



IX CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

Portugal, território de territórios

Sessão semi-plenária: Descentralizar, desenvolver, inovar: um olhar sobre o ordenamento territorial

**APRENDIZAGENS NÃO FORMAIS/INFORMAIS E MERCADO DE TRABALHO:
(IR)RELEVÂNCIA DOS STAKEHOLDERS ACADÉMICOS**

MARQUES, Ana Paula

Professora Associada com Agregação em Sociologia, Universidade do Minho,
amarques@ics.uminho.pt

Resumo

Ao nível do ensino superior, a educação empreendedora desafia as universidades a desenharem novas estratégias colaborativas de formação centradas nos estudantes, envolvendo toda a comunidade acadêmica e *stakeholders* diversificados no processo de aprendizagem. Também se pressupõe a adoção de práticas pedagógicas que estimulem atitudes e comportamentos empreendedores nos jovens e novas competências para a vida (e.g. flexibilidade, criatividade, capacidade de resolução de problemas e de lidar com a incerteza) que, independentemente da área científica do diploma, funcionem como uma espécie de “preparação para o trabalho”. Os principais resultados do projeto de investigação - Aprendizagens empreendedoras, cooperação e mercado de trabalho: boas práticas no ensino superior (POAT-FSE), conduzem-se à discussão da (ir)relevância dos *stakeholders* académicos na dinamização de iniciativas de aprendizagens não formais/ informais focadas nas temáticas da empregabilidade e empreendedorismo. Da sinalização dos principais *stakeholders*, foi-nos possível avançar no conhecimento quer dos perfis assumidos no contexto do ensino superior público, quer do balanço das iniciativas realizadas no período compreendido entre 2007-2013. Igualmente, permite-nos repensar as ações e iniciativas assentes em relações de cooperação e redes interinstitucionais e desenvolver novos modelos de governação.

Abstract

At the higher education level, entrepreneurial education challenges universities to design new collaborative training strategies focused on students, involving the entire academic community and diversified stakeholders in the learning process. It is also assumed that pedagogical practices will be adopted, such as those that stimulate entrepreneurial attitudes and behaviours among youngsters and new life skills (e.g. flexibility, creativity, problem-solving and competences for dealing with uncertainty) which, despite the scientific area of the diploma, will function as a sort of “preparation for work”. The main results of the research project – Entrepreneurial apprenticeships, cooperation and labour market: good practices in higher education (POAT-FSE), lead to the discussion regarding the (ir)relevance of the academic stakeholders in the revitalisation of non-formal/informal Learning initiatives focused on the issues of employability and entrepreneurship. After signaling the main academic stakeholders, it was thus possible for us to advance in our knowledge, both about the given profiles in the context of the public higher education sector, and in the review e that they put into effect as regards the initiatives implemented between 2007-2013. Likewise, we propose to rethink the actions and initiatives based on cooperation relations and inter-institutional networks, and develop new models of governance.

Palavras-chave: Ensino Superior; *Stakeholders*; Aprendizagem não formal e informal; Redes e cooperação

Keywords: Higher Education; Stakeholders; Non formal and Informal learning; Cooperation and networks

Introdução

Recentemente, exige-se que o Ensino Superior (ES) interaja e responda às expectativas económicas e sociais das suas comunidades locais e/ou *stakeholders*, tanto internos (por exemplo, alunos, professores, investigadores e administrativos), como externos, que se relacionam com as diversas áreas de atuação (por exemplo, indústria, cultura, saúde, território, desenvolvimento e mercado de trabalho) e respetivos atores institucionais. Este alargamento de funções e atores institucionais constitutivos da missão da universidade na atualidade acompanha-se, simultaneamente, de uma maior abertura ao exterior e contínuo escrutínio das suas atividades. Assim, não só as funções básicas das Instituições do Ensino Superior (IES) estão em processo de mudança, como as atividades de ensino e investigação estão sujeitas a avaliação, em especial no que diz respeito ao seu potencial contributo para o bem-estar económico e social e desenvolvimento para a região, país ou 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 cuja competitividade assume contornos globalizados. No fundo, assiste-se a uma mudança do “contrato social” entre educação e ciência e as IES, por um lado, e entre estas e o Estado, por outro, em que este tende a se apresentar mais “regulador” dos retornos expectáveis do ES.

A internacionalização do ES tem sido acompanhada pela necessidade de se implementar um conjunto de ações/ serviços que visa, sobretudo, responder à “terceira” missão da universidade, nomeadamente a da crescente transferência de conhecimento e tecnologia para a sociedade, promovendo, igualmente, o diálogo crítico com os vários parceiros e/ou *stakeholders*. A institucionalização de serviços e instrumentos de gestão são exemplo disso. Refira-se, a este propósito, os dispositivos existentes como gabinetes orientados para acompanhamento e aconselhamento (e.g. psicológico, pedagógico, profissional), a 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) e, mais recentemente, a pertinência de as IES se posicionarem nos *rankings* internacionais¹.

Perante esta maior visibilidade das IES importa questionar em que medida as respetivas missões – ensino, investigação e transferência de conhecimento - se tornam “vasos comunicantes” ou, pelo contrário, se assume uma tendência para a hegemonização do conhecimento focado nos princípios de “utilidade” e “aplicabilidade” – indo ao arrepio do que Boaventura Sousa Santos refere em termos da passagem do “conhecimento universitário” para um “conhecimento pluriversitário” (Santos, 2005). Por sua vez, como preservar a “ideia de universidade”, perante a crescente interdependência de comunidades ou *stakeholders*? Ou seja, como o ES pode se preservar dos efeitos decorrentes quer de “confusão das suas missões”, quer da “sobreposição de missões” (Jongbloed, Enders & Salerno, 2008)?

A aclamação dos termos como “a eficiência, a qualidade e a responsabilização educacional” (Santos, 2005, p. 13) remete-nos para uma centrifugação daquelas missões e para a reificação do atual mercado e suas lógicas gestionárias e produtivistas a um “sagrado absoluto”. A este nível, têm sido vários os académicos e cientistas que reclamam da necessidade de se repensar o lugar e a(as) missão(ões) das IES. Além de preocupações resultantes das crises identificadas ao nível do projeto educativo traduzido no estatuto de aluno-cliente e da produção de conhecimento científico confinado cada vez mais a critérios de “utilidade” e “retorno do investimento”, a missão relacionada com as atividades de transferência de conhecimento e tecnologia tem sido alvo de um enfoque centrado nas relações entre universidade-indústria e com preocupações de mensuração quantitativa na identificação de “patentes” (Martins, 2015; Tomlison, 2012; Santos, 2005).

Este “alinhamento” do ensino superior à lógica de mercado (Teichler, 2009), já em curso desde a década de noventa do século passado na maior parte das economias avançadas, intensifica-se hoje à luz da visão

instrumental e racionalizadora subjacente às potencialidades projetadas pelas tecnologias de comunicação e informação. São poucas as atenções prestadas aos modos de organizar e operar em contextos diversos, subsumindo que a imposição de uma plataforma digital substituirá a necessidade de se repensar, em simultâneo, as relações de interação entre os diversos atores sociais, individuais e coletivos. Neste contexto, o mimetismo de “redes”, por força da importância das TIC (Castells, 1996), traduzido normalmente sob a expressão de parcerias entre organizações – e mais recentemente de consórcios -, têm conduzido a um debate muito relevante nas ciências sociais sobre as novas exigências de trabalho colaborativo.

Ora, as reformas que tiveram lugar nas IES visavam um “novo paradigma”, sobretudo ao conferir uma maior autonomia, flexibilidade e modelos de governação, através da presença de “entidades externas”, nomeadamente de *stakeholders* definidos como “terceiros que atuam entre os dois principais parceiros – a comunidade de académicos e os interesses da sociedade” (Amaral & Magalhães, 2000, p. 16). No mesmo sentido, Freeman (1984: 46) definia stakeholder como “qualquer grupo ou indivíduo que pode afetar ou ser afetado pelos objetivos organizacionais”. Neste caso, o conceito alarga-se para incluir qualquer grupo interno ou externo que possa, simultaneamente, influenciar e ser influenciados pelas decisões das organizações. Mais, no contexto de crescente interdependência, já não é expectável que as IES sejam atores únicos, dado que interagem com indústria, comunidade e governo, fazendo parte de sistemas nacionais e/ ou regionais de inovação, constituindo na componente crítica do princípio da “tríplice hélice” (Etzkowitz & Leytesdorff, 1997).

É certo que os sentidos e papéis atribuídos a estes “terceiros” não têm sido consensualizados na literatura sobretudo por remeterem para a tendência de mercantilização do conhecimento científico ou empresarialização da universidade (Jongbloed, Enders & Salerno, 2008; Amaral & Magalhães, 2002). Tal como referimos, as designadas atividades de extensão universitária têm sido mais *visíveis* nas atividades de criação de valor acrescentado e de mercado e nas suas inovações patenteadas, geralmente associadas ao empreendedorismo, e particularmente *invisíveis* (ou menos enfatizadas) nos domínios de promoção da transição para o mercado de trabalho, a partir da abrangência de experiências de aprendizagem não formal e informal, e de desenvolvimento social e cultural da comunidade envolvente.

Neste artigo propomo-nos destacar os contributos destes *stakeholders* ou instituições de interface entre universidade e comunidade envolvente 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 monitorização de inúmeras iniciativas e experiências de cariz não formal e informal, estes atores-chave contribuem para a capacitação ao nível de competências transversais, em geral, e empreendedoras, em particular, cruciais no processo de transição para o mercado de trabalho. Serão usados, para este propósito, os resultados obtidos no âmbito do projeto Link.EES “Aprendizagens empreendedoras, cooperação e mercado de trabalho: boas práticas no ensino superior” (POAT/FSE).

Iniciaremos por apresentar os objetivos e o enquadramento metodológico que sustentaram o estudo aqui exposto, realçando-se, de seguida, o contributo das experiências e projetos de aprendizagem não formal e informal desenvolvidas no quadro das atividades dos *stakeholders* académicos mapeadas a nível do contexto nacional. Prosseguimos a nossa análise reportando aos perfis, áreas de atuação, vantagens e fatores de bloqueios sinalizados neste estudo. Finalizaremos com um balanço e avaliação que se proporcionou ao conjunto de iniciativas implementadas no período entre 2007-2013. Ao se destacar os contributos destes resultados para a inovação e dinamização de redes de parceria na área da ciência, tecnologia e transferência de conhecimento, pretende-se ancorar a discussão sobre a relevância das “missões” das IES na promoção de igualdade de oportunidade, mercados de trabalho mais inclusivos e de desenvolvimento económico-social.

1. Objetivos e enquadramento metodológico do projeto Link.EESⁱⁱ

O projeto Link.EES - 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.

São relativamente desconhecidas as iniciativas e programas não formais e informais que, em paralelo aos projetos formais de aprendizagem, têm lugar no contexto do ensino superior e são protagonizadas por diversos *stakeholders*, tais como, por exemplo, centros de inovação e de transferência de conhecimento e tecnologia, incubadoras, gabinetes de inserção/ empreendedorismo, gabinetes de propriedade intelectual. Estas aprendizagens tendem a reportar-se a um conjunto de iniciativas que permite o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes/diplomados através da participação em estágios ou experiências profissionais, atividades extracurriculares, associações juvenis, programas de mobilidade, organização de eventos, voluntariado, entre outras; e, por outro lado, ações e iniciativas mais orientadas para a criação de próprio negócio/ autoemprego, nomeadamente formação específica e cursos ou módulos formativos. Além destas atividades, outras são incluídas como as de mentoriação e acompanhamento para a implementação de projetos, em especial, incubação, tutoria, consultoria técnico-especializada. 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, no acesso e manutenção no mercado de trabalho, ou quando estes optam por construir, em alternativa, uma carreira profissional assente numa relação de autonomia hierárquica e organizacional de criação do seu próprio emprego/empresa. Independentemente das polémicas e controvérsias associadas às distinções entre aprendizagens formais, não formais e informaisⁱⁱⁱ, importa analisar estas últimas e perceber melhor o papel dos *stakeholders* na sua dinamização (Marques, 2016).

Nesse sentido, o presente estudo prosseguiu objetivos mais específicos ancorados em três eixos-chave: 1) visou fazer um mapeamento exaustivo das 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 informais de empreendedorismo; e propor um relatório de competências transversais e empreendedoras, na perspetiva dos *stakeholders* envolvidos no estudo.

Assumindo aqueles pressupostos e objetivos de investigação, o plano de metodologia implicou acionar diversas técnicas de recolha e tratamento de informação e de dados. Privilegiando uma perspetiva interdependente dos métodos escolhidos, o desenho do trabalho de campo ancorou-se em três etapas distintas, a saber: Etapa 1 – aplicação de um inquérito 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 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.

2. Stakeholders académicos, empregabilidade e empreendedorismo

2.1. Perfil dos Stakeholders académicos

A partir de uma recolha sistemática dos contactos e endereços eletrónicos de entidades e/ou infraestruturas vinculados ao ensino superior público (universitário e politécnico) centradas na temática das aprendizagens não formais e informais obteve-se um total de 57 *stakeholders*, aos quais se endereçou um inquérito *online*, tendo sido obtida a participação efetiva de 41 inquiridos.

Estes participantes assumem funções com responsabilidade direta nos programas ou infraestruturas existentes no ensino superior público (universitário e politécnico), localizando-se preferencialmente nas regiões de Lisboa (22), Norte (17) e Centro (13). Tal distribuição geográfica é coincidente 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%. Estes resultados permitem, desde já, reforçar a ideia atrás avançada quer da maior visibilidade das atividades de transferência de conhecimento de base tecnológica suportada na relação entre universidade-indústria e a identificação de “patentes”, quer da menor visibilidade das atividades de transição para o mercado de trabalho e das funções de incubação de empresas em processo avançado.

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 interpelados sobre o modo de funcionamento e atuação das IES a que se encontram vinculados, os inquiridos avaliam o seu grau de autonomia face à universidade ou politécnico como sendo predominantemente parcial (56,1%). Ainda assim, 31,7% referem que apresentam pouca (19,5%) ou nenhuma (12,2%) autonomia em termos de atuação e funcionamento face à IES a que estão adstritos. Esta autonomia organizacional mais restrita é consonante com o elevado grau de compromisso destas entidades no desenvolvimento das suas atividades face à missão da universidade/politécnico onde se inserem, sendo que 70,7% referiram que esse grau de compromisso é total.

Dos serviços prestados, importa considerar a diversidade dos mesmos. Com efeito, estes *stakeholders* revelam que 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), mentoriação/ 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 relevância 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.

2.2. Redes e vantagens de parceiras

No contexto de incerteza e competitividade crescentes, importa que os vários *stakeholders* e entidades envolvidos nas iniciativas e projetos de aprendizagens não formais e informais encontrem novas e melhores formas de se organizarem, sendo que a dinamização de redes interorganizacionais é uma das modalidades mais relevantes nesta área de intervenção. Neste caso, é de assinalar a relação de cooperação estabelecida com outras entidades dentro e fora do âmbito académico.

Com efeito, 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.

A partir das variáveis mais relevantes de caracterização das entidades envolvidas neste estudo e a pesquisa documental realizada, pode-se avançar, como hipótese exploratória a aprofundar em posteriores estudos, a existência 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 designação 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, etc. (Magalhães e Amaral, 2000).
- “Perfil participada” integra, em especial, associações sem fins lucrativos, sociedades anónimas, cooperativas, etc. que mantém uma ligação com as IES (ações ou capital, representação nos seus órgãos) e geralmente têm instalações próprias autónomas (fora dos *campi*). Tendem a assumir designações 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 académico (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. Balanço e avaliação das iniciativas realizadas

Antes de mais, realça-se a não linearidade de atuação dos stakeholders considerando as três fases sequenciais do processo de aprendizagem empreendedora. Igualmente, pode-se confirmar dificuldade em se distinguir as várias entidades pelos focos de atuação, sendo, por isso, expectável alguma sobreposição na atuação em colaboração ou rede no âmbito do ensino superior. Como se pode ver no quadro 1, as entidades posicionam-se nas três fases do processo de aprendizagem, designadamente: (i) sensibilização; (ii) formação; (iii) mentorização e acompanhamento (incubadoras). Ainda assim, foi possível verificar 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 mentoriação 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, 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.

Iniciativas realizadas nas diversas fases de atuação dos Stakeholders		(%)
Sensibilização	Organização de sessões de esclarecimento e sensibilização dedicados à temática do empreendedorismo	92,7
	Promoção e/ou participação na organização de concursos de ideias	85,4
	Produção de materiais informativos sobre a temática do empreendedorismo	65,9
Formação	Organização de ações de formação em empreendedorismo (cursos, <i>workshops</i> , <i>e-learning</i> , etc.)	87,8
Mentoriação e acompanhamento	Cedência de espaços físicos para incubação e aceleração de ideias/projetos de empreendedorismo	51,2
	Apoio ao registo de patentes e/ou proteção de direitos de propriedade intelectual	53,7
	Desenvolvimento de atividades de mentoriação e acompanhamento de projetos empresariais/ ideias de negócio	80,5

Quadro 1 - Iniciativas de promoção do empreendedorismo/ empregabilidade (2007-2013)

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”.

Sobre questões organizacionais relacionadas com as iniciativas, no cômputo global, as entidades inquiridas consideram “adequados” ou “muito adequados” os recursos mobilizados (humanos, financeiros, logísticos/materiais, das infraestruturas e dos meios de disseminação/divulgação). Ainda assim, foi possível detetar uma avaliação menos favorável em relação à adequabilidade dos recursos financeiros e dos meios de disseminação. Especificando o domínio dos recursos financeiros, as principais fontes de financiamento das iniciativas desenvolvidas referidas são as receitas próprias (32,9%) e o mecenato ou patrocínio de entidades privadas (22,0%). Apenas 7,3% das entidades inquiridas referiram, como principal fonte de financiamento, a “transferência de verbas da Instituição de Ensino Superior” a que se encontram vinculadas.

Os aspetos críticos identificados na sua atividade reportam-se com aspetos como: (i) a gestão de equipas alargadas, (ii) a coordenação de *timings* e de agendas no âmbito das parcerias e colaborações com outras entidades, (iii) a falta de motivação dos alunos e do corpo docente para a temática do empreendedorismo, (iv) a pouca adesão dos estudantes às atividades extracurriculares (em parte devido à carga horária dos estudantes já elevada), (v) a dificuldade em mobilizar/envolver outras entidades, (vi) a dificuldade na divulgação das iniciativas, (vii) a escassez de recursos, nomeadamente humanos, financeiros e materiais, (viii) a complexidade dos processos de financiamento associados à dinamização das iniciativas, bem como (ix) a existência de alguma resistência face ao tema do empreendedorismo.

Em termos gerais, a avaliação percecionada 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 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%).

Notas finais

Ao nível do ensino superior, a educação empreendedora desafia as universidades a desenharem novas estratégias colaborativas de formação centradas nos estudantes, envolvendo toda a comunidade académica e *stakeholders* diversificados no processo de aprendizagem. 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. Os resultados do estudo evidenciam 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 com papel relevante 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 “informalização” 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.

Com efeito, o estudo mostrou que a igualdade de oportunidades não assume um carácter relevante ou prioritário na conceção dos programas, principalmente na perspetiva dos *stakeholders* cujas atividades/serviços tinham a promoção do empreendedorismo como eixo de intervenção principal. Assim, o diagnóstico efetuado acentua a importância de encontrar respostas e mecanismos efetivos para a promoção da igualdade de oportunidades na aprendizagem empreendedora não formal/ informal. Com efeito, parece ser pertinente a adoção de medidas de política educativa que permita reforçar esta dimensão, de forma a potenciar boas práticas no ensino superior, robustecendo deste modo a estratégia educativa de promoção do empreendedorismo junto de diferentes públicos-alvo.

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 imputação na oferta formativa futura: nova cultura de aprendizagem, desviando-se de perspectivas tradicionalistas, restritas a uma visão de gestonária-economicista ou psicologizante-comportamentalista.

Nesse sentido, é de destacar as pistas importantes para a continuidade do estudo do empreendedorismo em Portugal, nomeadamente: 1) o estudo do empreendedorismo também nas IES privadas, em entidades autárquicas, associativas ou de promoção privada; 2) o estudo comparativo dos resultados das instituições, fazendo o balanço entre objetivos/missão e as concretizações alcançadas; 3) o aprofundamento das questões da aprendizagem informal e não formal e procurar entender os ciclos, ou momentos de convergência com as aprendizagens formais.

Referências

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

Amaral, A.; Magalhães, A. (2002). “The Emergent role of External Role of stakeholders in European Higher Education Governance”. In A. Amaral, Glen A. Jones and Berit Karseth (eds.). *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 1-21.

Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society, and Culture*, Vol. I. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.

Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), pp.109–123.

Freeman, E.R. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Boston, MA.

Jongbloed, B.; Enders, J.; Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *High Educ*, 56:303–324.

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

Martins, M. L. (2015). A liberdade académica e os seus inimigos. *Comunicação e Sociedade*, vol. 27, 2015, pp. 405 – 420.

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.

Teichler, U. (2009). *Higher Education and the World of Work: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam: Sense Publishers, Disponível em: <https://www.sensepublishers.com/media/469-higher-education-and-the-world-of-work.pdf>.

Tomlison, M. (2012). Graduate employability: A Review of Conceptual and Empirical Themes. *Higher Education Policy*, 25, pp.407-431.

ⁱ Veja-se, a este nível, a importância de as IES se integrarem em vários *rankings*. No caso em concreto, o *ranking - THE 150 under 50 (Times Higher Education)* (2016), coloca a Universidade do Minho, pelo quarto ano consecutivo na elite das melhores universidades jovens do mundo. Também as universidades de Aveiro e Nova de Lisboa o integram. Este *ranking* é construído a partir de qualidade do ensino e da investigação, número de citações em revistas científicas, projeção internacional e inovação. Já no *ranking de Xangai* (Classificação Académica das Universidades Mundiais

2015) que integram as 500 melhores universidades do mundo, integram a Universidade do Porto, a Universidade de Coimbra e a Universidade Lisboa. Este é construído a partir de seis indicadores para classificar as universidades mundiais, incluindo o número de ex-alunos vencedores do Prémio Nobel e da Medalha Field, e os membros do corpo docente que obtiveram tais prémios, o número de pesquisadores altamente citados, o número de artigos publicados em revistas da Natureza (*Nature*) e da Ciência (*Science*), o número de artigos indexados no *Science Citation Index - Expanded e Social Sciences Citation Index*, e o desempenho docente *per capita* da universidade.

ⁱⁱ As partes subsequentes deste artigo suportam-se na publicação recente do estudo completo (cf. Marques, 2016).

ⁱⁱⁱ Temática mais abrangente e complexa que remete para uma discussão dos referenciais teóricos e das políticas públicas assumidas no contexto dos diversos países.