre pares, bem como por diferentes motivações e expectativas, diferentes metodologias de trabalho, diferentes capacidades financeiras das entidades em cooperação, diferentes modelos organizacionais (gestão dos tempos, horários, calendarização das atividades, objetivos e missão das entidades, procedimentos administrativos e burocráticos), diferenças jurídico legais e ainda diferenças culturais, no caso das cooperações de âmbito internacional.

Quanto à atuação dos *stakeholders* considerando as três fases sequenciais do processo de aprendizagem empreendedora, as entidades posicionam-se nas três fases do processo de aprendizagem, designadamente: (i) sensibilização; (ii) formação; (iii) mentoriação e acompanhamento (incubadoras) (cf. Quadro 1).

Quadro 1: Iniciativas de promoção do empreendedorismo/ empregabilidade (2007-201)

Iniciativas realizadas nas diversas fases de atuação dos <i>Stakeholders</i>		(%)
Sensibilização	Organização de sessões de esclarecimento e sensibilização dedicadas à temática do empreendedorismo	92
	Promoção e/ou participação na organização de concursos de ideias	85
	Produção de materiais informativos sobre a temática do empreendedorismo	65
Formação	Organização de ações de formação em empreendedorismo (cursos, workshops, e-learning, etc.)	87
Mentoriação e acompanhamento	Cedência de espaços físicos para incubação e aceleração de ideias/projetos de empreendedorismo	51
	Apoio ao registo de patentes e/ou proteção de direitos de propriedade intelectual	53
	Desenvolvimento de atividades de mentoriação e acompanhamento de projetos empresariais/ ideias de negócio	80

Fonte (Marques, 2016)

Os participantes destas iniciativas são sobretudo estudantes, diplomados e docentes sendo reduzida a expressão de participantes extra meio académico, designadamente aqueles que se enquadram na categoria de “profissionais”. No entanto, ainda que seja evidente esta maior presença destes elementos, 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. 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.

Quanto à área de formação dos participantes, verificou-se uma clara predominância de participantes cujas áreas de formação são engenharia, informática e técnicas afins (30,5%) e ciências económicas e empresariais (19,0%). Ou seja, estamos perante áreas de formação que aparentam estar mais sensibilizadas para a temática do empreendedorismo e que são tradicionalmente associadas a áreas mais “empresariáveis”.

Em termos gerais, a avaliação percebida do impacto das iniciativas desenvolvidas com maior importância decorrem do estímulo da capacidade criativa e espírito empreendedor (51,2%), do desenvolvimento de competências empreendedoras (48,8%) e 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 do empreendedorismo de cariz social/3.º 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%).

3.2. Multidimensionalidade do reportório de competências empreendedoras

Nesta secção, apresenta-se o reportório de competências empreendedoras sinalizado pelos *stakeholders* de modo a destacar a sua relevância para estudantes e diplomados e em termos de capacitação e facilitação para o mercado de trabalho. Em termos gerais, estes atores chave perceberam 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 perm

economia a que este artigo se encontra sujeito. Todavia, é possível aceder ao estudo completo que se encontra publicado em Marques (2016).

tem 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).

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; 2012b), quer do desenvolvimento de políticas de estímulo e apoio a iniciativas orientadas para a criação de empresas.

Em termos operacionais, recorremos à técnica Delphi¹⁹ 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%.

Este processo inicia-se com o conjunto de competências técnicas sinalizadas pelos parti-

◇◇◇◇

¹⁹ 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 revise 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.

cipantes, 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*.

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 (Marques, 2016)

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.

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 (Marques, 2016)

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.

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 (Marques, 2016)

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.

Principais reflexões e conclusões

Os resultados do estudo “Aprendizagens empreendedoras, cooperação e mercado de trabalho: boas práticas no ensino superior” (POAT/FSE), proporcionam um conhecimento sistematizado sobre os perfis de stakeholders académicos e atividades por eles implementadas entre 2007-2013, com particular destaque para a aprendizagem não formal e informal na aquisição e desenvolvimento de competências empreendedoras transferíveis para o mercado de trabalho.

Este estudo pode ter um enorme impacto junto dos vários agentes políticos, académicos, empresariais, pois constitui-se como um exemplo piloto do mapeamento e avaliação de iniciativas de promoção do empreendedorismo no contexto académico, da criação de dinâmicas colaborativas e envolvimento de *stakeholders* num domínio específico e estratégico das políticas de educação/ formação e emprego, da eficaz divulgação e disseminação de boas práticas e partilha de experiências e da contribuição para o reforço dos conhecimentos e competências na área do empreendedorismo. 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 impulsionamento na oferta formativa futura: nova cultura de aprendizagem, desviando-se de perspetivas tradicionalistas, restritas a uma visão gestonária-económica ou psicologizante-comportamentalista.

Como desafios para atuação dos *stakeholders* académicos com a comunidade envolvente ancorados nos resultados atrás apresentados, importa destacar a necessidade de se: i) realizarem diagnósticos territorializados e abrangentes sobre as condições e utilização de infraestruturas de suporte a estas aprendizagens; ii) reconhecer (alargamento da rede) as entidades corresponsáveis na “preparação para o trabalho”; iii) promover maior articulação (e focagem) da atuação das entidades nas diversas fases de aprendizagem; iv) reconhecer a tensão entre “informalidade” das iniciativas e a procura de formalização das aprendizagens através da sua integração nos planos curriculares; v) promover a integração de uma abordagem transversal assente na igualdade de género e oportunidades no desenho de programas nesta área.

Bibliografia

- Amaral, A. & Magalhães, A. (2002). The Emergent role of External Role of stakeholder in European Higher Education Governance. In A. Amaral, Glen A. Jones & Berit Karsset (Eds.). *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1-21.
- Amaral, A. & Magalhães, A. (2000). conceito de stakeholder o novo paradigma do ensino superior? *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 13, núm. 2, 7-28
- Amaral, A., Tavares, Or., & Santos, C. (2013). Higher education reform in Portugal: A historical and comparative perspective of the new legal framework for public universities. *Higher Education Policy*, 26, 5-24.
- 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: a changing professional organization. In T. Christensen & Per. Laegreid (Eds.). *The Ashgate research companion to new public management*, Farnham: Ashgate, 161-176.
- Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Oxford, Pergamon.
- 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.
- EC (European Commission) (2012a). *Entrepreneurship 2020 Action Plan – Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*. COM(2012)795.

EC (European Commission) (2012b). *Effects and Impact of Entrepreneurship Programs in Higher Education*. Brussels: European Commission.

Krüger, K. et al. (2018). *Governance reforms in European university systems: The case of Austria, Denmark, Finland, France, the Netherlands and Portugal*. Vol. 8. Cham: Springer.

Marques, A. P. (2016). *Aprendizagens empreendedoras no Ensino Superior. Redes, Competências e Mercado de Trabalho*. V. N Famalicão, Editor Húmus.

Santiago, Rui, Magalhães, António M., & Carvalho, Teresa (2005). *O surgimento do Managerialismo no sistema de ensino superior português*. Matosinhos: CIPES.

Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Vieira, 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.