



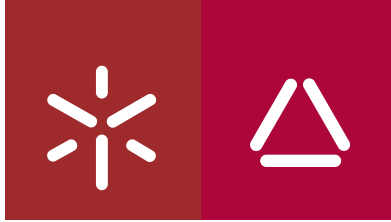
Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Helena Rita Gonçalves Marinho Moreira

Empreendedorismo qualificado: políticas do ensino superior e (re)configuração das trajetórias profissionais dos diplomados

Esta dissertação foi financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) através da concessão de uma bolsa de doutoramento (SFRH/BD/60807/2009) no âmbito do QREN – POPH – Tipologia 4.1 – Formação Avançada, comparticipado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES.





Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Helena Rita Gonçalves Marinho Moreira

Empreendedorismo qualificado: políticas do ensino superior e (re)configuração das trajetórias profissionais dos diplomados

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Sociologia

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Paula Pereira Marques

outubro de 2022

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

O trabalho que agora se apresenta é o ponto de chegada de um percurso de aprendizagem e resulta do apoio de muitas pessoas e instituições. Não posso deixar, aqui, expressar, a título pessoal, a minha enorme gratidão àqueles que contribuíram para a sua concretização.

Em primeiro lugar cumpre-me agradecer à Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) pela concessão da bolsa de doutoramento SFRH/BD/60807/2009 (cofinanciada pelo Fundo Social Europeu - Programa Operacional Potencial Humano, no âmbito do Quadro de Referência Estratégico Nacional Portugal 2007-2013), fundamental não apenas para a realização desta investigação como para a sua divulgação em diversos eventos científicos.

Aos estudantes e diplomados/as, que participaram neste estudo, endereço o meu sincero agradecimento, pois, sem eles/as, não teria sido possível alcançar os objetivos a que me propus. Dedico-lhes também a eles/as este trabalho. Uma nota particular de reconhecimento e gratidão a todos os/a diplomados/as que tive o privilégio de conhecer durante a realização das entrevistas, pela disponibilidade de tempo e generosidade com que aceitaram partilhar comigo os seus projetos de vida e percursos de transição profissional. Ainda, no trabalho de campo, este estudo fica devedor às universidades públicas portuguesas, pelo apoio concedido na divulgação do questionário *online* junto dos seus estudantes.

Uma palavra de especial gratidão é dirigida à Professora Ana Paula Pereira Marques, pelo saber sociológico que comigo partilhou, pelo empenhamento e inspiração ao longo deste trabalho de descoberta e de o ter conduzido de forma tão positiva. A ela me liga um sentimento de profunda admiração e amizade.

Ao Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade do Minho (CICS.NOVA.UMinho), o meu agradecimento pelas condições institucionais proporcionadas, especialmente ao Professor Manuel Carlos Silva, à Professora Ana Maria Brandão e ao Professor Fernando Bessa Ribeiro, que fizeram com que fosse possível levar a bom porto esta investigação.

Outros apoios pessoais foram igualmente decisivos e valiosos para a concretização desta tese. Ao Professor Francisco Mendes e à Professora Teresa Mora pela amizade, palavras de incentivo e de motivação, sempre prontos a ajudar. E a todos os/as amigos/as e colegas não mencionados que sempre me acompanharam, pelo incentivo e confiança que depositaram em mim durante este trajeto.

Não há palavras que cheguem para agradecer à minha família o seu constante apoio e a sua compreensão das minhas ausências para a realização deste trabalho. Um obrigado especial à minha mãe que sempre acreditou em mim e nunca me deixou desistir.

Finalmente ao Paulo, agradeço todo o seu amor, carinho, paciência, cujo acompanhamento permanente foi fundamental na construção desta fase do meu percurso de aprendizagem.

Sem os vossos contributos, esta investigação não teria sido possível,
A todos o meu profundo e sentido agradecimento.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Empreendedorismo qualificado: políticas do ensino superior e (re)configuração das trajetórias profissionais dos diplomados

RESUMO

A presente investigação visa ultrapassar a concepção restrita de empreendedorismo associada à prática de criação de empresas, para se debruçar sobre potencial de empreendedorismo, considerando a relevância do ensino superior, em particular da Universidade. Para o seu enquadramento avança-se com uma proposta de (re)inovação teórico metodológica do conceito de empreendedorismo centrada numa abordagem das ciências sociais, em especial a partir do contributo da sociologia. As dimensões analíticas estruturam-se em torno dos seguintes eixos: (i) dinâmicas educativas com o enfoque nas metodologias de ensino-aprendizagem em empreendedorismo; e (ii) (re)configurações de trajetórias profissionais dos diplomados de modo a se evidenciar a pluralidade de estatutos socioprofissionais assumidos; e (iii) formação de aspirações sociais, designadamente o posicionamento ocupado pela empresarialidade nas motivações, expectativas, valores, referentes identitários e representações relativamente ao futuro profissional. A estratégia metodológica contempla um diagnóstico transversal extensivo das condições sociais, organizacionais e formativas de modo a compreender e explicar o “espírito” empreendedor dos estudantes e um estudo intensivo de alcance longitudinal das suas implicações na construção dos projetos e itinerários profissionais.

Com os resultados globais desta investigação espera-se contribuir criticamente para o debate sociológico, centrando no aprofundado do conhecimento das estruturas motivacionais dos atores, potencialidades e fatores críticos presentes nos processos educativos e suas implicações no mercado de trabalho. Com a proposta alternativa, de cariz multidimensional e relacional, do potencial de empreendedorismo, visa-se contribuir para uma perspetiva sociológica orientada para a reflexão e discussão em torno das consequências da educação empreendedora e das exigências de empregabilidade, que tendem a ser acompanhadas por processos de crescente fragmentação, incerteza e precariedade de relações de trabalho e emprego, no limite, de relações sociais, constituindo-se num dos traços dominantes da atual geração de diplomados.

Palavras-chave: potencial de empreendedorismo, trajetórias de transição profissional, universidade.

Qualified entrepreneurship: higher education policies and (re)configuration of graduates' professional trajectories

ABSTRACT

The present research aims to overcome the restricted concept of entrepreneurship linked to the practice of creating companies, to focus on entrepreneurial potential, considering the relevance of higher education, in particular University education. For its framework, a theoretical methodological (re)innovation of the concept of entrepreneurship is proposed, based on a social sciences approach, especially from the contribution of sociology. The analytical dimensions are structured around the following areas: (i) educational dynamics with a focus on teaching-learning methodologies in entrepreneurship; ii) (re)configurations of graduates' professional trajectories in order to highlight the range of socio-professional statuses assumed; (iii) development of social aspirations, namely the position occupied by entrepreneurship in the motivations, expectations, values, identity references and representations regarding the professional future. The methodological strategy includes an extensive cross-sectional diagnosis of social, organizational and educational conditions in order to understand and explain the students' entrepreneurial 'mindset' and an intensive longitudinal study of its implications for the construction of projects and professional paths.

It is expected that the overall results of this research will contribute critically to the sociological debate, focusing on increasing the knowledge of the actors' motivational structures, potentialities and critical factors present in the educational processes and their implications in the labour market. With an alternative proposal of the potential of entrepreneurship, one that has a multidimensional and relational nature, the aim is to contribute to a sociological perspective concerned with reflection and discussion about the consequences of entrepreneurial education and the requirements of employability. These will tend to be accompanied by processes of worsening fragmentation, uncertainty and precariousness of work and employment relations, and, at the limit, of social relations, to constitute one of the dominant features of the current generation of graduates.

Keywords: entrepreneurial potential, professional transition trajectories, university.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	---

PARTE I - POLÍTICAS EDUCATIVAS, UNIVERSIDADE E EMPREENDEDORISMO

CAPÍTULO 1. GLOBALIZAÇÃO, REFORMA UNIVERSITÁRIA E POLÍTICAS EDUCATIVAS ..	10
--	----

1.1 Economia do conhecimento, competitividade e ensino superior	10
1.2 Universidade e terceira missão: uma crescente centralidade?	19
1.3 Agenda Europeia para a Educação em Empreendedorismo: de Lisboa à Europa 2020....	25
1.4 Enquadramento nacional da estratégia de educação em empreendedorismo	38
1.5 Empreendedorismo nas Universidades na Europa e em Portugal.....	48

CAPÍTULO 2. DIPLOMAS, TRAJETÓRIAS E FUTURO PROFISSIONAL	57
--	----

2.1 Posicionamentos e diferenciações no mercado de trabalho	57
2.2 Empregabilidade: o (des)encontro das competências e empregos.....	68
2.3. Orientações face ao trabalho e futuro profissional.....	71

CAPÍTULO 3. EMPREENDEDORISMO E OS SEUS DETERMINANTES: POSICIONAMENTOS, CONTEXTOS E IMPACTOS	80
--	----

3.1 Crescente interesse pelo empreendedorismo como área de estudos.....	80
3.2 Empreendedorismo, heterogeneidade e ambivalências: perspetivas críticas.....	85
3.3 Empreendedorismo no ensino superior e transição para o mercado de trabalho: segmentação teórica.....	96
3.3.1 Resultado em capital humano	98
3.3.2 Contextos de ensino-aprendizagem e mobilização de competências.....	103
3.3.3 Das intenções empreendedoras: o lugar do “intangível” na trajetória	109

CAPÍTULO 4. (RE)CONCETUALIZAÇÃO DO EMPREENDEDORISMO DOS DIPLOMADOS, OPERACIONALIZAÇÃO E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	115
--	-----

4.1 Empreendedorismo dos diplomados: esboço de delimitação concetual.....	115
4.2 Empreendedorismo como construção social: parâmetros teóricos	118
4.3 Para uma abordagem multidimensional e relacional do empreendedorismo	125
4.4 Hipóteses de investigação	133

4.5 Estratégia metodológica	135
4.6 Roteiro de pesquisa e procedimentos metodológicos	142
4.6.1 Diagnóstico extensivo ao potencial de empreendedorismo	142
4.6.2 Diagnóstico intensivo aos projetos e itinerários profissionais	154
4.7 Questões éticas	168

PARTE II - TRABALHO EMPÍRICO: EMPREENDEDORISMO E (RE)CONFIGURAÇÃO DE TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

CAPÍTULO 5. ENSAIO TIPOLOGICO DO POTENCIAL DE EMPREENDEDORISMO	171
5.1 Características do potencial de empreendedorismo	171
5.1.1 Perfil sociográfico e educativo dos estudantes	172
5.1.2 Representações e percepções sobre o empreendedorismo	184
5.1.3 Experiências profissionalizantes e de empreendedorismo	188
5.1.4 Projeções profissionais.....	195
5.2 Uma tipologia de perfis de potencial de empreendedorismo	200
5.2.1 Traços estruturantes e padrões	200
5.2.2 Caracterização dos perfis-tipo identificados	205
5.2.3 Potencial de empreendedorismo e condições socioeducativas	213
 CAPÍTULO 6. O EMPREENDEDORISMO DOS DIPLOMADOS UNIVERSITÁRIOS: TRAJETÓRIAS E PROJETOS DISSONANTES	 219
6.1 Caracterização socioeducativa e profissional dos entrevistados por perfil tipo.....	220
6.2 Avaliação da educação em empreendedorismo	225
6.2.1 Papel da Universidade no estímulo de mentalidades empresariais	225
6.2.2 A importância do curso	231
6.2.3 Dinâmicas de aprendizagem empreendedora	234
6.3 Mundo do trabalho e empreendedorismo	240
6.3.1 Contextos de inserção e práticas profissionais	240
6.3.2 A (des)valorização da autonomia no trabalho.....	247
6.4 Representações e projetos de empresarialidade	251
6.4.1 Imagem dos empresários e da atividade empreendedora	251
6.4.2 Empreendedorismo e carreira projetada.....	259

CAPÍTULO 7. OS “MUNDOS” DO EMPREENDEDORISMO QUALIFICADO	272
7.1 Multiativo: o empreendedorismo como objetivo de vida	273
7.1.1 <i>Abracei este projeto e ele absorve-me muito do meu tempo</i>	281
7.1.2 <i>Continuo a tentar quanto possível conciliar</i>	289
7.1.3 <i>Um projeto de longo prazo</i>	295
7.1.4 <i>Sou demasiadamente independente e tentei procurar algo diferente</i>	302
7.2 Desencorajado: o empreendedorismo como missão impossível	308
7.2.1 <i>Decidi abraçar o doutoramento</i>	314
7.2.2 <i>A falta de estabilidade retira-nos a esperança</i>	320
7.2.3 <i>Interessa-me estar realizado na minha área e conseguir estar estável do ponto de vista financeiro</i>	326
7.2.4 <i>Como é que eu posso ser empresária se quero fazer investigação?</i>	332
7.3 Indiferente: distanciamento face ao futuro profissional e empreendedorismo	338
7.3.1 <i>Atualmente não tenho tempo para muita mais coisa</i>	342
7.3.2 <i>Estou só a estudar, para já</i>	348
7.3.3 <i>Estou mesmo dedicado aos estudos a 100%</i>	354
CONCLUSÃO	359
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	375
ANEXOS	403
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO - estudantes universitários.....	404
ANEXO 2 - GUIÃO DE ENTREVISTA - diplomados	419
ANEXO 3 - CONSENTIMENTO INFORMADO - entrevistas.....	427
ANEXO 4 - ANEXO METODOLÓGICO	429

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Figuras

Figura 1: proposta de modelo de análise do potencial de empreendedorismo	132
Figura 2: Disposição espacial das características do potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários	202
Figura 3: Disposição dos perfis-tipo de potencial de empreendedorismo	206
Figura 4: Disposição dos estudantes segundo o perfil-tipo	207

Gráficos

Gráfico 1: Atratividade/desejo pessoal de criação de um negócio próprio (%)	185
Gráfico 2: Posicionamento sobre a criação empresarial (%)	186
Gráfico 3: % Participação em atividades extracurriculares, programas de mobilidade/intercâmbio no estrangeiro e estágios (n=4711)	189
Gráfico 4: % Estatuto face ao emprego dos estudantes (n=4711)	190
Gráfico 5: % frequentou unidade(s) curricular(es) que abordasse(m) empreendedorismo durante o curso	191
Gráfico 6: % conhece de entidades/organismos académicos de suporte à criação de empresas/negócios	191
Gráfico 7: Índice de participação em atividades formativas em empreendedorismo (%)	193
Gráfico 8: % Avaliação da utilidade da estrutura curricular do curso frequentado para a criação do próprio negócio (n=4374)	195
Gráfico 9: % Orientações pessoais face à vida profissional (n=4691)	198
Gráfico 10: % Predisposição para investir em formação após o curso (n=4711)	199

Quadros

Quadro 1: Documentos políticos orientadores da estratégia de EE na UE	28
Quadro 2: Instrumentos financeiros para a promoção do empreendedorismo, disponibilizados pela UE nos últimos 20 anos	36
Quadro 3: Desenho metodológico da pesquisa	139
Quadro 4: Eixos analíticos e variáveis do questionário	144
Quadro 5: Variáveis alvo de tratamento multivariado para tipificação de perfis de potencial de empreendedorismo	153
Quadro 6: Temáticas e variáveis analisadas nas entrevistas aos diplomados	157
Quadro 7: Caracterização dos entrevistados	162
Quadro 8: Caracterização dos entrevistados do perfil multiativo (n=16)	221
Quadro 9: Caracterização dos entrevistados do perfil desencorajado (n=13)	223
Quadro 10: Caracterização dos entrevistados do perfil indiferente (n=9)	224
Quadro 11: Entrevistados por perfil-tipo	272

Tabelas

Tabela 1: Universo, amostra e taxa de resposta segundo universidade e sexo	148
Tabela 2: Repartição da amostra segundo sexo dos inquiridos.....	149
Tabela 3: Distribuição da amostra por ciclo de estudos	150
Tabela 4: Amostra segundo área de formação.....	151
Tabela 5: Perfil sociodemográfico e académico dos entrevistados	164
Tabela 6: Distribuição de género dos estudantes por ciclo de estudos e área de formação (%)	172
Tabela 7: Idade média dos estudantes segundo ciclo de estudos e área de formação	174
Tabela 8: Estado civil dos estudantes por ciclo de estudos e grupos etários	175
Tabela 9: Região de origem dos estudantes por universidade frequentada (%).....	176
Tabela 10: Nível de escolaridade dos agregados familiares, por comparação com a população residente em Portugal (%)	178
Tabela 11: Distribuição dos estudantes por área de formação, segundo os capitais habilitacionais do pai e da mãe (%).....	179
Tabela 12: Situação/condição profissional dos familiares (%)	180
Tabela 13: Grupos profissionais dos familiares (%)	182
Tabela 14: Lugares de classe da família de origem dos estudantes por ciclo de estudos e área de formação (%)	183
Tabela 15: Representações sobre as condições contextuais da atividade empresarial (%)	187
Tabela 16: Participação em atividades formativas na área do empreendedorismo (média)	192
Tabela 17: Perceção da preparação para a atividade empreendedora facultada pela Universidade	194
Tabela 18: Tipo de situação profissional ambicionada após curso (%)	196
Tabela 19: Distribuição dos estudantes pelos perfil-tipo de potencial de empreendedorismo ...	206
Tabela 20: Caracterização dos perfis-tipo de potencial de empreendedorismo	208
Tabela 21: Caracterização sociodemográfica e formativa dos/as inquiridos/as por perfil-tipo de potencial de empreendedorismo	215

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de <i>Clusters</i>
ACM	Análise de Correspondências Múltiplas
BIC	Bolseira de Investigação Científica
CE	Comissão Europeia
DGES	Direção Geral do do Ensino Superior
DGIDC	Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
DSI	Departamento de Sistemas de Informação
EE	Educação em Empreendedorismo
EEE	Espaço Económico Europeu
EEl	Espaço Europeu da Investigação
EEES	Espaço Europeu do Ensino Superior
ES	Ensino Superior
EUA	Estados Unidos da América
FADEUP	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian
FCT	Fundação para a Ciência e a Tecnologia
FCUP	Faculdade de Ciências da Universidade do Porto
FEP	Faculdade de Economia da Universidade do Porto
FEUP	Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEM	<i>Global Entrepreneurship Monitor</i>
GNR	Guarda Nacional Republicana
I&C	Inovação e Conhecimento
I&D	Investigação e Desenvolvimento
I&I	Investigação e Inovação
IAPMEI	Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas
IES	Instituições do Ensino Superior
IET	Instituto Europeu de Tecnologia
INE	Instituto Nacional de Estatística
IRC	Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Coletivas
IRS	Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singulares
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PME	Pequenas e Médias Empresas
PNEE	Projeto Nacional Educação para o Empreendedorismo
POPH	Programa Operacional Potencial Humano
QREN	Quadro de Referência Estratégico Nacional
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
SWOT	<i>Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats</i>
UC	Unidade Curricular
UE	União Europeia
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

INTRODUÇÃO

A presente investigação centra-se na problematização do “potencial de empreendedorismo” dos diplomados universitários portugueses. Procuramos compreender e explicar as orientações sociovalorativas face à intenção de criação de uma empresa ou negócio próprio, como se constroem, em que condições e o seu impacto nos projetos e trajetórias de transição profissional.

Embora o potencial de empreendedorismo seja há várias décadas um tema de investigação em países anglo-saxónicos, como os Estados Unidos da América e o Reino Unido, Portugal e outros países europeus apenas começaram a interessar-se por esta área de estudos na viragem do século XXI. A crescente importância conferida ao empreendedorismo dos diplomados pode ser vista como uma resposta política às transformações sociais, económicas e tecnológicas decorrentes da globalização. Estamos perante um contexto marcado pelo rumo às “sociedades do conhecimento” e o seu impacto ao nível do ensino superior, mas também de dificuldades inerentes à transição profissional dos diplomados (aumento do desemprego, subemprego e modalidades diversas de emprego precário), e de rápidas alterações do sistema produtivo em articulação com o aumento do clima de incerteza no mercado de trabalho.

Como tal, a questão que se coloca às instituições do ensino superior (IES) já não é apenas a de regular o acesso ao diploma de uma minoria de trabalhadores, mas também a de assegurar ofertas formativas e práticas pedagógicas inovadoras que contribuam para o desenvolvimento de mentalidades e atitudes empreendedoras entre os estudantes, bem como de criação de infraestruturas de apoio ao empreendedorismo, inovação e transferência de conhecimento.

Assim sendo, o problema do potencial de empreendedorismo como narrativa e estratégia política mais ampla surge ligado, quer histórica, quer teoricamente, à empregabilidade e delinea-se a partir da reconceptualização da relação entre a Universidade, Economia e Estado. Trata-se de um conceito polissémico, que assume várias aceções de acordo com os interesses, objetivos e atores (políticos ou científicos) que o utilizam, ao qual são associados qualificativos vários, designadamente o de “espírito empreendedor”, “potencial empreendedor”, iniciativa empresarial, entre outros.

Há vários estudos nacionais e internacionais, bem como diretivas europeias e documentos políticos nacionais que apontam a importância do papel do ensino superior para a emergência e/ou desenvolvimento de competências e atitudes favoráveis face ao empreendedorismo entre os estudantes/diplomados. Contudo, este diagnóstico está longe de se poder considerar suficientemente sistematizado, esclarecedor e aprofundado. A questão do empreendedorismo dos diplomados e os quadros teóricos que sustentam os principais trabalhos de investigação – nomeadamente as abordagens do capital humano e das competências – têm sido dominados por um enfoque individualista e economicista. Com efeito, os estudos nos campos disciplinares da economia, gestão e psicologia tendem a explicar o fenómeno a partir de modelos suportados em dimensões cognitivas e comportamentais, que fazem recair sobre as IES ou indivíduos toda a responsabilidade pela promoção do empreendedorismo. Paralelamente, a visibilidade social e mediática do fenómeno do empreendedorismo, aliada ao número muito limitado de estudos sobre a vertente educativa do empreendedorismo no panorama nacional, justificou o nosso interesse de se avançar com uma abordagem alternativa do conceito de empreendedorismo.

A elaboração de uma proposta de (re)inovação teórico-metodológica do empreendedorismo centrada no contributo das ciências sociais, em geral, e da sociologia, em particular, exigiu, pela sua complexidade, que se optasse por um paradigma eclético de análise suportado pelos pilares da teoria da estruturação (M.C. Silva, 1998; Strauss, 1992; Madureira Pinto, 1991, 1987; Giddens, 1991, 1984; Bourdieu, 1977). Todavia, mobilizamos os contributos fundamentais dos estudos que se debruçaram sobre a inserção profissional e empregabilidade dos diplomados do ensino superior, os quais permitiram identificar alguns processos marcantes relacionados com os itinerários de transição profissional dos diplomados e a relação entre o ensino superior e o mundo do trabalho (M. Alves, 2015, 2007; Tomlinson, 2013; Teichler, 2010; Gonçalves *et al.*, 2009; Marques, 2004; Dubar, 2001). O olhar sociológico sobre estes fenómenos e as realidades sociais que lhe subjazem concretiza-se na sua apropriação, e, a partir desta, construiu-se, de forma gradual e sistemática, uma problemática, na qual se vão organizando os resultados empíricos. Além disso, aportamos contributos relevantes de outras áreas da sociologia como a Sociologia do Trabalho e das Organizações, a Sociologia do Empreendedorismo, Psicossociologia, Sociologia da Educação, numa ótica de cruzamento e enriquecimento aos níveis conceptual, metodológico e empírico.

Problematizar sociologicamente o potencial empreendedorismo remete para as orientações sociovalorativas e projeções que os indivíduos desenvolvem relativamente à empresarialidade no contexto da transição profissional. O ponto de partida analítico é, pois, o campo das subjetividades – atitudes, estratégias e representações que os sujeitos desenvolvem relativamente à criação de uma empresa/ negócio próprio que podem culminar ou não, na sua concretização. O processo de construção social do potencial de empreendedorismo é encarado numa dupla vertente: individual e estrutural, onde se analisam os processos de formação de atitudes, de aprendizagem e mobilização de saberes no domínio da empresarialidade. Daí que as noções de trajetória, socialização e projeto profissional se apresentem como instrumentos analíticos centrais de especificação do que é distintivo no fenómeno em estudo.

Por sua vez, as universidades e as organizações de trabalho/empresas são entendidas como agências de socialização com um papel fundamental na estruturação do processo de empreendedorismo, moldando o passado e o presente da trajetória, bem como a formulação de projetos futuros, ao exercerem influência sobre as condições institucionais, limitando e abrindo oportunidades às estratégias e práticas dos/as diplomados/as, que se manifestam em padrões de incidência de orientação e antecipação de futuro profissional assaz heterogéneas. O potencial de empreendedorismo é, assim, o resultado de escolhas condicionadas pelos modelos de aprendizagem/pedagógicos, circunstancialismos organizacionais e padrões de relacionamento promovidos nessas instituições. Mas, como as predisposições face à iniciativa empresarial não dependem apenas da educação universitária e do mundo trabalho, convocam-se também outros fatores explicativos e agentes como a família, amigos e redes de sociabilidade.

Situamos esta pesquisa na busca de respostas acerca dos condicionalismos que estão na base da configuração do potencial de empreendedorismo, o que pressupõe uma análise da forma como os/as diplomados/as constroem as suas experiências de transição profissional e anteveem o futuro no mercado laboral. Esta configuração é estudada a partir de uma abordagem relacional e multidimensional (educativa, profissional e projetiva), isto é, como são ativadas, mantidas e potenciadas (ou não) as disposições subjetivas relativamente à criação de projetos empresariais, abarcando simultaneamente fatores sociais, educativos e organizativos, agentes e a envolvente contextual, bem como a interação complexa e dinâmica entre estes.

De acordo com estes pressupostos, a questão orientadora da investigação versou as relações que se estabelecem entre as condições sociais, organizacionais e formativas e o potencial

de empreendedorismo, enfatizando-se a importância do ensino superior na composição e modelação desta relação e na “construção” de percursos profissionais, tendo em conta as trajetórias biográficas que se desenham após a conclusão do curso. Na tentativa quer de compreender e explicar o “potencial de empreendedorismo”, quer de aprofundar o conhecimento sobre os impactos das transformações do processo de Bolonha na (re)configuração dos percursos formativos e profissionais dos diplomados, formularam-se as seguintes questões de investigação: Há indícios de uma predisposição mais favorável dos indivíduos para criação de projetos empresariais no atual contexto de incerteza no mercado de trabalho? Que modalidades principais, ou perfis-tipo, assume o potencial de empreendedorismo entre os/as estudantes e diplomados/as universitários/as? Que condições ou combinação de fatores e processos estão na base das configurações concretas e opostas desses perfis-tipo? Qual o papel da Universidade na preparação para o empreendedorismo dos diferentes grupos de diplomados? Que identificação é possível fazer de variáveis educativas suscetíveis de ter impacto na emergência de novos perfis empresariais?

Considerando o potencial de empreendedorismo como um processo social ativo que é mediado pela forma como os sujeitos constroem os seus projetos e itinerários profissionais, os objetivos específicos do estudo foram os seguintes: *i)* caracterizar e o potencial de empreendedorismo dos estudantes e dos diplomados, construindo-se uma tipologia dos comportamentos e motivações inerentes às decisões sobre o “futuro” da trajetória profissional; *ii)* sinalizar os conhecimentos e competências técnico-científicos e transversais, bem como obstáculos, dificuldades e fatores críticos envolvidos nos processos educativos; *iii)* avaliar as potencialidades da integração de elementos-chave da educação em empreendedorismo ao nível do ensino universitário; *iv)* e, por último, caracterizar e contrastar os itinerários e estatutos profissionais dos diplomados de diferentes áreas científicas (trabalhador assalariado, independente/empresário, formando, inativo/ desempregado), procurando avaliar os impactos da educação em empreendedorismo na configuração das trajetórias profissionais.

Do ponto de vista metodológico, o recurso a uma abordagem compreensiva baseada na elaboração de ideais-tipo possibilitou relacionar, de forma coerente e apurada, dados caracterizados por uma elevada complexidade, bem como explicar o sentido da ação social em períodos de crise marcados por transformações culturais profundas. Dado que se pretendia identificar e articular as orientações presentes face ao empreendedorismo com uma perspetiva longitudinal, que equacionasse as trajetórias da universidade para o mercado de trabalho, desde

o percurso realizado aos planos de futuro e abarcando as transformações ocorridas no tempo em análise, concebemos um desenho de pesquisa que integrou estratégias e técnicas de investigação distintas, operacionalizadas em dois momentos fulcrais. Num primeiro momento, realizou-se um *diagnóstico transversal extensivo ao potencial empreendedorismo*. Esta vertente centrou-se na aplicação *online* de um inquérito nacional, no ano letivo 2010/ 2011, a uma amostra de quatro mil setecentos e onze (4.711) estudantes de graduação e pós-graduação das universidades públicas portuguesas, de acordo com cinco grupos de áreas científicas pré-definidos: *i)* tecnologia, engenharia e arquitetura; *ii)* ciências sociais, humanas e educação; *iii)* direito, gestão e administração; *iv)* ciências exatas, saúde e ambiente; *v)* turismo, desporto e lazer. A inclusão de diferentes áreas científicas permitiu-nos obter uma visão atualizada e abrangente da vertente educativa do empreendedorismo em Portugal, destacando-se as especificidades por determinadas fileiras de estudos.

Num segundo momento, foi realizado, um *diagnóstico intensivo dos projetos e itinerários profissionais*. Com recurso a uma metodologia qualitativa, foram realizadas, em 2013, trinta e oito (38) entrevistas semidiretivas de cariz biográfico e alcance longitudinal a um conjunto diversificado de diplomados/as que, de acordo com classificação tipológica construída na etapa anterior, evidenciaram perfis diferenciados de potencial de empreendedorismo enquanto estudantes (em 2011). Esta etapa possibilitou, de forma complementar, aprofundar e adicionar questões fundamentais e que se prendem com as próprias condições do empreendedorismo nos percursos de transição e o seu poder explicativo em termos das diferenças entre os indivíduos. A análise de conteúdo das narrativas sobre empreendedorismo dos/as diplomados/as contribuiu, precisamente, para aprofundar e acrescentar aspetos importantes associados às singularidades relativas a cada percurso de transição profissional. A articulação dos dados recolhidos nas duas etapas da investigação mencionadas revelou-se especialmente fértil para a reconstituição das tendências que caracterizam o potencial de empreendedorismo dos/as diplomados/as universitários em Portugal.

A pesquisa que se apresenta está organizada em duas partes. A primeira parte, composta por quatro capítulos, pretende situar teórica e metodologicamente o objeto de estudo. O Capítulo 1 fornece uma visão geral do contexto da sociedade do conhecimento e das mudanças que lhe estão associadas ao nível das políticas para o ES, nas quais se desenrolam os processos que conferem centralidade à ligação entre qualificações e empreendedorismo. Inicialmente,

debatemos os desafios e pressões do discurso político europeu da “sociedade do conhecimento” para a mudança das políticas educativas europeias, considerando o enfoque na empregabilidade dos diplomados. Dá-se conta do clima político favorável à educação em empreendedorismo na Europa, destacando o papel da Estratégia de Lisboa e da Agenda Europa 2020, sob a coordenação da Comissão Europeia. Refletimos sobre o impacto destes desenvolvimentos políticos mais amplos quer ao nível das estratégias nacionais promoção do empreendedorismo, quer da prática e/ou implementação deste tipo de processos educativos nas universidades europeias e portuguesas. Este capítulo suporta-se em diferentes contributos teóricos e empíricos capazes de ajudar à compreensão das condições estruturais do potencial de empreendedorismo no quadro de profundas mudanças que no decurso das últimas décadas atravessam a sociedade portuguesa e o ensino superior em Portugal.

O Capítulo 2 parte dos principais contributos sociológicos sobre o emprego, inserção profissional e/ou empregabilidade dos/as diplomados/as. As dinâmicas de transformação no ensino superior e mercado de trabalho constituem o pano de fundo em que se reconfiguram as trajetórias de transição profissional deste grupo. São apresentados vários estudos para destacar as diferentes perceções, experiências e retornos no mercado de trabalho da população com qualificações académicas, destacando a especificidade do contexto português. Debruçamo-nos também na investigação que explorou importância das orientações subjetivas dos/as diplomados/as e o seu impacto na forma como eles/as constroem a própria empregabilidade. Este capítulo explora os principais conceitos e resultados que tem fundamentado a compreensão sobre a transição profissional dos diplomados, salientando-se a sua heurística, em particular, para o estudo do empreendedorismo.

No Capítulo 3 o foco analítico orienta-se para o tema do empreendedorismo e os seus determinantes nos domínios profissional e educativo. Debatemos o paradigma do empreendedorismo e a sua relevância enquanto objeto de estudos. De seguida, procede-se a uma clarificação concetual do empreendedorismo, revistando-se os contributos de vários domínios disciplinares. Dá-se conta da complexidade e das limitações inerentes aos desenvolvimentos teóricos e operacionalização do constructo de empreendedorismo no campo educativo, a partir da análise crítica de algumas das propostas mais influentes sobre a problemática. Por fim, refletimos sobre a importância de uma nova abordagem do empreendedorismo que considere a teia complexa de relações que entrelaçam as trajetórias de transição do ensino superior para mundo do trabalho na atualidade.

Avança-se com a apresentação do desenho teórico-metodológico do presente estudo no Capítulo 4. Começamos por delimitar o alcance analítico do conceito de empreendedorismo adotado na investigação, clarificando o enfoque selecionado. Discutem-se os parâmetros teóricos da perspectiva da estruturação e os conceitos-chave das investigações sobre a empregabilidade dos diplomados ou temas conexos, salientando o seu potencial heurístico. Partindo desta ancoragem teórica, procedemos à problematização do potencial de empreendedorismo enquanto processo multidimensional ligado à construção pessoal e social das trajetórias de transição da universidade para o mercado de trabalho dos diplomados. Segue-se a apresentação do modelo de análise e das hipóteses orientadoras da investigação. Terminamos este capítulo expondo a estratégia metodológica, os procedimentos técnicos de recolha de informação e as questões éticas da pesquisa de terreno.

A segunda parte desta dissertação incide essencialmente sobre a aplicação do modelo de análise ao trabalho empírico. O capítulo 5 traça o retrato do empreendedorismo nas universidades portuguesas, a partir dos dados obtidos através *Inquérito Nacional ao Potencial de Empreendedorismo*. Aqui analisam-se as variáveis estruturais, i.e., as estruturas disposicionais face ao empreendedorismo e condicionantes dos percursos escolares nas Universidades, em particular as estruturas organizacionais e os modelos de promoção do empreendedorismo aí implementados. Esta abordagem macro é articulada com uma análise relacional dos fatores intervenientes na estruturação de três perfis-tipo diferenciados de potencial de empreendedorismo entre os estudantes universitários (“Multiativo”; “Desencorajado” e “Indiferente”).

Nos capítulos 6 e 7 será dedicada atenção ao nível micro da análise, com recurso à informação empírica obtida nas *Entrevistas sobre os projetos e itinerários profissionais* realizadas aos diplomados universitários. O capítulo 6 marca a passagem da classificação para tipologia, centrando-se no aprofundamento dos fatores, agentes sociais e contextos que potenciam (ou não) o empreendedorismo nas trajetórias a nível individual. A exposição desenvolvida baseia-se numa lógica analítica tipológica e centra-se na explicitação das vertentes teóricas do estudo. Segue-se o capítulo 7 onde apresentamos as narrativas singulares do empreendedorismo ilustrativas dos diferentes perfis-tipos identificados. Em complementaridade ao capítulo anterior, procura-se dar relevância ao manancial vasto, complexo e rico de outros assuntos/informações sobre o tema relatados pelos sujeitos, na tentativa de uma melhor compreensão do fenómeno em análise.

Finalizamos com a apresentação das principais conclusões do estudo, retomando a questão teórica de partida e as hipóteses parcelares da investigação, tendo sempre presente tanto os determinantes como a agência dos atores sociais na relação com o potencial de empreendedorismo e as suas implicações nas políticas de promoção do empreendedorismo qualificado.

Com os resultados globais desta investigação espera-se contribuir criticamente para o debate sociológico, centrado no aprofundamento do conhecimento das estruturas motivacionais dos atores, potencialidades e fatores críticos presentes nos processos educativos e suas implicações no mercado de trabalho. Com uma proposta alternativa, de cariz multidimensional e relacional, do potencial de empreendedorismo, visa-se contribuir para uma perspetiva sociológica orientada para a reflexão e discussão em torno das consequências da educação empreendedora e das exigências de empregabilidade, que tendem a ser acompanhadas por processos de crescente fragmentação, incerteza e precariedade de relações de trabalho e emprego, no limite, de relações sociais, constituindo-se num dos traços dominantes da atual geração de diplomados. Igualmente, ao se restituir visibilidade ao campo das subjetividades – atitudes, estratégias e representações que os sujeitos desenvolvem relativamente à criação de uma empresa/ negócio próprio que podem culminar ou não, na sua concretização, a presente investigação avança no conhecimento sobre como os/as diplomados/as constroem as suas experiências de transição profissional e anteveem o futuro no mercado laboral.

**PARTE I - POLÍTICAS EDUCATIVAS, UNIVERSIDADE E
EMPREENDEDORISMO**

CAPÍTULO 1. GLOBALIZAÇÃO, REFORMA UNIVERSITÁRIA E POLÍTICAS EDUCATIVAS

O propósito deste capítulo é fornecer uma visão sobre o contexto mais geral que potenciou o avanço do empreendedorismo no ensino superior português ao longo das últimas décadas. Para tal, traçam-se as mudanças recentes nas políticas do ensino superior e o pensamento político sobre o empreendedorismo na União Europeia. Num primeiro momento, analisam-se os desafios e pressões do discurso político da “sociedade do conhecimento” para a mudança de significado do papel do ensino superior na Europa e suas implicações nas questões relacionadas com as trajetórias educativas dos diplomados, conferindo destaque aos objetivos e mecanismos regulatórios adotados no processo de Bolonha. De seguida, e em articulação com este movimento de reformas, discute-se a centralidade assumida pela empregabilidade na missão das universidades na atualidade. Num segundo momento, procura-se dar conta do clima político geral para a educação em empreendedorismo na Europa, no quadro Estratégia de Lisboa e da Agenda Europa 2020, explicitando os contornos específicos da conceção de empreendedorismo como vetor estruturante das orientações estratégicas de política educativa, particularmente no que diz respeito ao ensino superior. Aborda-se aqui, também, o papel da Comissão Europeia na promoção de iniciativas relacionadas com este tipo de educação, os seus resultados esperados e mecanismos de financiamento empregues. Segue-se o enquadramento destes desenvolvimentos políticos europeus mais amplos na mudança política em Portugal, refletindo as especificidades da visão e estratégia nacionais para a promoção do empreendedorismo no sistema educativo público, designadamente ao nível do ensino superior. A última seção debruça-se sobre o posicionamento e a prática do empreendedorismo nas universidades europeias e portuguesas, apontando-se os principais fatores de constrangimento e potencialidades associados ao desenvolvimento e/ou implementação deste tipo de oferta educativa em diferentes domínios.

1.1 Economia do conhecimento, competitividade e ensino superior

Os desafios e pressões da globalização são fatores fundamentais na compreensão do aumento da importância política, económica e social das instituições do ensino superior em geral, bem como do seu processo de internacionalização. Nas últimas décadas, o ensino superior Europeu tem assistido a uma mudança de discurso centrado no cultivo do seu valor económico, ao mesmo

tempo que as políticas públicas nacionais e supranacionais procuram cada vez mais regular os seus sistemas de ensino superior em direções que são consonantes com as sociedades do conhecimento emergentes numa economia competitiva global. Estes desenvolvimentos fazem parte de uma “transição paradigmática” que enfrentam todas as sociedades e as suas universidades em todo o mundo (Santos, 2010), à medida que o conhecimento em si próprio se torna mais central para o desenvolvimento económico.

Desde meados da década de 90, a ideia de que vivemos numa sociedade ou economia do conhecimento começou a dominar os debates públicos e políticos em muitas partes do mundo. Essa discussão foi alimentada pela crescente importância conferida pelos governos e organizações internacionais como a OCDE, o Banco Mundial, UNESCO, entre outros, à ideia de “economia global do conhecimento” como força impulsionadora da modernidade e como sistema dentro do qual todos os países devem competir. Na União Europeia, o principal projeto político, hoje quase amplamente difundido como um *slogan*, é tornar-se na economia do conhecimento mais competitiva a nível mundial. Alguns dos principais resultados desta transição para o paradigma da sociedade do conhecimento traduziram-se para as economias nacionais, por exemplo, no aumento significativo dos níveis gerais de participação no ensino superior, do financiamento do setor académico em geral para o desenvolvimento de infraestruturas tecnológicas e de investigação e desenvolvimento, a par de uma série de políticas orientadas para a criação de um ambiente mais competitivo e de indivíduos empreendedores no contexto da aprendizagem ao longo da vida (Robertson, 2010).

Observa-se, contudo, que a importância atribuída a estes conceitos tem vindo a assumir desde o início do século XXI, maior visibilidade e novos significados nos debates sobre o ensino superior, com profundas implicações para a configuração e papéis futuros deste nível de ensino e, conseqüentemente, em termos da sua organização e funcionamento. Ao invés de contribuir para a preservação da cultura nacional e ser veículo de mobilidade social, cada vez mais, a educação superior é vista como motor para o desenvolvimento de uma economia baseada em conhecimento regional, nacional e global. Este tipo de posicionamento assume muitas vezes um carácter hegemónico na atualidade, tanto ao nível das políticas educativas como nos discursos académicos e da sociedade em geral, veiculando frequentemente a ideia de que importa reformar o ensino superior numa lógica (funcionalista) de adaptação/resposta às mudanças da sociedade/economia contemporâneas. Em contraposição, também, subsistem visões críticas

sobre a mudança educativa e o papel económico atribuído ao ensino superior, maioritariamente provenientes do mundo académico.

Para atender à mudança do papel das Universidades na viragem do milénio, torna-se relevante considerar numa perspetiva histórica a evolução teórico-concetual daquilo que se designa nos círculos políticos e académicos como sociedade do conhecimento ou economia baseada em conhecimento.

Importa destacar, assim, que o discurso da sociedade do conhecimento enquadra-se num conjunto de pressupostos abstratos e teóricos fornecidos por a mudança de paradigma que veio substituir as descrições mais antigas subjacentes ao termo moderno de sociedade industrial. Desde a década de 70, vasta literatura enfatiza o primado do conhecimento nas dinâmicas de desenvolvimento das economias e sociedades contemporâneas, tendo ganho notoriedade conceitos interrelacionados como, por exemplo, sociedade pós-fordista ou pós-industrial (Bell, 1974), sociedade credencialista (Collins, 1979), sociedade da informação (Lyon, 1988), sociedade pós-tradicional (Giddens, 1997), sociedade da informação em rede (Castells, 2000), na tentativa de descrever transformações importantes nas relações sociais que marcam as diferenças entre a modernidade e a pós-modernidade.

Assim, o termo sociedade do conhecimento ou outras expressões análogas têm sido utilizados como ponto de partida intelectual para analisar mudanças na natureza das sociedades industriais, como por exemplo, a transição de um paradigma económico assente na produção industrial com recurso a mão-de-obra intensiva e pouco qualificada para outro baseado na produção e serviços intensivos em conhecimento, a mudança do fordismo para o pós-fordismo, caracterizada pela desnacionalização e transnacionalização da regulação estatal, pelo fluxo global de capitais e competição global (Castells, 2000). Além disso, ele descreve uma nova situação onde o conhecimento, a informação e a produção de conhecimento se tornaram características distintivas das relações dentro e entre sociedades, organizações, produção industrial e vidas humanas.

Embora os termos sociedade do conhecimento e economia do conhecimento sejam frequentemente usados em justaposição, o segundo revela-se mais preciso para dar conta de modos específicos de produção nos quais o conhecimento é um fator crucial. Este termo foi apresentado no final dos anos 1950 e 1960 para chamar a atenção de uma mudança fundamental: dizia-se que o futuro económico e o bem-estar social das sociedades estavam

dependentes não apenas dos fatores de produção clássicos – capital/recursos, força de trabalho e meios de produção, mas também do conhecimento enquanto fator constitutivo de produção impulsionador do desenvolvimento socioeconómico, por via da inovação (tecnológica).

Peters (2007) identificou as origens da tradição da ‘Economia do Conhecimento’ no trabalho de Hayek, que enfatizou a importância do conhecimento para o crescimento económico. Na sua crítica ao capitalismo e ao planeamento estatal, Hayek (1945) sugere que a melhor forma de organizar a sociedade estava ligada à lógica de mercado. Segundo o autor, a tradição da economia do conhecimento foi mais desenvolvida noutros trabalhos, em particular nas abordagens da teoria do capital humano (Mincer, 1981; Becker, 1964; Schultz, 1961) que enfatizam a centralidade da educação para a produtividade e criação de riqueza, o bem-estar e saúde individuais, bem como para a coesão social. A partir da década de 80, novos modelos de capital humano desenvolvidos por economistas da nova teoria do crescimento (Romer, 1994; Solow, 1994; Lucas, 1988) começaram a tornar-se influentes na visão dominante da Economia do Conhecimento. Afastando-se do pensamento económico clássico, estas teorias defendem a importância estratégica da ciência, tecnologia e inovação para a produtividade e crescimento económico dos países, ao argumentar, com base no trabalho de Schumpeter, que o conhecimento e a tecnologia são intrínsecos ao crescimento económico. Estabeleceu-se, assim, uma forte ligação entre educação e competitividade económica, que se tornou uma ideia partilhada a nível mundial.

A literatura que analisa criticamente a relação entre educação e economia do conhecimento (Peters, 2007, 2001; Olssen e Peters, 2005; Osborne, 2004, Kenway *et al.*, 2004; Giroux, 2003; Barnett, 2000; entre outros) tem vindo a salientar os desafios significativos que o discurso da economia do conhecimento colocou ao ensino superior, ao sugerir que o setor não tem sido capaz de fornecer nem o tipo de experiência educativa nem os indivíduos com as qualificações adequadas para responder aos desafios de uma economia ou sociedade do conhecimento competitiva. Estes autores debateram amplamente a ideia de “economização da educação” como parte de uma tendência internacional que dá prioridade ao papel económico da educação no desenvolvimento de capital humano e na criação efetiva das identidades de consumidores e trabalhadores flexíveis das economias capitalistas competitivas. Olssen e Peters (2005), por exemplo, utilizam o conceito de capitalismo do conhecimento para descrever a transição para a chamada Economia do Conhecimento, referindo-se às implicações da agenda neoliberal no aumento da importância do conhecimento enquanto capital, a qual tem subjacente

uma reconsideração profunda no que se refere às relações tradicionais entre educação, aprendizagem e trabalho, centradas em novas ligações entre a educação e a indústria. No discurso da sociedade do conhecimento competitiva, o conhecimento é essencialmente performativo (Barnett, 1997) e é valorizado como um investimento económico, ao invés de ser visto como valioso pelos seus efeitos sobre a liberdade, justiça e democracia (Giroux, 2003). Trata-se de uma visão neoliberal da educação que promoveu um entendimento do conhecimento associado a considerações sobre fatores de produção, propriedade intelectual, economia de competências, sistemas nacionais de inovação, economia baseada em conhecimento, gestão do conhecimento, transferência do conhecimento, economia da aprendizagem, organização aprendente, região de aprendizagem, etc. (Jessop, Fairclough & Wodak, 2008, p. 18). Longe de serem descritivas ou neutras, estas noções são facilmente lidas como prescritivas em relação ao presente e futuro da sociedade, do ensino superior e do conhecimento, a natureza valorativa do discurso tornou-se muito apelativa para os políticos (Välismaa & Hoffman, 2008).

Esta perspetiva é partilhada por Jessop (2008) quando ele afirma: “quer a economia do conhecimento forneça a descrição mais adequada ou não, das tendências atuais no desenvolvimento económico contemporâneo, o discurso da Economia do Conhecimento tornou-se num poderoso imaginário económico nos últimos 20 anos ou mais e, como tal, tem sido influente na configuração dos paradigmas políticos, estratégias e políticas no interior e entre campos muito diferentes da prática social” (*ibid*, p. 2).

Na Europa, o processo de integração europeia tornou-se um elemento crucial para que o discurso da economia do conhecimento se tornasse influente na região, com implicações diretas para as políticas do ensino superior.

A emergência da União Europeia e os desenvolvimentos no processo de integração regional são, em grande medida, um contrapeso à globalização e às formas de aliança económicas e políticas no resto do mundo. Desde os anos 80, a União Europeia tem repetidamente vindo a afirmar a sua desvantagem competitiva em relação aos Estados Unidos da América e ao Japão, e, desde então, a busca por uma resposta competitiva nunca deixou de orientar as suas políticas económicas e de educação.

No plano político, a criação das bases para uma Europa competitiva e unida tornou-se, desde logo, evidente a partir da fundação da Comunidade Económica Europeia na década de 50, e as iniciativas relacionadas com o ensino superior foram percebidas desde o princípio como cruciais (Corbett, 2005). Assim, numa primeira fase, em particular entre a década de 70 até ao início dos anos 90, o envolvimento da UE centrou-se na busca concertada por dimensões Europeias do ensino superior e, conseqüentemente, na promoção da cooperação e mobilidade intraeuropeias. Após a ideia fracassada de criar uma Universidade

Europeia em 1955, seguiram-se várias iniciativas bem-sucedidas como a criação do Instituto Universitário Europeu em 1971, a inauguração do programa ERASMUS em 1987 para promover a mobilidade estudantil de curta duração dentro da Europa, destacam-se entre os exemplos mais proeminentes desta fase. Nessa altura, o interesse pelas questões políticas do ensino superior baseia-se no reconhecimento da sua importância para a construção de um mercado de trabalho aberto, bem como na ideia de que as universidades podiam ser o veículo para o desenvolvimento de uma identidade Europeia (Veiga & Amaral, 2009), vista como essencial para combater o nacionalismo estreito, um impedimento para o avanço da Europa como projeto político (Robertson, 2006).

Em 1992, a assinatura pelos chefes de estado do *Tratado de Maastricht* (1992) que formaliza a União Europeia e o Espaço Económico Europeu (EEE), introduziu um ponto de viragem nas políticas educativas da UE, ao reconhecer pela primeira vez a competência formal da Comunidade na área da educação (Nóvoa, 2013; De Wit, 1995)¹. Enquanto o Tratado pareceu sugerir que o papel da UE seria limitado, sob a direção de Jacques Delors, o interesse da Comissão Europeia pela educação/formação deslocou-se das margens para o centro da agenda política como condição primordial para a criação de um mercado único competitivo. *O Memorando sobre Ensino Superior* (CE, 1991), um ano antes, já tinha enfatizado o papel do ensino superior para a coesão económica e social. A política de educação começou por ser discutida em relação à sua contribuição para o crescimento económico (Brine, 2002).

Para compreender as razões destas mudanças no ambiente político geral do ensino superior e os desenvolvimentos que se seguiram, é fundamental atender à mutação do contexto geopolítico e socioeconómico, no qual os estados europeus operavam desde os anos 80. Ressalte-se que, no início dos anos 90, as maiores economias, incluindo a Alemanha, vivenciavam uma recessão económica que elevou o número de desempregados diplomados na Europa (Teichler & Kehm, 1995). Porém, o elemento mais significativo deste contexto foram as mudanças mais amplas na economia dos países resultantes da globalização da economia, da transnacionalização dos mercados financeiros e da produção, assim como o rápido crescimento das tecnologias de comunicação e transporte. A nível político-ideológico, a queda do muro de Berlim e o colapso dos regimes comunistas, a par do crescimento da hegemonia das ideologias neoliberais de mercado (Consenso de Washington), provocou uma deslocação do keynesianismo para o neoliberalismo. Estes desenvolvimentos afetaram os estados (europeus) de duas formas significativas. Por um lado, a

¹ Importa referir que o artigo 126 do Tratado de Maastricht (1992) define as regras gerais de envolvimento da UE no ensino superior. Aí afirma-se: “A Comunidade deve contribuir para a educação de qualidade através do estímulo da cooperação entre os estados membros e, caso necessário, mediante o apoio e complemento da sua ação, no pleno respeito da responsabilidade dos estados-membros pelo conteúdo do ensino e organização dos sistemas de educação e a sua diversidade linguística e cultural” (Tratado de Maastricht, 1992, Art.º 126). Além de estabelecer formalmente o envolvimento da UE no ES, o art.º 126 insiste fortemente no respeito pelo princípio da subsidiariedade que reconhece a responsabilidade principal das autoridades nacionais (regionais) na área da educação. A coordenação dos diferentes sistemas de ES é estimulada através da promoção da cooperação entre os estados-membros. Assim, este quadro legislativo amplia as possibilidades dos resultados da negociação, mesmo quando estes não sejam legalmente vinculativos, possam ser integrados na formulação das políticas nacionais.

capacidade dos estados nacionais controlarem e coordenarem as suas economias alterou-se de uma posição assente numa indústria produtiva de base nacional para uma posição alicerçada num setor transnacional impulsionado pelos serviços intensivos em conhecimento. Por outro, os governos viram-se obrigados a adaptar os seus sistemas nacionais de bem-estar social ao que é designado de capacidade para a competição internacional (Habermas, 1996), por via da desregulação dos controlos legais e financeiros, a abertura do mercado ou quasi mercados (inclusive o setor do ES) e o crescente primado das noções de competição, eficiência e nova gestão pública (Bleiklie & Michelsen, 2013; Deem, 2011; Deem & Brehony, 2008).

Nessas condições, as mudanças estruturais na economia política tiveram efeitos diretos no fortalecimento da União Europeia como projeto político e económico e na sua “transição” para uma economia baseada em conhecimento.

Em termos políticos, a educação em geral e o ensino superior em particular, têm estado intrinsecamente ligados ao processo de integração europeia e ao objetivo da UE tornar-se uma economia do conhecimento, devido à sua importância como mercado e setor-chave na economia global de serviços.

Na viragem do milénio, o avanço deste projeto, traduziu-se em esforços de cooperação por parte dos países da UE, no sentido de “harmonizar” a arquitetura dos seus sistemas nacionais de ensino superior e adotar políticas similares a nível Europeu. As ambições expressas na Declaração de Bolonha (1999) de criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior até 2010, e a meta estabelecida pela Estratégia de Lisboa (2000), de tornar a Europa líder da Economia do Conhecimento, recentemente renovada pela estratégia sucessória “Europa 2020”, tornaram-se o referencial político dos estados membros para a reforma do ensino superior.

O processo de Bolonha é um marco indelével do discurso da sociedade do conhecimento que transformou de forma profunda o espaço europeu do ensino superior. Esta reforma alcançou um fase importante em 2009, em pleno auge da crise financeira mundial que já estava a afetar a Europa, quando se realizou a Conferência ministerial de Leuven/Louvain-la-Neuve, denominada de «Bolonha+», na qual a missão das universidades foi recentrada dentro do contexto da economia do conhecimento: o «triângulo do conhecimento» da Comissão Europeia (educação, investigação e inovação) assume a primeira linha do processo de Bolonha para os próximos dez anos (Maassen & Stensaker, 2010).

Subsequentemente, na conferência de Budapeste-Viena (Áustria) em 2010, os ministros declaram apenas o seu compromisso com os princípios gerais da Declaração de Bolonha e as linhas de ação definidas no Comunicado de Leuven. Em 2012, o Comunicado de Bucareste (Roménia), anuncia como estratégia da próxima fase do Processo de Bolonha (2012-2015) o reforço da mobilidade no EEES como parte integrante do esforço para promover a internacionalização do ensino superior. Perante o contexto de crise e o seu impacto social, assume-

se que as reformas necessárias deverão centrar-se no reforço do contributo do ensino superior para o crescimento e o emprego, com vista à concretização de três metas: fornecer uma educação superior de qualidade para todos, aumentar a mobilidade como forma de melhorar a aprendizagem e reforçar a empregabilidade dos diplomados e o seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo das carreiras. Para a concretização desta última meta, os ministros destacam a necessidade de melhorar a cooperação entre empregadores, estudantes e instituições do ensino superior, especialmente no desenvolvimento de planos de estudos que ajudem a aumentar o potencial inovador, empreendedor e de investigação dos diplomados. Acrescentam a isto, a importância de apostar na aprendizagem ao longo da vida para responder a um mercado de trabalho em mutação, assumindo-se como central o papel desempenhado pelas IES na transferência de conhecimento e fortalecimento regional, incluindo o desenvolvimento contínuo de competências e reforço das alianças de conhecimento (Bucharest Communiqué, 2012). Estes objetivos articulam-se, em geral, com as prioridades definidas na Estratégia Europa 2020 e, em particular, com os domínios-chave de reforma apresentados pela Comissão Europeia na Agenda de Modernização (2011)². A este propósito, Tomusk (2004) sugere que a agenda de Bolonha foi sequestrada e usada indevidamente pela Comissão para prosseguir a sua própria agenda que privilegia o económico e político em detrimento do cultural, com o objetivo de tornar a Europa um ator chave na economia do conhecimento. Para Magalhães (2010, p. 41), a abordagem dos resultados de aprendizagem que está a ser criada no EEES “está a ser apropriada pela Comissão e implementada por meio de uma lei não vinculativa (*soft law*), com vista a realizar uma agenda política centrada na relevância económica e competitividade global”.

Um dos aspetos mais interessantes destes desenvolvimentos políticos é que a agenda europeia de reforma para o ensino superior parece ter-se expandido para além das questões do acesso, eficiência e qualidade do ensino e da investigação, passando a incluir uma nova lógica que enfatiza o papel central da Universidade na ligação entre educação, investigação e inovação, assumindo-se o êxito desta ligação como vital para a economia do conhecimento. O fortalecimento do «triângulo do conhecimento» é suposto tornar a Europa mais bem-sucedida na conversão dos seus resultados de investigação em tecnologias comerciais, como refere o comissário responsável pela investigação (Potocnick, 2006, *cited* in Maassen & Olssen, 2007).

² Na Comunicação intitulada «Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação» (2006); e «Apoiar o crescimento e o emprego - Uma agenda para a modernização dos sistemas de ensino superior da Europa» (2011), a Comissão Europeia define cinco domínios-chave de reforma: aumentar o número de diplomados, tendo em vista a meta da Europa 2020 de garantir, até 2020, que 40 % dos jovens possuam habilitações de ensino superior; melhorar a qualidade e a adequação do ensino superior às necessidades de emprego e necessidades sociais; promover uma mobilidade de qualidade para fins de aprendizagem; inserir o ensino superior no «triângulo do conhecimento» (ensino, investigação e inovação); melhorar a governação e o financiamento.

Paralelamente a estes desenvolvimentos, a Comissão Europeia e o Conselho Europeu têm publicado vários documentos políticos³ onde sublinham a ideia que nos últimos anos os sistemas de ensino superior não têm sido suficientemente flexíveis para responder aos desafios da economia do conhecimento. As análises subjacentes a este diagnóstico, com recurso a classificações internacionais e estatísticas gerais, apontam vários problemas ao nível da governação, organização e financiamento do ensino superior. Assume-se, a Comissão em particular, que um modelo “novo” de ensino superior podia reforçar a capacidade de a União Europeia competir na economia do conhecimento global (inicialmente face ao EUA e ao Japão e, mais recentemente, em relação à China e Índia).

O aspeto do capital humano assume-se como central no discurso da União Europeia, onde se enfatiza fortemente as questões relacionadas com o emprego. Os jogos discursivos alinhados com o propósito de vinculação universidade-economia privilegiam: a promoção de inovação tecnológica e científica; a produção de conhecimento aplicado através de programas de investigação financiados no exterior; o aumento de áreas curriculares exigidas pela nova economia (e.g., o denominado agrupamento CTEM - ciência, tecnologia, engenharia e matemática; tecnologias de informação e comunicação; a aquisição de capacidades e competências (e.g., competências empreendedoras); a conceção de programas de estudo orientados para as necessidades de produção, o envolvimento de maior investimento privado na oferta de educação e o reforço da aprendizagem ao longo da vida formal, não formal e informal, como condição para a empregabilidade (CE, 2011, 2006, 2005, 2003a, 2003b). A linguagem dominante enfatiza a “modernização”, as funções económicas da Universidade, adaptação às mudanças económica e tecnológica, e economia e eficiência. A visão é a de uma Universidade que é dinâmica e adaptativa aos consumidores e prioriza a inovação, o empreendedorismo e a orientação para o mercado (Maassen & Olssen, 2007).

Todavia, a incerteza do projeto Europeu tem colocado tensões e desafios ao delicado equilíbrio entre o processo de Bolonha e os movimentos nacionais de reforma do ensino superior. Os processos de europeização e globalização e, em particular, o processo de Bolonha estão a ter impactos muito diferentes nos sistemas nacionais de ensino superior dos vários países. Sobre o assunto, Zgaga, Teichler e Brennan (2015) sustentam que a dicotomia centro-periferia pode desocultar novas perspetivas para a compreensão de uma nova divergência Europeia, na década presente, sobre a dinâmica do Ensino Superior.

Em síntese, ao nível europeu, o discurso da economia do conhecimento representa o contexto primordial das políticas para o ES, criando pressões para a reforma do setor em diferentes estados membros,

³ Veja-se, por exemplo, as comunicações «*Investir eficazmente na educação e na formação: um imperativo para a Europa*» (2003a); O papel das universidades na Europa do conhecimento (2003b); «*Mobilizar os recursos intelectuais da Europa : Criar condições para que as universidades deem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa*» (2005); «*Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação*» (2006); e «*Apoiar o crescimento e o emprego - Uma agenda para a modernização dos sistemas de ensino superior da Europa*» (2011).

inclusivamente em Portugal. Neste discurso, as questões-chave de política e os processos políticos prendem-se com aspetos como o aumento da competitividade e o crescimento económico, embora sustentem a relevância da coesão social. A representação dos problemas e desafios inerentes aos discursos da «Europa o conhecimento» e a sua projeção como problema de coordenação, em que se enfatiza a necessidade de melhorar a adequação entre as políticas do ensino superior e do mercado de trabalho, entre os resultados/produtos do ensino superior e as necessidades da economia, melhoria da organização das atividades educativas têm implicações diretas no ensino superior e na sua regulação. Isto refletiu-se, como veremos em seguida, nas discussões mais amplas sobre a terceira missão da Universidade e na crescente responsabilização atribuída às IES europeias no que toca à preparação dos estudantes para a inserção no mercado de trabalho.

1.2 Universidade e terceira missão: uma crescente centralidade?

Na maioria dos países ocidentais avançados assiste-se, em particular desde o início do séc. XXI, a uma atmosfera de crítica generalizada da parte quer dos meios de comunicação e dos responsáveis políticos, quer de académicos e porta-vozes da sociedade civil em geral, relativamente à adequação da oferta de diplomados que concluem o ensino superior e da sua atual procura económica e preparação para responder aos desafios e exigências do competitivo mundo laboral. O debate tem incluído a reflexão sobre como o ensino superior pode contribuir para o desenvolvimento económico e social em geral, ou mais especificamente, os seus efeitos e valor acrescentado para os resultados de emprego dos diplomados. Fala-se, em concreto, sobre o papel da Universidade na Sociedade do Conhecimento, o qual não pode ser dissociado das grandes transformações decorrentes da globalização e internacionalização das economias. Em particular, refere-se à emergência na Europa do pós-guerra de um novo modelo de desenvolvimento económico e produtivo (pós-fordismo ou sociedade do conhecimento), no qual a ciência (uso intensivo de conhecimento e da informação), a par do trabalho e capital, passa a ser encarada como novo fator de produção e, conseqüentemente, traz novas exigências de qualificação/saberes da parte dos trabalhadores. Isto coincidiu com o movimento global de mudança na economia política do ensino superior impulsionado por significativas transformações económicas e reforçado pela redefinição do papel do Estado na educação e da sua substituição pela lógica dos mercados. Como já mencionamos, isto traduziu-se na adoção de várias medidas

políticas (*e.g.*, reforma de Bolonha) para fortalecer a eficiência e resultados das universidades, às quais subjazem novas visões e discursos sobre o ensino superior e o seu contributo para o crescimento económico, bem como novos mecanismos de regulação e controlo estatal.

Neste quadro, exige-se cada vez mais dos diplomados não apenas conhecimentos técnico-científicos especializados na sua área de formação, mas também que desempenhem um papel económico significativo em matéria de reforço de produtos e serviços de valor acrescentado, numa economia que exige um forte conjunto de competências e de conhecimento técnico avançado (Tomlinson, 2012). Estes pressupostos têm sido acolhidos com grande recetividade por parte da maioria dos governos europeus que, apesar da rápida massificação dos seus sistemas de ensino superior nas décadas de 80 e 90, continuaram a apostar na expansão da participação no ensino superior como alavanca para o crescimento e competitividade das suas economias. Refira-se que, em alguns países europeus, a gradual expansão dos sistemas de ensino superior tem sido acompanhada pela tendência de declínio do financiamento público e maior despesa individual com o ensino superior sob a forma de propinas⁴.

Como vimos, a União Europeia também tem sido particularmente influente, sobretudo desde o ano 2000, nos discursos sobre o papel económico dos diplomados e aproximação entre os mundos da educação e do trabalho, o que se têm repercutido nos discursos e orientações de política educativa no ensino superior de vários países europeus.

Em termos de opinião pública mantém-se, em geral, a perceção da existência de desajustamentos entre as competências detidas pelos diplomados e as requeridas pelos empregadores, em muitos casos, aliás, sem base de sustentação empírica. Neste sentido, têm sido colocadas algumas questões sobre a qualidade e eficácia das IES no que toca a conteúdos formativos, objetivos programáticos, pedagogias e avaliação dos estudantes. Com efeito, nos dias de hoje, os vários *stakeholders* (internos e externos) envolvidos no ensino superior parecem exigir resultados mensuráveis em relação à empregabilidade dos diplomados.

Assim, se é certo que, historicamente, a relação do ensino superior com a economia/mercado de trabalho foi de proximidade, observa-se que, de algum modo, essa ligação tem vindo a alterar-se nas últimas décadas. Contudo, como observa Teichler (2009, p. 49), o crescente alinhamento das universidades com o mercado de trabalho reflete, em parte, as

⁴ Contudo, a situação na Europa quanto às propinas é relativamente heterogénea, na medida em que a tendência dos últimos trinta anos foi para a introdução de propinas, mas com um carácter supletivo em relação ao financiamento das universidades pelo Estado. Em 1980, apenas nove países europeus cobravam propinas: Bélgica, Espanha, França, Irlanda, Itália, Holanda, Portugal (mas com valor quase simbólico a essa data), Reino Unido e Islândia. O relatório recente da Eurydice (EC/EACEA/Eurydice, 2015), que analisa 33 países europeus, revela que Portugal é um dos nove estados membros da UE em que os alunos do ensino superior têm de pagar propinas. No entanto, o valor dessa propina é um dos mais baixos entre os países europeus que exigem o pagamento de propinas.

pressões contínuas para o desenvolvimento de formas de inovação que poderão acrescentar valor à economia, quer seja através da investigação ou de qualificações de nível superior. Da parte dos governos, empregadores e estudantes há apelos para que a educação universitária abarque no currículo um maior enfoque no desenvolvimento de competências transversais e/ou genéricas (OCDE, 2015; Portugal, 2011). Ao mesmo tempo, as universidades são incentivadas por via de mecanismos específicos de regulação e controlo estatal a disponibilizar oferta educativa e modelos curriculares e pedagógicos que possam corrigir, de forma efetiva, a alegada desadequação entre a oferta e procura de qualificações.

Nos últimos tempos, a agenda política europeia e a reestruturação da oferta educativa reacenderam a discussão académica sobre o papel do ensino superior na preparação para a vida profissional. O enfoque da empregabilidade subjacente à reforma de Bolonha, definida como competência-chave, aliada à consciencialização da importância dos resultados do ensino superior, em crescimento na Europa há mais de duas décadas, desencadeou um debate intenso sobre a mudança da missão educativa do ES.

No mundo académico, o crescimento do significado económico da Universidade, a pressão mais firme da sociedade sobre a produção de conhecimento/qualificações, a utilização do trabalho académico na indústria/economia, entre outros, levou a mudanças profundas (Nowotny, Scott, & Gibbons, 2003). Etzkowitz *et al.* (2000) veem o desenvolvimento de uma cooperação próxima entre universidades, indústria e o Estado (o chamado modelo do triplo hélice) numa economia baseada em conhecimento. Tal cooperação e crescimento do significado económico do conhecimento são também vistos como explicações da mudança de paradigma nas universidades. Do ponto de vista do ensino superior, Barnett (1997, p. 21-23) definiu a mudança de situação como uma alteração de um “ensino superior na sociedade para o ensino superior da sociedade”. Esta expressão significa que, para além das do ensino e da investigação, as universidades têm uma terceira missão de servir a sociedade/economia. A constituição desta comunidade de beneficiários ou *stakeholders* da universidade abarca diferentes atores chave, em particular o setor empresarial. No quadro desta “nova missão”, as universidades desenvolvem capacidades de transferência de tecnologia e estendem o seu ensino aos indivíduos para moldar as organizações através da educação em empreendedorismo e da incubação (Etzkowitz & Zhou, 2017).

Ora, a denominada terceira missão ou extensão coloca pressões ao ensino superior para desempenhar um “novo” papel, que vai além da criação, gestão e transmissão de conhecimentos e, em particular, seja capaz de responder diretamente às supostas necessidades e exigências da economia no que respeita a conteúdos curriculares e oferta formativa mais orientados para produção de conhecimentos aplicáveis ao mundo do trabalho. Mas, como o sistema de ensino superior não é homogêneo, a forma como cada IES assume o objetivo da preparação para o mercado de trabalho é variável em função das suas missões e funções. A este propósito, McCowan (2015) sustenta que há três tipos de posições que podem ser adotadas: i) o ES deve ter um valor apenas intrínseco; ii) o ES pode, adicionalmente, ter um valor instrumental, mas apenas se os objetivos instrumentais forem válidos; iii) o ES pode promover qualquer objetivo instrumental, tanto definido por indivíduos, como pela sociedade.

A este propósito, Santos, Simão e Costa (2004) defendem, por um lado, que a esfera de responsabilidades das IES deve ampliar-se e passar a incluir aspetos como a relevância da educação e formação, a empregabilidade, a investigação orientada para o desenvolvimento, a consultadoria e o apoio técnico especializado.

Também, as instâncias europeias partilham desta perspetiva, ao evocar a dimensão europeia do ensino superior e os desafios da sociedade do conhecimento para salientar a importância do fortalecimento da relação entre a universidade-mundo do trabalho (CE, 2011, 2006, 2005, 2003), como já referimos. Por exemplo, no relatório Eurydice intitulado *Modernisation of Higher Education in Europe*, que agrega, pela primeira vez, os conceitos de acesso, retenção e empregabilidade, a Comissão Europeia recomenda uma mudança importante nas políticas europeias: as Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam responder às necessidades do mercado de trabalho (EC/EACEA/Eurydice, 2014).

Por outro lado, alguns autores mais críticos das atuais políticas do ensino superior argumentam que a relação entre o ensino superior e a economia é uma questão-chave e que o interesse político na empregabilidade dos diplomados reflete uma aceitação da teoria do capital humano (Yorke, 2006), como será exposto mais adiante neste trabalho. Guilbert *et al.* (2016, p. 79) sustentam, após apresentarem o seu conceito de empregabilidade como “a possibilidade de aceder a um emprego adequado ou manter-se empregado num contexto social, económico, cultural e tecnológico”, a importância de construir uma nova visão sobre o tema, na qual prevaleça uma responsabilidade partilhada entre IES, estado e empregadores. Críticas mais abrangentes da política da empregabilidade (Teichler, 2011; Barnett, 2000) sustentam que as narrativas

políticas dominantes criam a impressão de uma crescente “economização do ensino superior”, à qual subjaz uma visão utilitária das relações entre o ensino superior e o mercado de trabalho, ao parecer enfatizar o valor das competências mais diretamente úteis para o trabalho e a subordinação da função educativa do ensino superior às supostas exigências do sistema de emprego. Além disso, há também quem questione se a política das competências na sua relação com a prática de recrutamento dos empregadores é realmente orientada pelos défices dos diplomados ou pelo excesso de oferta de diplomados que os empregadores encontram dificuldades em gerir (Tomlinson, 2012). Há autores que têm ido mais longe ao argumentar que o ambiente político de definição de prioridades em torno da regulação de uma educação baseada no objetivo da empregabilidade, repercutiu-se nas relações entre as instituições do ensino superior, os empregadores e os estudantes e/ou diplomados, em particular: i) criou a expectativa nos empregadores que os diplomados deveriam estar preparados para o desempenho de “tarefas profissionais”; ii) limitou a capacidade de atuação estratégica das universidades e de docentes não só em relação ao desenvolvimento de competências, mas também em termos de oferta formativa e modelos curriculares e pedagógicos; iii) engendrou a reconceptualização dos estudantes ou diplomados como atores económicos racionais (*homo economicus*), cujos objetivos principais são o investimento em educação com vista ao retorno económico (Strathdee, 2011; Boden & Nedeva, 2010; Prokou, 2008; Naidoo & Jaimeson, 2005).

Assim, podemos identificar na atualidade a presença de dois modelos distintos na forma de conceber a missão educativa da universidade na sua articulação mundo do trabalho/economia. Uma primeira abordagem distingue-se pelo facto de assentar no pressuposto de que o ensino superior tem como principal função a educação, formação e socialização dos indivíduos para os requisitos do mercado laboral, com o intuito de aumentar a empregabilidade ou competências dos estudantes após a conclusão dos estudos. Este tipo de visão é, maioritariamente, enquadrado pelas perspetivas dos responsáveis políticos e empregadores. Em contrapartida, uma segunda abordagem, particularmente dominante nos círculos académicos, rejeita o pressuposto de que o ensino superior tem como função primordial o ajustamento às necessidades do mundo laboral. Destaca-se, igualmente, pela visão mais crítica relativamente às medidas de política educativa e abordagens teóricas dominantes sobre a empregabilidade, centradas no conceito de capital humano, que tendem a imputar uma enorme responsabilidade ao ensino superior pela concretização de resultados de curto-prazo de preparação profissional dos diplomados. Pode dizer-se que estas abordagens recusam aquilo que denominam de visão técnico-racional e instrumental do ensino superior, na qual a educação é valorizada pelo seu valor de uso no mercado de trabalho (Schultz, 1977; Becker, 1964). Por conseguinte, a reformulação da missão educativa com base

numa orientação mais vocacional é, de acordo com esta perspectiva, uma visão redutora dos propósitos e significados do ensino superior.

Assim, no quadro dos atuais debates sobre a terceira missão, consideramos, em linha com outros autores (Vieira & Marques, 2014; Teichler, 2009; M. Alves, 2005) que o papel do ensino superior não se pode restringir à preparação de recursos humanos qualificados para o mercado de trabalho. Isto não significa a defesa da ideia que as universidades devem alhear-se das dinâmicas e necessidades do mundo laboral. Há, todavia, variações por áreas de estudo e tipo de instituições de ensino superior no modo como respondem a esta preocupação. Mesmo recusando a ideia de que os indivíduos e/ou as IES têm responsabilidade exclusiva pelo sucesso da inserção laboral, entendemos que cabe às universidades o papel de preparação dos estudantes não apenas para o domínio da substância, mas também para serem responsáveis pelo impacto da sua ação profissional. Quer dizer, defende-se uma visão holística da função educativa assente no desenvolvimento pessoal que capacite os indivíduos a desafiar as práticas prevalecentes, bem como os prepare para serem cidadãos conscientes e críticos face à realidade envolvente, capazes de lidar com tarefas de trabalho indeterminadas e de contribuir para a inovação.

Com este entendimento pretendemos sublinhar que a preocupação com relevância profissional da formação académica não deve ser menosprezada no atual contexto. Concordamos com a afirmação de Teichler (2009), quando refere que “as instituições do ensino superior têm cada vez mais de ter em consideração no desenho dos currículos aquilo que a aprendizagem e desenvolvimento de competências podem significar para o trabalho dos seus diplomados no futuro. Isto é válido quer para as áreas de formação que tenham tradicionalmente uma forte ligação com determinadas áreas ocupacionais ou não, quer se deseje adaptar os estudantes aos requisitos de emprego dominantes ou se ambicione reforçar as suas potencialidades para serem agentes de mudança” (Teichler, 2009, p.303). Reconhece-se, ainda, que há exceção de algumas visões mais extremadas sobre este assunto, os debates em curso têm dado contributos muito relevantes sobre possibilidades de relacionamento profícuo entre o ensino superior e o mundo do trabalho.

Assim, e apesar dos constrangimentos que afetam as IES, está-se perante um ambiente político favorável para a realização de reformas curriculares e atividades que favoreçam o desenvolvimento de competências no sentido de preparação dos seus estudantes para o mercado de trabalho. Mostraremos, de seguida, como este contexto acabou por influenciar a incorporação do empreendedorismo ao nível do Ensino Superior na Europa.

1.3 Agenda Europeia para a Educação em Empreendedorismo: de Lisboa à Europa 2020

Desde a *Agenda de Lisboa* em 2000, o desenvolvimento e a promoção do empreendedorismo constituem objetivos estratégicos de política pública supranacional. Na Europa, a 'cultura empresarial' tornou-se condição essencial da resposta política à globalização e aos imperativos da sociedade do conhecimento. Nesta perspetiva, a globalização intensificou a necessidade de as economias competirem e inovarem e, por conseguinte, a criação de uma base criativa e inovadora de empreendedores assume-se como essencial para preservar o modelo social Europeu e, ao mesmo tempo, fortalecer a posição competitiva da região na produção mundial de bens e serviços intensivos em conhecimento. De facto, num contexto marcado por um elevado desemprego juvenil, crise económica e rápidas mutações, o empreendedorismo ganhou legitimidade no campo político e tem sido assumido como panaceia para a resolução de alguns dos problemas económicos, em particular de emprego (Marques, 2015; Mwasalwiba, 2010). O argumento é que para estimular a inovação, gerar emprego e inclusão social, a UE precisa de favorecer a emergência de uma nova geração de empreendedores. De acordo com esta lógica e/ou retórica, a educação e formação em empreendedorismo são vetores críticos para moldar a mentalidade dos europeus, mas também para fornecer competências transversais consideradas essenciais para o emprego, crescimento económico e realização pessoal. Apesar dos seus alegados benefícios ainda permanecerem, em grande medida, por comprovar em termos educativos e a outros níveis (Oosterbeek *et al.*, 2010; Shane, 2008; Smith, 1999), a educação em empreendedorismo tornou-se uma questão central nas orientações estratégicas e medidas de política educativa das instâncias da UE e dos Estados membros, afirmando-se como eixo prioritário para a concretização dos objetivos da Estratégia de Lisboa (2000) e da sucessora Estratégia «Europa 2020» (2010).

Ao nível da União Europeia, a adoção de uma abordagem estratégica em relação à educação em empreendedorismo teve início num conjunto de medidas políticas adotadas pelo Conselho de Lisboa (2000), com vista ao reforço das relações entre as políticas das pequenas e médias empresas e as políticas de educação e formação em geral. Tal como já foi referido, este foi o principal passo político que exigiu a modernização dos sistemas de educação e formação dos estados-membros para a concretização da meta de fortalecer a posição competitiva da UE como economia do conhecimento a nível global. Em consonância com este objetivo, enfatizou-se a necessidade de eliminação de obstáculos à atividade empreendedora e criação de um ambiente

político favorável à criação e desenvolvimento de negócios inovadores. O significado da educação neste propósito assume grande relevância devido à sua influência positiva nas competências técnicas e de gestão, atitudes em relação ao empreendedorismo, emprego e autoemprego (CE, 2000). No decurso da discussão de Lisboa, a educação em empreendedorismo foi incorporada nas metas comuns dos estados membros da UE no programa de trabalho “Educação e Formação 2010” (EF2010), no eixo estratégico que preconiza a abertura dos sistemas de educação e formação ao mundo exterior (sociedade e mercado de trabalho), conferindo, assim, ao espírito empresarial uma posição destacada nos sistemas educativos.

Posteriormente, a estratégia «Europa 2020» identifica a educação em empreendedorismo como um fator chave para o crescimento e emprego, centrando-se no apoio aos estados membros para a integração mais sistemática do empreendedorismo na política e práticas educativas. A importância da aprendizagem empreendedora é ainda mais reforçada no *relatório do grupo de peritos UE 2030* (FCT, 2019), como um dos fatores-chave para estimular o crescimento sustentável e inteligente e economias competitivas baseadas na inovação. Em conformidade com objetivo estratégico de reforço da inovação, criatividade e empreendedorismo do novo *Programa para a Cooperação Europeia em Educação e Formação até 2020* (EF2020), a educação em empreendedorismo foi identificada como instrumento-chave para a iniciativa emblemática ‘União da Inovação’ e como um elemento que desempenhará um papel importante na concretização dos programas *Juventude em Movimento* e *Agenda para Novas Qualificações e Novos Empregos* (CE, 2010).

Em articulação com estes quadros europeus, produziram-se vários documentos políticos com recomendações e diretivas para o progresso de uma abordagem educativa em empreendedorismo mais concreta e coerente conducente à promoção de um «espírito empresarial» na Europa (cf. quadro 1). Concomitantemente, a maioria dos relatórios oficiais económicos, industriais e de emprego da Comissão Europeia (CE) e organizações com ela relacionadas, adotaram este tema como central. Tem sido argumentado que o espírito empresarial se tornou, desde então, o discurso europeu dominante no contexto de reforço da competitividade na economia global (Peters, 2001; Du Gay, 2000) e o pilar do quadro político Europeu (Audretsch *et al.*, 2014).

Tendo por base estes contributos, a União Europeia e em particular a Comissão, como enunciaremos em seguida, têm desenvolvido várias iniciativas e mecanismos de apoio com o

objetivo político de integrar e implementar uma abordagem comum do empreendedorismo como componente central dos sistemas educativos europeus.

Quadro 1: Documentos políticos orientadores da estratégia de EE na UE

Ano	Marco de ação política	Questões-chave relacionadas com a Educação em Empreendedorismo
Estratégia de Lisboa (2000)		
2000	European Charter for Small Enterprises	Incitou a Comissão Europeia e os Estados membros a adotar dez medidas de apoio às pequenas empresas, incluindo educação e formação em empreendedorismo. Os Estados membros comprometeram-se a “estimular o espírito empreendedor e novas competências a partir de uma idade mais precoce”. Reconhece-se aí a necessidade de conhecimento geral em negócios e empreendedorismo (...) que seja ensinado em todos os níveis, juntamente com a introdução de “módulos específicos em negócios” que sejam um “ingrediente essencial” da educação a nível secundário e superior (CE, 2000) Documento anexado às conclusões de Conselho de Lisboa.
2002	Strategic Framework for European Cooperation ('ET 2010')	Compromisso dos Estados membros com a concretização de três objetivos estratégicos comuns até 2010 pelos sistemas nacionais de educação, subdivididos em 13 objetivos operacionais. O desenvolvimento do “espírito empresarial” é um dos objetivos operacionais incluídos no eixo 3 - <i>Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e formação</i> . (JOUÉ, 2002).
2003	Green Paper – Entrepreneurship in Europe	O primeiro plano de ação para o empreendedorismo que inclui a educação como fator-chave para a concretização deste objetivo. Reafirmando o desejo de níveis mais elevados de atividade empreendedora, destaca também que “a educação e a formação deverão contribuir para incentivar o espírito empresarial, promovendo a atitude mental correta, a consciência das oportunidades de carreira de empresário e as competências” (CE, 2003).
2004	Action Plan: The European agenda for Entrepreneurship	Propõe medidas horizontais com vista ao estabelecimento de um quadro de apoio à política para o espírito empresarial. Para o efeito, sublinha a necessidade de criar ‘um conjunto de condições de enquadramento, atitudes e competências estritamente interligadas’ (CE, 2004) favoráveis à atividade empreendedora na Europa. Foram identificadas cinco áreas de intervenção estratégica a nível político, incluindo a educação em empreendedorismo no Eixo Estratégico 1 – <i>Estimular mentalidades empreendedoras</i> .

Quadro1: Documentos políticos orientadores da estratégia de Educação em Empreendedorismo na UE (cont.1)

Ano	Marco de ação política	Questões-chave relacionadas com a Educação em Empreendedorismo
2006	Renewed Lisbon Strategy	Sublinha a necessidade de criar um ambiente empreendedor e convida os Estados-membros a fortalecer as medidas para o efeito, inclusivamente através de educação em empreendedorismo.
2006	Communication Fostering Entrepreneurial Mindsets	– As autoridades nacionais e regionais devem estabelecer relações de cooperação entre os diversos serviços, no intuito de desenvolver uma estratégia com objetivos claros e que abranja todas as etapas do ensino no contexto dos programas nacionais relativos ao processo de Lisboa.
2006	Recommendations for Key Competences in LLL and Youth in Action	Identifica o «espírito de iniciativa e espírito empresarial» como uma das oito competências-chave da aprendizagem ao longo da vida.
2006	Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe	Estabelece um conjunto de propostas para apoiar o progresso da educação em empreendedorismo através de ações sistemáticas e efetivas aos níveis Europeu, nacional e institucional.
2008	- Small Business Act – Think Small First (SBA)	Princípio 1: Criar um ambiente onde os empresários e negócios familiares possam prosperar e o empreendedorismo seja recompensado. A implementação efetiva do SBA reforçou essa ideia e serve como quadro político europeu em todos os Estados-Membros. Um dos princípios deste quadro legislativo centra-se no desenvolvimento de um sistema de aprendizagem empreendedora e na assunção do empreendedorismo como competência-chave necessária para a competitividade das economias no mercado global.
Estratégia «Europa 2020» (2010)		
2009	Strategic Framework for European Cooperation ('ET 2020')	Objetivo estratégico 4: Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, em todos os níveis de educação e formação.

Quadro 1: Documentos políticos orientadores da estratégia de Educação em Empreendedorismo na UE (cont. 2)

Ano	Marco de ação política	Questões-chave relacionadas com a Educação em Empreendedorismo
2011	Budapest Agenda – Enabling Teachers for EE	Fornecer propostas para apoiar o progresso da formação de professores para educação em empreendedorismo através de ações concretas destinadas aos diferentes níveis de educação.
2012	Entrepreneurship 2020 Action Plan	Identificou a educação em empreendedorismo como um dos três pilares para apoiar o crescimento empreendedor na Europa.
2012	Communication Rethinking Education: Investing in skills for	Destacou a ideia que na formação das competências do século XXI, os esforços devem concentrar-se no desenvolvimento de competências empreendedoras como pensamento crítico, iniciativa, resolução de problemas e trabalho colaborativo.
2013	Entrepreneurship 2020 Action Plan	Identificou a educação em empreendedorismo como um dos três pilares para apoiar o crescimento empreendedor na Europa.
2014	European Council conclusions on entrepreneurship in Education and training	Recomenda aos Estados desenvolvimento de uma abordagem coordenada para a educação para o empreendedorismo em todo o sistema de educação e formação, por intermédio da interligação dos ministérios da educação e de outros ministérios competentes, facilitando a participação das empresas e dos empresários – bem como do setor não lucrativo – em todos os níveis de planeamento e execução (incluindo parcerias entre os estabelecimentos de ensino e formação e as empresas), e incentivando uma avaliação e acompanhamento específicos (JOUE, 2014).
2015	European Parliament Resolution on promoting youth entrepreneurship through education and training	Apela à Comissão Europeia para apoiar o desenvolvimento de competências empreendedoras através dos seus programas e convida também os Estados-membros a utilizar o financiamento disponível, tal como os Fundos Estruturais, para promover o desenvolvimento de competências empreendedoras (JOUE, 2015).

Fonte: Adaptado das comunicações e documentos da UE

É interessante observar que, no quadro da política da União Europeia, é feita alguma distinção entre a educação em empreendedorismo e outras formas relacionadas de educação, sugerindo que o empreendedorismo não deve ser confundido com outras formas de estudos em gestão ou negócios em geral, uma vez que visa a concretização de resultados de aprendizagem relacionados com a empregabilidade, cidadania ativa e competências empreendedoras para o trabalho e para a vida em geral. Assim, confere-se destaque à personalidade dos jovens (CE, 2012b, 2009), o que, talvez, advém do reconhecimento que nem todos os jovens que decidem envolver-se neste tipo de educação prosseguem os mesmos objetivos. A este propósito, uma distinção é feita entre os resultados de aprendizagem em empreendedorismo que devem (ou deveriam) ser apelativos para todos os estudantes como, por exemplo, exploração de oportunidades, desenvolvimento de ideias, criação de redes, comunicação interpessoal, avaliação de projetos e a gestão de recursos, daqueles resultados que apenas seriam atrativos para os estudantes que consideram a criação de um negócio/emprego próprio no futuro.

Importa, igualmente, referir que a política europeia sobre esta matéria vê o empreendedorismo como uma competência transversal que trará benefícios individuais para os estudantes, pois permite que eles desenvolvam capacidades pessoais como criatividade, sentido de iniciativa, assunção de riscos, responsabilidade e independência, reforçando, por esta via, o entendimento da educação em empreendedorismo como um processo de aprendizagem ao longo da vida que ultrapassa as fronteiras do sistema educativo. Reconhece-se, deste modo, que a competência empreendedora exige aprendizagem prática desencadeada pelo envolvimento de diversos agentes educativos e *stakeholders*, podendo ser desenvolvida tanto em contextos formais como não-formais (e.g., trabalho juvenil e diversas formas de participação na sociedade) (CE, 2006). No *Plano de Ação Empreendedorismo 2020*, a Comissão lança um repto aos Estados-membros para a importância de promoverem o empreendedorismo para além dos programas formais de ensino, com vista a estimular os jovens a desenvolverem competências empreendedoras através de aprendizagens informais e não formais, bem como no sentido de desenvolverem esforços para a sua validação e reconhecimento (CE, 2012a).

Embora seja evidente que o conceito de empreendedorismo ou “espírito empresarial” como competência-chave está em progresso na sua relação com a educação, é possível observar que, de algum modo, no plano da política educativa da UE, o seu enfoque tem sido mais direcionado para o contexto da aprendizagem ao longo da vida. Ainda assim, e em

complementaridade com a ambição de tornar o conceito mais abrangente, a abordagem europeia relacionada com o ensino do empreendedorismo tem assumido contornos específicos em função dos diferentes graus de ensino. Interessa aqui particularmente sistematizar algumas das principais orientações estratégicas em matéria de qualificações académicas.

Ao nível do ensino superior, a agenda europeia para a promoção do empreendedorismo (CE, 2012, 2008, 2006a) concentra-se em dois domínios-chave: *i)* formação específica sobre criação e gestão de empresas, aliada ao incentivo e apoio às ideias de negócio dos estudantes; e *ii)* atividades de transferência de inovação e conhecimento.

Em relação ao primeiro domínio, a estratégia europeia sobre a matéria postula que, para além das atitudes e competências gerais que formam a base do 'espírito empresarial', a oferta formativa em empreendedorismo deve permitir a aquisição de conhecimentos específicos sobre como criar e gerir uma empresa, associando a esse esforço uma ênfase na sensibilização sobre criação de empresas ou autoemprego como uma opção profissional. Para responder com êxito ao desafio do empreendedorismo, a Comissão sugere mudanças nos modelos de organização curricular e funcionamento pedagógico das instituições do ensino superior que favoreçam o desenvolvimento das competências empreendedoras. Ao nível do currículo, as propostas avançadas incluem: integrar o empreendedorismo de modo transversal em diversas disciplinas e cursos, em particular nos estudos científicos e técnicos, com vista a ultrapassar a sua concentração nos cursos de economia e gestão; assegurar formação de alto nível para os docentes e estabelecer redes que permitam o intercâmbio de boas práticas; estimular a mobilidade dos professores entre a universidade e o mundo empresarial, bem como o envolvimento dos profissionais das empresas nas atividades de ensino-aprendizagem; reconhecer o empreendedorismo como domínio de especialização nos programas de doutoramento. Em termos de abordagem pedagógica, considera-se que o desenvolvimento do espírito empresarial exige modelos de aprendizagem-ação com recurso estudos de caso e outros métodos de ensino interativos, assim como o envolvimento de profissionais de empresas/ empresários nos processos de aprendizagem. Também pressupõe uma aposta estratégica por parte das universidades em serviços de suporte e incentivos ao desenvolvimento das ideias de negócio/ projetos empresariais dos estudantes, designadamente: criação de incubadoras e parques científicos; organização de concursos de ideias/planos de negócio; apoio ou facilitação ao acesso a capital de risco, ao desenvolvimento de capacidades de gestão e à criação de redes (CE, 2006b, 2008).

No que se refere ao segundo domínio, designadamente a participação em ecossistemas, parcerias e alianças industriais, as orientações europeias extravasam a disseminação de conhecimento e centram-se nas atividades de transferência de inovação e conhecimento (CE, 2012a). Num momento em que as políticas públicas de empreendedorismo se dirigem cada vez mais para as empresas de alta tecnologia e orientadas para o forte crescimento, a Comissão entende que as instituições do ensino superior devem contribuir ativamente para as políticas de inovação da UE e dos seus estados membros. O objetivo subjacente é o desenvolvimento de uma “nova geração de políticas de inovação”, cuja característica principal é assegurar a cooperação e coordenação de várias áreas de política, assim como o estabelecimento firme de atividades de inovação no núcleo de cada uma dessas áreas. Assim, a este nível, a estratégia passa pela participação das universidades em ecossistemas, parcerias e alianças com empresas enquanto plataforma importante para a aquisição de competências empreendedoras necessárias às atividades de transferências de I&C. Neste âmbito, as universidades devem incentivar a participação dos estudantes em círculos mais amplos de aprendizagem, através de programas específicos do tipo daqueles fornecidos pelo Instituto Europeu de Tecnologia (e.g., «*Knowledge and Innovation Communities*», KIC), com vista a garantir-lhes uma exposição à excelência científica, proporcionando-lhes ao mesmo tempo a aquisição de competências empreendedoras, o acesso a serviços ligados à criação de empresas e participação em programas de mobilidade (CE, 2012a). Esta ligação entre potencial científico e competências empreendedoras poderá contribuir para a plena exploração das atividades de transferência de I&C, em combinação com uma melhor comercialização dos resultados de investigação, através de mais *spin-offs* e *start-ups* em setores intensivos em conhecimento (CE, 2012a, 2006b).

Para a prossecução destes objetivos, é dado grande relevo à valorização de uma abordagem mais empreendedora por parte das instituições do ensino superior, a fim de garantir a afirmação de uma cultura do empreendedorismo e de inovação no ambiente académico. O empenho das instituições é assumido como condição indispensável, enquanto parceiros imprescindíveis para a consolidação das mudanças necessárias, sendo feito um apelo para que as universidades garantam que as orientações europeias para a promoção do empreendedorismo sejam plenamente integradas nas suas atividades de ensino-aprendizagem e processos de autoavaliação, no quadro da sua autonomia nestas matérias.

Vários estudos e relatórios atestam tanto a diferenciação ainda registada no progresso ou desenvolvimento destas competências empreendedoras, como o hiato da aplicação prática destas políticas por toda a Europa. Aliás, assume-se a heterogeneidade de políticas, práticas e resultados entre países por diferentes níveis de educação. Assim, os relatórios (CE, 2008, 2010, 2012c, 2014, 2015, 2016), recomendam fortemente a relevância de uma ação política concertada a nível nacional assente numa abordagem mais coerente e sistemática para este tipo específico de educação.

A Comissão Europeia socorre-se de vários instrumentos disponíveis, via método aberto de coordenação, para configurar os desenvolvimentos nesta matéria, tanto ao nível Europeu como dos estados-membros. Embora, como já referimos, a Comissão não possua competência legal para intervir na área da educação, o seu protagonismo tem sido evidente na mobilização de recursos para estímulo e aceleração da ação política no campo da educação em empreendedorismo. Como é possível ler-se no seu *website*⁵, na página relativa a esta questão, “a Comissão Europeia atua essencialmente como um catalisador e facilitador para a promoção da educação em empreendedorismo. Centra-se na divulgação de informações e o intercâmbio de boas práticas entre os países da UE e no desenvolvimento de ferramentas e projetos de apoio com um elevado valor acrescentado a nível da UE”.

Considerando os projetos e estudos apoiados pela Comissão ao longo dos últimos anos, é possível identificar uma estratégia multifacetada de promoção do empreendedorismo através da educação, ancorada em diferentes áreas-chave de intervenção: i) capacitação e formação dos professores para educação em empreendedorismo, envolvendo, por exemplo, a elaboração de guias e materiais didáticos, bem como a organização de Seminários, *workshops* e ações de formação específicas nesta área; ii) avaliação das competências empreendedoras adquiridas pelos estudantes e do impacto dos processos educativos neste domínio em geral; iii) grupos de reflexão para a introdução e estratégias sistemáticas ao nível das políticas públicas nacionais, com vista a promover melhor cooperação e intercâmbio de boas práticas entre os países da UE; iv) avaliação do progresso das políticas e práticas educativas nos diferentes graus de ensino; v) desenvolvimento de instrumentos de autoavaliação para as instituições educativas de todos os níveis de ensino,

⁵ Disponível em: https://ec.europa.eu/growth/smes/promotingentrepreneurship/support/education/commission-actions_en. Consultado a 08 de junho de 2018.

com o intuito de apoiar a melhoria e partilha de boas práticas. Interessa-nos, contudo, explorar aqui as ações específicas que envolvem o ensino superior.

No conjunto das iniciativas e projetos promovidos pelas instâncias europeias, destaca-se, por exemplo, o projeto *Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies* (CE, 2008), que faz um mapeamento e avaliação dos programas e atividades orientados para o desenvolvimento de competências empreendedoras nas instituições de ensino superior na Europa, bem como o estudo *Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education* (CE, 2012b), com o propósito de aferir o impacto dos programas de promoção do empreendedorismo no ensino superior em termos de benefício individual e social/económico. Apoia, também, iniciativas de cariz colaborativo, sobretudo de partilha de boas práticas, como é o caso da plataforma *on-line HEInnovate*⁶, desenvolvida pela Comissão Europeia em colaboração com a OCDE, com a finalidade de auxiliar a autoavaliação das instituições do ensino superior no sentido de explorarem o seu potencial empreendedor e de inovação (e.g., governação, ensino, transferência de conhecimento, internacionalização, etc.), facultando também aconselhamento e ideias para a gestão efetiva da mudança institucional e cultural no contexto académico. Além disso, destaca-se a criação do Instituto Europeu de Tecnologia (IET) em 2008, cujo objetivo principal é promover e integrar o ensino superior, a investigação e a inovação nas áreas da sociedade, reconhecendo o papel fulcral do empreendedorismo na concretização desse propósito.

Para suportar o desenvolvimento destas atividades e de outras de promoção do empreendedorismo, a UE disponibiliza um pacote financeiro importante, alocando fundos estruturais a programas específicos para apoiar o investimento a nível europeu, nacional e local (cf. quadro 2).

⁶ Mais informação: <https://heinnovate.eu>. Consultado a 08 de junho de 2018.

Quadro 2: Instrumentos financeiros para a promoção do empreendedorismo, disponibilizados pela UE nos últimos 20 anos

Período de programação	Programas quadro/instrumentos	Intervenções/ medidas específicas	Objetivos/metas a alcançar	Dotação financeira
(2000-2006)	Instrumentos de política de coesão, em particular fundos estruturais como o Fundo Social Europeu (FSE) , para implementar a Estratégia de Lisboa	Medida-ação ‘Espírito Empresarial’ . As intervenções foram agrupadas em três categorias principais: i) Espírito Empresarial, ii) Apoio às PME e iii) Empreendedorismo Social. Atribuição de apoios para a criação de empresas, aconselhamento profissional, promoção de uma cultura empreendedora e formação para os trabalhadores autónomos e empresários.	Criação de emprego, de uma força de trabalho adaptável, inovação e adaptabilidade na organização do trabalho.	
(2007-2013)	Programa-Quadro Inovação e Competitividade Subprograma Empreendedorismo e Inovação	Medida 6 - Cultura Empresarial e de Inovação - Este subprograma estruturou-se em torno de seis eixos de intervenção: 1) acesso a financiamento para criação e crescimento de PME e investimento em atividades de inovação; 2) criação de um ambiente favorável à cooperação PME, em particular no domínio da cooperação transversal; 3) estímulo a todas as formas de inovação nas empresas; 4) eco inovação; 5) cultura empresarial e de inovação; 6) reforma económica e administrativa relacionada com as empresas e inovação.	Promoção de uma cultura empreendedora junto dos jovens e educação em empreendedorismo	Orçamento de 4.485 milhões € (apenas a comparticipação da UE).
	Programa do Fundo Social Europeu (FSE) 2007-2013: Investir nas pessoas	Medida Aprendizagem ao longo da Vida, Investigação e Inovação - Entre os beneficiários diretos dos projetos europeus apoiados por esta medida, inclui-se: a formação avançada em empreendedorismo. No total, estima-se que os 9 projetos suportados por esta medida possam ter um impacto direto em cerca de 70.000 estudantes e jovens e em 900 professores.	Desenvolvimento de competências empreendedoras	
(2014-2020)	Programas “Juventude em Movimento” e “Agenda para Novas Qualificações e Novos Empregos”	Na Estratégia «Europa 2020» define-se a educação em empreendedorismo como medida transversal para a concretização das prioridades de crescimento económico mais inteligente, sustentável e inclusivo da EU, para os próximos anos. Estas orientações e atual programação da UE para a educação em empreendedorismo encontram-se plasmadas no “Plano Ação Empreendedorismo 2020” .	O «Plano de Ação Empreendedorismo 2020» centra-se em três objetivos estratégicos: i) desenvolver o ensino e a formação no domínio do empreendedorismo; ii) garantir um contexto favorável à empresarial; iii) utilizar modelos de empreendedorismo e alcançar grupos específicos.	
	Programa-quadro de Investigação e Inovação, denominado de «HORIZONTE 2020»	Interliga três iniciativas que anteriormente decorriam de forma autónoma: o Sétimo programa-quadro para a investigação (FP7), o programa-quadro para a competitividade e inovação (CIP) e o Instituto Europeu de Inovação e Tecnologia (EIT)	Promover a ligação mais forte entre a investigação e a inovação, apoiando a transformação dos resultados da investigação em novos produtos/serviços inovadores.	Orçamento total de cerca de 77 mil milhões de euros.
	Programa Erasmus+, promovido pela Comissão Europeia, no domínio da Educação, Formação, Juventude e Desporto	Ação-chave 2 - Cooperação para a inovação e partilha de boas práticas , em particular a linha de ação que se refere aos apoios destinados à constituição de alianças do conhecimento entre instituições de ensino superior e as empresas	Fomentar o empreendedorismo, inovação, empregabilidade, criatividade, entre outros.	Orçamento total de 14,7 mil milhões € (incremento de 40% face ao anterior programa).
	Programa COSME	Programa “Erasmus para Jovens Empreendedores” é um programa de intercâmbio que visa promover o espírito empresarial, conferindo aos empresários/as ou potenciais empreendedores a oportunidade de obter formação junto de empresários/as experientes em qualquer estado membro da UE.	Estimular do empreendedorismo e a cultura empresarial	

Fonte: Elaboração própria, adaptado de documentação da UE

Embora seja evidente o compromisso político da União Europeia com a promoção de uma cultura empreendedora⁷, o entendimento do conceito e as prioridades políticas dos países parecem determinar a interpretação da agenda europeia e o seu desenvolvimento e implementação subsequentes. Em termos conceção estratégica para a educação, resultados de uma investigação revelam que na Europa é possível encontrar duas abordagens principais (CE, 2014). A primeira envolve uma concetualização estreita de empreendedorismo centrada no desenvolvimento de capacidades e atitudes que os jovens necessitam para a criação e/ou desenvolvimento de um negócio ou para se tornarem trabalhadores independentes. A segunda é mais abrangente no seu âmbito e aproxima-se da definição europeia oficial que, tal como já foi dito atrás, confere destaque ao empreendedorismo como competência-chave e reúne um leque diversificado de resultados de aprendizagem. Além disso, verifica-se também um nível variável de progresso dos estados-membros no que respeita ao desenvolvimento de programas ou ações políticas específicas nesta área, sendo os países nórdicos (e.g., Finlândia, Suécia e Dinamarca) aqueles que demonstram maior avanço nesta matéria⁸ (EC/EACEA/Eurydice, 2016).

Chegados a este ponto, importa perceber em que medida as orientações de política europeia no domínio empreendedorismo têm impactos no “espaço de autonomia” das agendas nacionais, reforçando um pouco mais uma posição crítica das IES, recursos disponibilizados e as metas ou objetivos de que ficaram reféns pela integração na UE e na assinatura dos protocolos todos, em especial Bolonha. Dada a relevância de contextualizar a temática da educação em empreendedorismo na realidade portuguesa, procurar-se-á, no ponto seguinte, atentar ao desenvolvimento das políticas públicas para a promoção do empreendedorismo no campo educativo em Portugal, na tentativa de aprofundar o conhecimento sobre algumas questões importantes no âmbito do presente estudo: Que fatores impulsionaram a introdução do empreendedorismo no sistema educativo português? E no ensino superior? Qual a visão das autoridades portuguesas sobre o contributo da educação em geral e do ensino superior em particular, para o empreendedorismo? Que estratégia e medidas políticas foram adotadas no país

⁷ No novo quadro comunitário de financiamento «Europa 2030» (2021-27), que estará em vigor durante quase toda a presente década, a UE volta a eleger o empreendedorismo como um dos objetivos prioritários. Um dos pilares da estratégia europeia é precisamente *Uma Europa mais inteligente*, investindo na inovação, na digitalização, na competitividade das empresas, nas competências para a especialização inteligente, na transição industrial e empreendedorismo.

⁸ O relatório *Entrepreneurship Education at School in Europe (2016)*, promovido pela Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, apurou que dos trinta e três países Europeus que participaram no estudo, apenas um terço destes (11) adotou uma estratégia específica em educação em empreendedorismo.

para estimular a educação em empreendedorismo? Iremos tratar essas e outras questões nos pontos seguintes.

1.4 Enquadramento nacional da estratégia de educação em empreendedorismo

A visão do empreendedorismo como pilar de crescimento económico a longo e médio prazo e enunciado de objetivos estratégicos em diferentes domínios de política pública em Portugal, cristaliza o compromisso das autoridades nacionais com a agenda política da UE. Desde que a Estratégia de Lisboa em 2000, como se disse, lançou uma nova base para o desenvolvimento de uma política de empreendedorismo nos sistemas educativos europeus, o governo Português implementou várias iniciativas neste domínio que ganharam impulso acrescido por via dos programas e fundos estruturais.

Este “alinhamento” de Portugal à política europeia torna-se mais evidente, desde logo, no QREN 2007-2013 (Quadro de Referência Estratégico Nacional), que contemplou várias medidas de apoio ao empreendedorismo, dando particular enfoque aos sistemas de incentivo à Investigação e Desenvolvimento Tecnológico, Inovação e Qualificação PME. Destacam-se dois programas temáticos relevantes no domínio da capacitação para o empreendedorismo: Programa Operacional Potencial Humano (POPH), nomeadamente as medidas de «Apoio ao empreendedorismo e à transição para a vida ativa» (eixo5) e «Igualdade de género – empreendedorismo feminino» (eixo7); e o Programa Operacional Fatores de Competitividade (POFC), que prioriza num dos seus eixos a «Inovação e renovação do modelo empresarial e do padrão de especialização» (eixo2), visando a promoção de uma economia baseada em conhecimento e inovação, através do estímulo ao desenvolvimento científico e tecnológico e do fomento do empreendedorismo.

No mesmo período, e em resposta às sucessivas recomendações da Comissão Europeia sobre a necessidade de desenvolvimento de uma estratégia nacional para a educação em empreendedorismo e indicadores para a sua monitorização⁹, o Ministério da Educação lançou o

⁹ O painel de peritos que elaborou o relatório *Best Procedure 2004*, promovido pela Comissão Europeia, dá conta que em vários países da UE, entre os quais Portugal, a velocidade e o nível de progresso atingido na implementação do espírito empresarial por meio da educação têm sido insuficientes. No caso português, refere-se que compromisso político com a educação em empreendedorismo orienta-se principalmente para o ensino superior e centra-se na vertente de criação de empresas, apontando esse aspeto como uma área a merecer atenção da parte do Governo, especialmente ao nível do ensino básico e secundário. Uma observação semelhante já tinha sido produzida no relatório anterior (*Best procedure 2002*), que menciona que Portugal era o único país onde não se verificava um compromisso político explícito com a educação em empreendedorismo, visível pela ausência destes programas ao nível do ensino básico e secundário.

Projeto Nacional Educação para o Empreendedorismo (PNEE). Este projeto-piloto desenvolvido pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), entre 2006 e 2009, criou condições para a introdução de atividades educativas e formativas em empreendedorismo nas escolas/agrupamentos ao nível do ensino básico e secundário. Apesar do carácter de adesão voluntário por parte das escolas, a iniciativa assentou em três objetivos estratégicos: i) criar uma cultura empreendedora na escola para estimular o espírito empreendedor nos alunos, com vista à sua realização pessoal, empregabilidade, cidadania e inclusão social; ii) contribuir para o desenvolvimento de competências chave (conhecimentos, capacidades e atitudes) nos alunos que contribuam para o seu sucesso escolar, educativo e formativo, e ainda para fomentar a cooperação, equidade e qualidade da aprendizagem ao longo da vida; iii) fomentar o estabelecimento de parcerias entre o sector público e sector privado, através da ligação entre a escola, as empresas e a comunidade. Em termos de visão e orientações metodológicas para as atividades de ensino-aprendizagem consagra-se, em linha com as propostas da Comissão Europeia (CE, 2006a), uma abordagem pedagógica centrada no 'aprender fazendo', transferência de saberes, reflexão e integração dos conhecimentos e das aprendizagens (DGIDC/PNEE, 2007) consubstanciado na participação em experiências práticas para o desenvolvimento de competências empreendedoras.

Para a implementação do PNEE, a DGIDC assegurou, conjuntamente com outros parceiros, um leque de dispositivos de apoio, acompanhamento e avaliação ao desenvolvimento dos projetos, nomeadamente guiões de promoção do empreendedorismo na escola¹⁰, que contemplam diretrizes metodológicas para as atividades educativas; acesso a uma comunidade virtual das escolas envolvidas no projeto para partilha de informação e boas práticas; ações de formação/sensibilização através de *workshops*/seminários presenciais para os professores a nível regional; reuniões bimensais de apoio e de acompanhamento ao desenvolvimento do projeto¹¹.

A lógica subjacente ao impacto do projeto, segundo o Ministro da educação, baseava-se na expectativa que de “uma forma generalizada as Escolas assumam o empreendedorismo como uma área de atuação que, a par dos conhecimentos e dos saberes, faça parte integrante dos objetivos

¹⁰ Há dois documentos norteadores do PNEE: guião “Promoção do Empreendedorismo na Escola” (DGIDC/PNEE,2007a) e o guião “Cultura Empreendedora” (DGIDC/PNEE, 2007b).

¹¹ Convém referir que o apoio ao desenvolvimento dos projetos às escolas/ agrupamentos era feito pelos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação e também por entidades especializadas como os *Business Innovation Center* (BIC) em protocolo com a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). A nível local, o apoio deveria ser dado por uma comissão de acompanhamento constituída pelos representantes do PNEE na escola/agrupamento.

da Educação e da Formação que são ministrados quer no ensino básico quer no ensino secundário” (DGIDC/PNEE, 2007, prefácio).

Assim, já é possível enquadrar legalmente a educação para o empreendedorismo no currículo nacional desde 2012, enquanto temática transversal no âmbito da disciplina “Educação para a Cidadania”, ao nível da educação pré-escolar, básica e secundária¹². De acordo com as *Linhas orientadoras da Educação para a Cidadania*, apresentadas pela Direção-geral da Educação, em dezembro de 2012, a abordagem curricular da educação para a cidadania pode assumir formas diversas, consoante as dinâmicas adotadas pelas escolas no âmbito da sua autonomia, quer seja como temática transversal ou como ofertas curriculares específicas e de projetos¹³. Inclui-se neste documento, pela primeira vez, uma definição nacional para a educação para o empreendedorismo. Embora a nível nacional não se utilize a definição europeia de educação em empreendedorismo, segue-se o mesmo entendimento mais amplo dos propósitos e papel da educação para o empreendedorismo, no sentido não apenas de preparação para o contexto de trabalho e negócios mas para todas esferas da vida social em geral dos indivíduos, que contribua para “conhecimentos, capacidades e atitudes que incentivem e proporcionem o desenvolvimento de ideias, de iniciativas e de projetos, no sentido de criar, inovar ou proceder a mudanças na área de atuação de cada um perante os desafios que a sociedade coloca” (DGE, 2012, p.5).

Olhando para o ensino superior, a oferta formal de educação empreendedorismo já é um domínio mais consolidado em Portugal que, apesar da sua concentração inicial nas áreas de gestão e administração e maior enfoque na vertente empresarial, acabou por se estender gradualmente para o desenvolvimento de competências transversais. Gradualmente incorporou os planos de estudos dos cursos de graduação e pós-graduação de diversas disciplinas ou áreas de conhecimento, abarcando também diversas experiências formativas não formais e informais no contexto académico. Aliás, ao longo dos últimos anos, as universidades portuguesas avançaram no seu perímetro institucional com a criação de serviços/unidades específicas para apoiar o

¹² De acordo com os princípios definidos no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho.

¹³ São diversas temáticas que são objeto da disciplina de ‘Educação para a cidadania’, a saber: Educação Rodoviária; Educação para o Desenvolvimento; Educação para a Igualdade de Género; Educação para os Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação para a Segurança e Defesa Nacional; Voluntariado; Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável; Dimensão Europeia da Educação; Educação para os Media; Educação para a Saúde e a Sexualidade; Educação para o Empreendedorismo; Educação do Consumidor; Educação Intercultural. Mais informações sobre as Linhas orientadoras da Educação para a Cidadania disponíveis em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

empreendedorismo, inovação e criatividade, com vista a estimular projetos empresariais e/ ou transferência de conhecimento e tecnologia.

Importa sublinhar que, embora o ensino superior seja um setor mais autónomo e aberto às questões de cooperação internacional e de experimentação de inovações no plano institucional, como é o caso do empreendedorismo, ocorreram desenvolvimentos e mudanças no panorama político português que contribuíram para facilitar a integração deste domínio no sistema de ensino superior.

Uma das mudanças mais significativa que marcou o sistema de ensino superior português, tal como a maioria dos seus parceiros europeus, tem a ver com as implicações da reforma de Bolonha. Para implementar Bolonha foi necessário proceder à alteração da Lei de Bases do sistema educativo (Lei 46/86 de 14 de outubro), que provou ser uma tarefa difícil, o processo arrastou-se ao mesmo tempo que decorriam debates públicos calorosos (Amaral e Veiga, 2009) sobre as funções do ensino superior e os propósitos da reforma.

No contexto português, o processo de Bolonha está associado a uma alteração dos tipos de graus e diplomas e a definição das instituições do ensino superior que podem atribuí-los, conforme o preconizado pelo Decreto-lei nº74/2006, de 24 de março. Do conjunto de adequações ao modelo de Bolonha previstas neste texto legislativo, interessa destacar aquela que tem impactos diretos nos processos de ensino-aprendizagem, ao criar as condições para a transição para uma aprendizagem centrada nos estudantes e orientada para o desenvolvimento de competências, quando define no seu preâmbulo que a “questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica - instrumentais, interpessoais e sistémicas - quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante.

Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática, são os desafios com que se confrontam as instituições de ensino superior” (ibid, p. 2243-44).

Assim, se é verdade que esta mudança legislativa altera a conceção da educação no ensino superior, ao mesmo tempo, observa-se que esse propósito procura dar uma resposta política aos problemas de

emprego dos diplomados. De facto, empregabilidade tem vindo a ocupar um lugar central nas orientações estratégicas de política educativa dos diversos governos e ministros responsáveis pelo ensino superior em Portugal. Em todo o caso, na última década tem-se assistido a uma ênfase mais forte por parte dos responsáveis políticos na incorporação de competências transversais no currículo académico, com a lógica de preparação dos estudantes para as exigências e requisitos do mercado de trabalho.

Deste modo, a empregabilidade tem sido identificada como um interesse político legítimo e, portanto, encarada como problemática devido à desadequação entre a procura e oferta de qualificações, exigindo soluções em termos de correção da conduta e as práticas do setor do ensino superior (Boden, Nedeva, 2010). Por exemplo, no *Programa Nacional de Reformas* «Portugal 2020»¹⁴, aprovado pelo Conselho de Ministros em março de 2011, e em conformidade com os objetivos firmados no *Contrato Confiança* para o ensino superior em Portugal, o governo elenca o acesso, a reestruturação da oferta formativa e empregabilidade como referenciais estratégicos para o desempenho das instituições de ensino superior. No que à empregabilidade diz respeito, o programa acolhe três medidas específicas, designadamente: i) sistematização dos procedimentos de recolha e divulgação de informação sobre o emprego dos diplomados e a empregabilidade dos diferentes cursos de ensino superior; ii) estímulo à criação de uma rede de gabinetes de apoio ao emprego e ao empreendedorismo; iii) lançamento de um Fórum Permanente para a Empregabilidade dos Jovens Diplomados (Governo de Portugal, 2011).

Há, assim, uma certa forma de regulação através de mecanismos, que procuram influenciar as instituições de ensino superior e, conseqüentemente, intervir nas suas decisões estratégicas. A este propósito, refira-se que em 2012, foi dado o primeiro passo no sentido de adaptar a oferta educativa às necessidades do mercado de trabalho nacional, tomando em consideração as taxas de empregabilidade por curso e por instituições de ensino superior. No despacho orientador da fixação de vagas para ingresso no ensino superior foi incluída uma recomendação no sentido de privilegiar cursos com maiores taxas de empregabilidade, designadamente nas áreas de áreas de Ciências, Engenharia, Tecnologia, Matemática e Informática¹⁵.

¹⁴ No Programa Nacional de Reformas «Portugal2020», o país comprometeu-se em alcançar metas estabelecidas na *Estratégia Europa2020*, apostando nas seguintes linhas de ação: i) Reforço da aposta na Investigação e Desenvolvimento e Inovação para alterar perfil competitivo economia portuguesa, visando atingir um nível de despesa em Investigação e Desenvolvimento de 2.7-3.3% do PIB; ii) Reforço da trajetória de recuperação das habilitações literárias e qualificações da população, assumindo como objetivos a redução da taxa de abandono escolar para 10% e o aumento para 40% da percentagem de população com idade compreendida entre os 30 e 34 anos com o ensino superior completo.

¹⁵ Despacho do Secretário de Estado do Ensino Superior, de 11 de junho de 2012, a estabelecer as orientações para a fixação das vagas. As orientações relativas à empregabilidade constam do artigo 7.º. Informação disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/C1B9A6D8-DA9D-4480-901C-812427F76969/6107/Despacho11_06_2012.pdf

Adotando a mesma lógica, as *Linhas de Orientação Estratégica para o Ensino Superior*¹⁶, apresentadas pelo Governo em maio de 2014, onde se define como uma das linhas principais «*Racionalizar a oferta educativa a nível nacional e regional*», confere destaque à empregabilidade como um dos principais impulsionadores para a reorganização da oferta formativa. O diagnóstico apresentado destaca a importância das competências para o emprego e recomenda, entre outras coisas, a aproximação das IES às necessidades do mercado de trabalho, de modo a “fortalecer a ligação entre o ensino que ministram e as empresas, consolidar a oferta educativa, reforçando-a em áreas do conhecimento de maior empregabilidade e de maior interesse estratégico (...) Numa altura em que foram definidas Estratégias de Investigação e Inovação para a Especialização Inteligente, não poderá deixar de atender-se às prioridades identificadas, especialmente para os perfis mais próximos da profissionalização (...) deverá responder-se com a formalização de um processo mais eficaz de consultas sobre as necessidades de oferta educativa (...)” (Governo de Portugal, 2014, págs. 2 e 8).

É neste contexto político de promoção da empregabilidade dos diplomados e de reforço das suas competências transversais que, tal como nos restantes estados membros da UE, a estratégia de promoção de competências empreendedoras assumiu relevância para as autoridades políticas nacionais. Tal é visível, por exemplo, no documento de avaliação da concretização das metas no âmbito da Estratégia Europa 2020, publicado em 2014, onde o governo Português sinaliza o investimento em competências transversais no processo de aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente na área de empreendedorismo, como eixo de ação prioritário para melhorar a empregabilidade da população portuguesa. Nesse documento realça-se a importância das IES estabelecerem parceiras estratégicas no sentido de “adequar as qualificações dos desempregados, em particular dos detentores de habilitações de nível superior e com baixa empregabilidade, às necessidades do mercado de trabalho (reconversão profissional), nomeadamente através da aquisição de *soft skills* e de competências técnicas que promovam a empregabilidade destes públicos, em domínios como o empreendedorismo, a gestão, ou para outras áreas de elevada especialização para sectores de elevado potencial de crescimento” (Governo de Portugal, 2014, p. 40).

¹⁶ De salientar que estas linhas de orientação visam concretizar as estratégias do Governo moldadas em propostas de reconhecida importância como a Estratégia para o Crescimento e Fomento Industrial 2013-2020, o Programa Estratégico para o *Empreendedorismo e a Inovação*, a *Estratégia de Fomento Industrial para o Crescimento e o Emprego 2014-2020* e o *Programa Nacional de Reformas*.

Outra mudança importante resultou da aprovação do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES)¹⁷, em 2007, que consagra institucionalmente o esbatimento das fronteiras entre a produção do conhecimento e as necessidades empresariais (Santiago, Carvalho & Ferreira, 2013), ao definir expressamente, no n.º 4 do seu artigo 2.º, o princípio que “as instituições de ensino superior têm o direito e o dever de participar, isoladamente ou através das suas unidades orgânicas, em atividades de ligação à sociedade, designadamente de difusão e transferência de conhecimento, assim como de valorização económica do conhecimento científico” (ibid, 6358-59). Isto deu às instituições do ensino superior portuguesas, às universidades em particular, novos incentivos para prosseguirem a sua “terceira missão” sob a forma de comercialização de resultados de investigação, através de empresas de base académica (e.g., *spin-offe startups*).

Além disso, o RJIES introduziu modificações substanciais no sistema de direção, governo e administração do ensino superior. A divisão entre intervenção externa e administração interna torna-se mais esbatida com a nomeação de um Conselho Geral, constituído também por membros externos, “de elevado mérito e experiência profissional reconhecidos como especialmente relevantes” (Portugal, 2007), que exercem alguma pressão em prol da aprendizagem profissional e das exigências da economia/ mercado de trabalho. Paralelamente, a gestão interna é reforçada com a possibilidade de as instituições do ensino superior se candidatarem ao regime fundacional¹⁸, que lhes permite ter uma gestão em regime de direito privado. Assim, num quadro de subfinanciamento e “asfixia” das instituições de Ensino Superior, o modelo fundacional promete maior autonomia de gestão dos recursos humanos e financeiros, nomeadamente através das receitas próprias e, por conseguinte, maiores incentivos para a promoção do empreendedorismo, inovação tecnológica e transferência de conhecimento.

Outro marco relevante na relação entre ensino superior e empreendedorismo foi a criação do programa governamental transversal para o Empreendedorismo e Inovação, denominado *Programa Estratégico +E+I* (Resolução do Conselho de Ministros n.º 54/2011, de 16 de dezembro)¹⁹, que tem como referência as prioridades da Estratégia Europa 2020 e da sua iniciativa

¹⁷ O RJIES (Lei 62/2007, de 10 de setembro) redefine a estrutura de gestão das universidades criada com a Lei da Autonomia Universitária de 1988, e estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, regulando designadamente a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia.

¹⁸ A este respeito, refira-se que a primeira Universidade Portuguesa que decidiu aderir ao regime fundacional foi a Universidade do Porto em 2009, seguiram-se depois a Universidade de Aveiro, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa e a Universidade do Minho.

¹⁹ O Programa Estratégico para o Empreendedorismo e a Inovação (Programa +E+I) materializa a visão e estratégia do XIX Governo Constitucional (2011-2015) para a promoção do empreendedorismo e inovação em Portugal, enquanto prioridade de política para construir uma nova realidade económica, competitiva e aberta ao mundo, alicerçada em conhecimento e inovação, capital humano altamente qualificado e forte espírito empreendedor.

emblemática “União da Inovação”²⁰. Este programa visa contribuir de forma efetiva para o crescimento e competitividade do país no contexto de crise económica, apostando em quatro objetivos estratégicos: i) alargar conhecimentos e capacidades; ii) dinamizar a inovação; iii) estimular o empreendedorismo; iv) promover o financiamento à inovação²¹.

Apesar de abarcar diversos domínios política pública²², o *Programa Estratégico +E+I* adota várias medidas que elegem os sistemas Científico e de Ensino Superior como parceiros ativos para estimular maior empreendedorismo e inovação. Como exemplos, importa referir as iniciativas de capacitação de Recursos Humanos Científicos para o Crescimento Económico; ‘Parcerias para o futuro’; Incentivos à valorização económica do conhecimento; Programas Científicos Temáticos/ Prioritários; Apoio ao registo de Patentes e estímulo ao seu Licenciamento; Capacitação e Reforço, Iniciativa +E+I’; Prémio Nacional ‘Talento, Empreendedorismo e Inovação, entre outros.

Para a implementação do *programa +E+I*, o governo Português criou o Conselho Nacional para o Empreendedorismo e Inovação, um órgão consultivo presidido pelo Primeiro-ministro, cujo papel principal consiste na definição das principais orientações políticas para o empreendedorismo e inovação, em articulação com o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia.

²⁰ De assinalar que a abordagem política transversal para a promoção do empreendedorismo adotada em Portugal acompanha a tendência emergente a nível europeu e global para a inclusão dos objetivos do empreendedorismo em estratégias mais gerais ligadas inovação. A este propósito, a OCDE identificou uma tendência para estratégias de inovação mais gerais que se adequam melhor à coordenação das políticas de educação e inovação (OCDE, 2010).

²¹ Para cumprir os seus objetivos, o Programa Estratégico +E+I aposta em quatro grandes áreas de intervenção: *Eixo 1 - Alargar conhecimentos e capacidades*: promover a criatividade, a literacia digital, a cultura científica e tecnológica e o empreendedorismo em todos os níveis de ensino; incentivar as empresas a melhorar as suas competências de gestão, inovação e internacionalização; aproveitar o potencial criativo e empreendedor dos cidadãos; incentivar uma maior colaboração e interligação das empresas com o sistema de ensino. *Eixo 2- Dinamizar a inovação*: promover a ligação entre a investigação, a criatividade e a inovação, através da conexão empresas- universidades e a integração nacional nas redes globais de conhecimento; estimular a investigação orientada para a geração de valor económico e da valorização dos recursos humanos na área tecnológica e estimular o investimento na ciência e na inovação, orientadas à criação de valor económico. *Eixo 3- Estimular o empreendedorismo*: incentivar o empreendedorismo qualificado, o empreendedorismo social, o empreendedorismo jovem e a criatividade na economia; promover o espírito empreendedor e a autonomia desde os níveis básicos de ensino; estimular o intraempreendedorismo. *Eixo 4- Promover o financiamento à inovação*: apoiar instrumentos de financiamento à inovação e empreendedorismo para o desenvolvimento de um ecossistema de inovação, através de capitais de risco nacionais e estrangeiros, parcerias público-privadas e mecanismos de financiamento do QREN.

²² No âmbito deste programa foram criados vários programas governamentais, como por exemplo, o programa «+Empresas», que é uma iniciativa do Ministério da Economia e Emprego, em que se desatacam várias medidas como: o «Passaporte para o Empreendedorismo», com um orçamento de 16 milhões €, que abarca um conjunto coordenado de medidas para promover o desenvolvimento de projetos empreendedores pelos jovens. São disponibilizadas bolsas mensais pelo período de 4-12 meses, bem como o acesso a uma rede de mentoria e assistência técnica para o desenvolvimento de planos de negócio. Igualmente, o «Vale do Empreendedorismo», lançado em dezembro de 2012, é outra medida destinada ao oferecer assistência financeira a novas start-ups para o acesso a serviços de consultadoria, nomeadamente aconselhamento na preparação dos planos de negócios, marketing e direitos de propriedade intelectual. Igualmente, as medidas de «Apoio à Contratação de Trabalhadores para Empresas Startups» e a «Plataforma de Ignição». Esta plataforma facilita o acesso a capital de risco a projetos inovadores de base tecnológica. A medida «Empreendedorismo Qualificado, SI Inovação» consiste no apoio a projetos de investimento de criação de empresas e atividades nos primeiros anos de desenvolvimento, que sejam dotadas de recursos qualificados ou que desenvolvam atividades em setores com forte dinâmica de crescimento.

Outro programa criado neste contexto foi programa «Impulso jovem, Plano Estratégico de Iniciativas de Promoção da Empregabilidade Jovem e de Apoio às PME». Neste programa, incluem-se várias medidas: Passaporte Emprego; Passaporte Emprego - Economia Social; Passaporte Emprego – Federações Juvenis e Desportivas; e Passaporte Emprego Agricultura. Ainda a medida «Estímulo 2013» sobre o incentivo à contratação que oferece apoio financeiro às entidades empregadoras que celebrem contrato de trabalho a tempo completo ou a tempo parcial com desempregado inscrito em centro de emprego ou centro de emprego e formação profissional, estabelecendo a obrigação da entidade proporcionar formação profissional.

Interessa, ainda, acrescentar que as estratégias regionais de apoio ao empreendedorismo são de grande importância nas atividades de transferência de conhecimento e de educação em empreendedorismo²³. Estas, por sua vez, visam consolidar a importância do empreendedorismo como base para o fortalecimento e sustentabilidade da economia regional (Lawton Smith & Bagchi-Sem, 2012). No contexto nacional, as regiões assumem um papel central, porque constituem os primeiros parceiros institucionais das universidades, das diversas entidades do sector da investigação e da educação e das pequenas e médias empresas (PME) (CE, 2010b). Algumas das ideias-chave para a implementação de estratégias de “Smart Growth” (especialização inteligente), tais como aprendizagem ao longo da vida em investigação e inovação, ajudam a promover a investigação, estimulam a abordagem empreendedora junto dos estudantes e a cooperação com as empresas regionais envolvidas em processos de inovação, consolidando a sua participação no desenvolvimento económico regional. Há, assim, uma rede de entidades governamentais e organizações externas que estão a colaborar neste campo político.

Além das iniciativas de política pública, Portugal participa em diferentes projetos europeus onde se testam abordagens diferenciadas no âmbito da educação em empreendedorismo. Um dos exemplos é o projeto *Youth Start – Entrepreneurial Challenges* (Criação Jovem – Desafios empreendedores)²⁴, financiado pela UE através do programa *Erasmus+*. Outro é o projeto-piloto de experimentação/testagem de política levado a cabo pela Plataforma para a Educação do Empreendedorismo em Portugal²⁵ e o Ministério da Educação e Ciência. Trata-se de uma iniciativa da UE que envolve seis países, como o intuito de pilotar e apoiar a introdução de experiências empreendedoras nas práticas do ensino obrigatório.

Perante esta visão e estratégia, torna-se claro o posicionamento de Portugal de integrar a sua conceção de educação na visão concebida para a União Europeia e, neste contexto, reestruturar a capacidade dos sistemas educativos para proporcionar competências empreendedoras, particularmente visível ao nível do ensino superior. Esta perceção aumenta, ainda mais, quando os resultados do Inquérito Nacional aos Especialistas do *Global Entrepreneurship Monitor*²⁶ (GEM, 2014) nos dão conta da evolução favorável dos

²³ Sobre esta questão, sublinha-se o papel das Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional (CCDR). No atual ciclo de programação 2014-2020, os Programas Operacionais Regionais das CCDR dedicam particular atenção às necessidades de promoção da transferência de conhecimento do Sistema Científico e Tecnológico Nacional para o setor empresarial. Apesar da especificidade de cada um destes programas, uma das áreas de intervenção prioritária visa a consolidação do sistema regional de inovação e competências. Para promover a intermediação entre os centros de conhecimento e I&D e as empresas da região, estes programas apostam nas seguintes tipologias de ação: consolidação dos Parques de Ciência e Tecnologia; requalificação e desenvolvimento de infraestruturas de Investigação e de Ensino Superior; criação de fundos de apoio à excelência científica; apoios ao lançamento de *spin-offs* e *start-ups*, envolvendo capital de risco para a inovação empresarial; bolsas para realização de Mestrados e Doutoramentos em contexto empresarial; apoio à criação de patentes de base tecnológica; entre outros.

²⁴ <http://www.youthstartproject.eu/>

²⁵ <http://www.peep.pt/>

²⁶ O *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) é um dos principais estudos sobre empreendedorismo, cujo enfoque se centra especificamente em dois aspetos: o comportamento e as atitudes empreendedoras dos indivíduos e o contexto nacional. O estudo GEM inclui uma seção dedicada a assuntos específicos relacionados com o contexto de enquadramento do empreendedorismo que são alvo de avaliação por parte de um grupo de peritos provenientes de cada um dos países participantes. Este Inquérito Nacional aos Especialistas GEM acompanha a evolução de um conjunto de condições estruturais nacionais (e em alguns, casos regionais) que se acredita terem influência sobre o empreendedorismo (no sentido de criação do próprio negócio/ empresa) denominados de “Condições de Enquadramento para o Empreendedorismo”. A aplicação deste questionário

indicadores relativos às condições de enquadramento da atividade empreendedora em Portugal. À exceção dos indicadores de “Política Nacional” (geral e regulação), o estudo mostrou que o país teve uma apreciação ligeiramente acima da média da UE em vários domínios, mais especificamente no que se refere a “Programas Governamentais”, “Transferência de I&D” e “Educação em empreendedorismo no ensino superior”. Em relação a este último, os dados apresentados revelam que, Portugal, juntamente com a Dinamarca, Holanda, Letónia, Lituânia, se destacam com as melhores classificações neste item. Note-se ainda que o país registou uma classificação baixa no indicador “Educação em empreendedorismo no ensino básico e secundário”, tal como a grande maioria dos países da União Europeia, sendo essa, de resto, uma tendência que se verifica em todos os blocos regionais.

Evidências mais recentes (GEM, 2019, 2016) colocam Portugal bem posicionado em matéria de “empreendedorismo na escola/academia” e “transmissão do conhecimento, investigação e desenvolvimento”. Apesar dos problemas detetados em alguns domínios, os resultados mostram, contudo, que o país mantém uma posição intermédia no que concerne à perceção dos especialistas sobre a condição estrutural “educação em empreendedorismo no ensino superior” e permitem inferir, deste modo, a importância de continuar a investir no desenvolvimento de uma cultura de valorização e estimulação do empreendedorismo neste nível de ensino.

Todavia, é inequívoco que, na prática e no domínio que interessa a este trabalho, estes dados apontam apenas para alguns resultados possíveis, já que os especialistas avaliam a educação em empreendedorismo no seu país em relação à conceção mais restrita de formação para a criação e gestão de PME. De qualquer modo, expressam um sinal claro de mudança de direção de política educativa e da aposta do governo nacional e da UE no reforço das competências em empreendedorismo como meio de criação de riqueza e emprego, no atual clima económico de elevado desemprego, em particular entre os mais jovens e qualificados.

Contudo, os estudos desenvolvidos sobre este tema, como iremos apresentar no terceiro capítulo desta investigação, têm evidenciado alguns problemas na definição e operacionalização do conceito de empreendedorismo no campo educativo. Importa, portanto, explorar até que ponto estas mudanças no ambiente político geral contribuíram para alavancar a academia

tem uma periodicidade anual e envolve trinta e seis (36) especialistas que avaliam o estado de nove dimensões a nível nacional (e.g., financiamento empresarial, política governamental, programas de apoio ao empreendedorismo, educação em empreendedorismo, transferência de I&D, infraestrutura legal e comercial, regulação, infraestrutura física e normas culturais e sociais) com influência nas referidas condições de enquadramento para o empreendedorismo.

Os vários relatórios elaborados no âmbito do GEM permitem atualizações constantes dos dados acerca do empreendedorismo, capacitando a academia, os investigadores, os docentes e os responsáveis políticos para a implementação de recomendações precisas, práticas e claras (GEM, 2017).

empreendedora, tal como preconizada no *HEInnovate*, nomeadamente no que se refere à implementação na prática de oferta formativa em empreendedorismo pelas universidades europeias e portuguesas.

1.5 Empreendedorismo nas Universidades na Europa e em Portugal

Como vimos, apesar da recente chegada da educação em empreendedorismo à política e estratégia de desenvolvimento na Europa, ela tem sido assumida como algo de maior importância para resposta aos desafios colocados pela globalização da economia, que pode ter um grande impacto através da promoção da inovação, geração de emprego e inclusão social. O desafio colocado consiste em criar sociedades empreendedoras capazes de resolver problemas que são cada vez mais interdependentes e complexos.

Estes propósitos têm colocado progressivamente o ensino superior como principal veículo da promoção do empreendedorismo. Em prol da agenda para a competitividade e emprego, verifica-se um firme compromisso político por parte da maioria dos países Europeus, entre os quais Portugal, com a promoção do empreendedorismo através dos seus sistemas de ensino superior, acompanhado pelo crescimento e diversificação da oferta destes cursos e programas no contexto académico. Várias universidades disponibilizam hoje oferta educativa em empreendedorismo (unidades curriculares, formação de graduação e pós-graduação, cursos de curta duração) e estruturas de suporte à atividade empresarial (e.g., incubadoras de empresas, parques de ciência e tecnologia, gabinetes/centros de empreendedorismo, interfaces de transferência de tecnologia e propriedade industrial).

Vários estudos têm traçado o desenvolvimento do empreendedorismo no ensino superior a nível europeu (CE, 2012b; NIRAS *consultants et al.*, 2008a; Wilson, 2008) e nacional (Marques, 2015; Redford, 2013, 2006;) e, em geral, têm assinalado o progresso impressionante feito neste domínio.

Todavia, importa realçar que o empreendedorismo constitui uma área emergente nas universidades europeias, especialmente quando comparado às suas congéneres dos EUA, que se

posicionam com um avanço significativo no que respeita a este tipo de oferta educativa²⁷. Clark (1983) considera que as estruturas existentes do ensino superior determinam possíveis modificações futuras, o que significa que os países com diferentes sistemas de ensino superior e culturas exibem naturalmente diferentes respostas nas reações às mudanças e exigências do ambiente. Na ótica de Carnoy (1999), o que contribui para as reformas educativas são a situação económica do país, a interpretação da situação e da posição ideológica no que diz respeito ao papel do sector público na educação. Nem mesmo no interior do mesmo sistema as modificações parecerão as mesmas (Neave, 1996). Kivinen e Rinne (1996) apresentaram três modelos diferentes de ensino superior: o modelo Americano, o da Europa Ocidental e o Nórdico. A governação, a competição e as bases de financiamento têm sido bastante diferentes na comparação entre eles.

No caso Europa, a relevância dada ao estímulo do empreendedorismo no currículo académico surgiu mais tarde e os avanços nesta área perspetivam um quadro de desenvolvimento bastante heterogéneo em resultado da diversidade das condições políticas, económicas, sociais e culturais dos países da região. Há assim evidências sobre a diferença substancial na evolução e prática educativa desta matéria por toda a Europa, destacando-se um conjunto de países com grandes desenvolvimentos na integração curricular do empreendedorismo, como por exemplo, Bélgica, Alemanha, França e Reino Unido (GEM, 2010). Já no livro *Creating Entrepreneurial Universities - Organizational Pathways of Transformation* (1998), Burton Clark observava que, no período compreendido entre 1980 e 1995, as universidades do Norte da Europa podiam ser consideradas líderes no processo transformação empreendedora²⁸. Este estudo permite destacar a importância destas universidades como pioneiras na implementação da educação em empreendedorismo, mesmo que àquela data se verificasse também registo de cursos sobre esta matéria oferecidos em universidades do centro e sul da Europa.

Com efeito, e apesar do panorama da educação em empreendedorismo ter mudado profundamente nas universidades europeias desde a publicação da obra de Burton Clark, especialmente desde a adoção do processo de Bolonha, a prática do empreendedorismo enfrenta vários desafios e problemas no ambiente

²⁷ O primeiro curso do ensino superior desse país foi o MBA intitulado “Gestão e Novas Empresas”, lançado em 1947, pela Escola de Negócios de Harvard (Katz, 2003). Desde então, mas sobretudo a partir das décadas de 80 e 90, os estudos mostram que têm vindo a registar-se uma verdadeira explosão deste tipo de oferta educativa nas universidades americanas (Vesper e Gartner, 1997; Solomon, 2005, 2007).

²⁸ Para explicar o processo de transformação empreendedora das universidades europeias, o autor baseou-se na análise de cinco estudos de caso num conjunto de universidades descritas como extremamente pró-ativas nos seus esforços para reformar sua configuração, a saber: Universidade de Warwick (Reino Unido), Universidade de Twente (Países Baixos), Universidade de Strathclyde (Escócia), a Universidade de Joensuu (Finlândia) e a Universidade Tecnológica de Chalmers (Suécia).

académico. Uma investigação centrada exclusivamente sobre o empreendedorismo no ensino superior Europeu (NIRA *consultants et al.*, 2008. p. 2-10), que abarcou instituições de diferentes áreas científicas, oriundas de 31 países, permitiu identificar algumas potencialidades, obstáculos ou fatores críticos que impedem a disseminação dos cursos, programas e atividades de empreendedorismo no ES e/ou a eficácia deste tipo de educação²⁹. Neste estudo aplicou-se uma definição mais lata de educação em empreendedorismo, entendida como tipo de ensino-aprendizagem com potencial para estimular o empreendedorismo, promovendo a mentalidade adequada junto dos estudantes e dotando-os com competências empreendedoras relevantes, com impacto positivo sobre o crescimento económico, criação de emprego, inovação e geração de riqueza no futuro.

Neste estudo sobre o empreendedorismo nas Universidades Europeias, a multiplicidade de atividades educativas contempladas estão agrupadas com base em propósitos e objetivos distintos: i) aquisição de competência-chave (ou transversal) “sentido iniciativa e empreendedorismo”, que constituiu um dos requisitos para uma atuação eficaz na vida em geral, em particular no ambiente laboral, planeamento de carreira e processos de identificação e acesso a oportunidades de trabalho; ii) competências em empreendedorismo especificamente orientadas para a criação, gestão e crescimento de empresas, tais como, esboço de um plano de negócios, marketing, gestão financeira, vendas e gestão de recursos humanos, entre outros.

Os resultados deste estudo mostram que o alcance da educação em empreendedorismo ao nível do ensino superior é preocupante, estimando-se que mais de metade dos estudantes europeus nunca teve acesso a este tipo de provisão educativa. Isto significa que aproximadamente onze (11) milhões de estudantes universitários não tiveram a oportunidade de envolver-se em atividades curriculares ou extracurriculares que possam estimular o seu “espírito empreendedor”.

Na mesma investigação também se conclui que, ainda que nos dias de hoje as universidades europeias tenham cada vez mais um sistema institucional para disseminar uma cultura empreendedora e dar ao apoio à criação de projetos empresariais, a integração empreendedorismo no currículo académico parece ser influenciada pelo tipo de IES, tempo de experiência na oferta de educação empreendedora e localização

²⁹ O propósito desta investigação foi, em primeiro lugar, colmatar a lacuna da falta de informação e conhecimento sobre a natureza e alcance da educação em empreendedorismo nas IES da Europa; e, depois, sinalizar as metodologias de ensino em empreendedorismo e as pedagogias mais utilizadas, as boas-práticas, os problemas e obstáculos para a disseminação e eficácia da educação em empreendedorismo. Centrado na oferta de educação em empreendedorismo ao nível do ensino superior, o estudo teve três objetivos: i) fornecer informação sobre a atual situação do empreendedorismo nos estabelecimentos de educação superior na Europa; ii) dar exemplos de boas-práticas de educação em empreendedorismo para outras IES e partes interessadas; iii) formular recomendações ao nível das políticas para que os diferentes agentes (Comissão Europeia, governos nacionais e universidades) possam ultrapassar os obstáculos identificados. Para a concretização destes objetivos, o estudo adotou uma estratégia metodológica que implicou a aplicação de um inquérito geral às IES e, ainda, a realização de 46 estudos de caso, junto de algumas instituições pré-selecionadas para o efeito. No total, o inquérito contemplou 31 países, incluindo os 27 países membro da EU, Islândia, Liechtenstein, Noruega e Turquia.

geográfica. No que toca ao tipo de instituição, os estudantes europeus das escolas de negócios ou de instituições multidisciplinares com departamento de negócios são, como seria de esperar, aqueles que têm maior probabilidade de ter acesso a educação em empreendedorismo. A natureza da educação em empreendedorismo dessas instituições parece também ser diferente e mais aperfeiçoada, pelo facto de terem sido pioneiras na sua implementação e, portanto, trabalharem nesta área há bastante tempo.

Aliás, este trabalho comprovou que a dimensão temporal é fator relevante no aperfeiçoamento da implementação do empreendedorismo no ensino superior europeu no sentido de quanto maior for o tempo de envolvimento de uma instituição com educação em empreendedorismo, maior é o seu nível de aperfeiçoamento neste domínio.

Relativamente à localização geográfica, os resultados da investigação mostram diferenças no acesso à educação em empreendedorismo em função do país de residência dos estudantes. Em geral, os estudantes dos países da UE-15 têm melhor acesso a educação em empreendedorismo do que aqueles oriundos dos países que não pertencem à União Europeia ou dos que integraram mais recentemente o bloco regional. Apesar de ser notória a maior oferta educativa em empreendedorismo e alocação de recursos nas instituições académicas dos países da Europa ocidental (UE-15), por comparação às da Europa de leste, o estudo não permite sustentar que este tipo de educação esteja mais aperfeiçoado nas instituições desses países. Na verdade, verifica-se que as instituições do leste Europeu adotaram um modelo mais abrangente deste tipo de educação, em que se combina, simultaneamente, maior proporção de instituições a disponibilizar oferta formativa e professores na área do empreendedorismo, com maior responsabilidade estratégica atribuída aos gestores académicos pela educação em empreendedorismo e reconhecimento dos seus resultados de aprendizagem.

Além disso, e em termos da implementação do empreendedorismo, o mesmo estudo mostrou que há problemas ao nível da organização e desempenho das instituições do ensino superior europeias, com repercussões visíveis sobre a sua eficácia em termos da preparação dos estudantes para o empreendedorismo. Entre os principais problemas ou fatores críticos sinalizados, destacam-se, entre outros, aspetos como a ausência de uma estratégia institucional no domínio do empreendedorismo; inexistência de infraestruturas de apoio à criação de empresas com enfoque multidisciplinar; domínio da oferta de educação em empreendedorismo direcionada para estudantes do primeiro ciclo, por comparação com os de mestrado e doutoramento; subaproveitamento das potencialidades da aprendizagem entre instituições alicerçada na transferência de modelos e boas-práticas educativas; fraca utilização de uma ampla base pedagógicas de ensino, predominando o método tradicional de exposição em sala de aula; fraco envolvimento dos principais *stakeholders* (e.g., governo nacional ou local, agências públicas e privadas, empresas, etc.) nos

processos educativos; falta de experiência e competências dos docentes na área do empreendedorismo; insuficiência das atividades de avaliação contínua e do acompanhamento dos resultados dos objetivos e estratégias a nível institucional; escassez de recursos, nomeadamente financeiro, para ao desenvolvimento, crescimento e sustentabilidade das iniciativas neste domínio específico.

Na Europa, a gestão dos sistemas universitários permanece, contudo, investida nos governos nacionais e na variação dos modos de governação do estado, regimes de financiamento, níveis de investimento e políticas de recursos humanos, o que pode ter impactos críticos nos seus resultados e, em particular, na sua capacidade de inovar, introduzir mudança organizacional e implementar atividades e projetos para a promoção do empreendedorismo.

Face à complexidade da agenda do empreendedorismo, é possível antecipar que as tensões e desafios subjacentes aos debates públicos sobre a matéria possam ter comprometido a implementação deste tipo de ensino ao nível ensino superior. Apesar de serem alvo de múltiplas pressões (internas e externas) para responderem à questão da preparação para o mercado de trabalho, incluindo o empreendedorismo, a capacidade de atuação estratégica das IES nesta área tem vindo a ser condicionada, nomeadamente por restrições orçamentais (e.g., diminuição do financiamento público ao ensino superior) e pela pluralidade de desafios que lhes têm vindo a ser colocados em resultado das mutações significativas no contexto socioeconómico (e.g., internacionalização, competição na área da investigação e transferência de tecnologia, aumento e diversificação da população estudantil). Porém, mesmo assim, há evidências de que muitas IES assumiram este compromisso e estão a desenvolver esforços consideráveis para a promoção de reformas curriculares e atividades que favoreçam o desenvolvimento de competências empreendedoras (Marques, 2015; Rae & Woodier-Harris, 2013; Gibb, Haskins, & Hannon, 2010).

Em Portugal, o sistema de ensino superior começou a dar os primeiros passos no sentido de ir ao encontro das recomendações da Comissão Europeia em matéria de educação em empreendedorismo. Apesar de ser uma matéria ainda relativamente nova, a maioria das universidades públicas têm encetado esforços significativos no sentido de integrar o empreendedorismo na sua estrutura organizacional, sobretudo em domínios-chave como a inovação, transferência de tecnologia e criação e/ou gestão de empresas (Cairns *et al.*, 2014), procurando maior inovação no que se refere à sua gestão interna e organização dos seus programas de estudos e, simultaneamente, um fortalecimento das suas relações de cooperação com a indústria e o mundo de trabalho em geral. A este propósito, um relatório da Comissão Europeia, elaborado em 2004, vem corroborar esta ideia ao dar conta que em Portugal “tem havido um trabalho crescente em aproximar as universidades do mundo dos negócios, no

desenvolvimento de projetos e programas dirigidos a empresários e na criação de cursos mais especificamente orientados para a integração de estagiários na vida ativa. Tem sido dada uma atenção especial a algumas áreas da tecnologia, como as tecnologias de informação e comunicação, e têm surgido programas específicos em campos como a gestão e logística” (Direção Geral da Indústria e Empresa, 2004, p. 6.). Outro relatório da Comissão Europeia, publicado em 2008, refere que o empreendedorismo é um assunto novo no país, em particular nos cursos que pertencem fileiras dos negócios e economia. Não obstante, o mesmo documento destaca que as maiores universidades têm parques de ciência e incubadoras de negócios responsáveis pelo desenvolvimento de cursos de empreendedorismo e concursos de planos de negócio (CE, 2008).

Além disso, os dados indicam que o número de cursos e unidades curriculares ligados ao empreendedorismo oferecidos pelas universidades Portuguesas tem vindo a crescer desde 2003. De facto, de 27 unidades curriculares ligadas ao empreendedorismo que foram identificados no plano de estudos dos cursos de graduação e pós-graduação de 17 universidades portuguesas durante o ano letivo 2004/2005 (Redford e Trigo, 2007), evolui-se, em 2010, para um nível de oferta que ascende às 338 unidades curriculares existentes nas licenciaturas e mestrados (73% obrigatórias e 27% opcionais) e 27 cursos especializados conducentes ou não a grau académico ao nível da formação avançada do ensino superior em Portugal (Batalha & Pimpão, 2011).

Apesar desses progressos, há razões para acreditar que os esforços levados a cabo para desenvolver competências empreendedoras e atitudes mais favoráveis em relação ao empreendedorismo através do currículo académico estão longe de ser suficientes e satisfatórias nas instituições do ensino superior portuguesas. Em geral, a maioria dos programas universitários oferecidos no país está muito mais centrado na criação de novos negócios, reconhecimento de oportunidades e gestão de empresas, do que em influenciar as atitudes, comportamentos, valores e mentalidades dos estudantes em relação ao empreendedorismo como uma opção profissional ou reforçar entre eles o reconhecimento da importância do seu papel na sociedade. Na prática, estas orientações estratégicas traduzem-se em ações formativas isoladas, muito limitadas em termos de abrangência e refinamento metodológico (CE, 2008).

À semelhança com o que ocorre na generalidade das IES europeias, a aquisição de conhecimentos e competências em empreendedorismo em Portugal, está também muito limitada aos planos de estudos dos cursos que pertencem às fileiras dos negócios e economia (CE, 2008)

e, por conseguinte, está praticamente ausente do currículo de outras de áreas de formação. Não surpreende, portanto, que apenas uma minoria (14,8%) de estudantes portugueses acredite que o sistema de ensino português desenvolve o potencial necessário para a criação de empresas (Redford, 2013).

Paralelamente à instrução formal, importa referir que as IES Portuguesas têm diversificado as suas estratégias de promoção de uma cultura empreendedora entre os seus estudantes/diplomados, através de uma aposta consistente em oferta educativa de cariz não formal e informal. Concursos de ideias, incubadoras de empresas, parques de ciência, programas de *'spin-offs'* e *'start-ups'*, apoio técnico-especializado na criação de negócios, estágios em empresas, empresas juniores, centros ou gabinete de apoio ao empreendedorismo são algumas das iniciativas e estruturas lançadas pelas universidades portuguesas nos últimos anos. Os resultados são centenas de empresas criadas e formações especializadas para jovens empreendedores. Curiosamente, face ao investimento das IES nesta área, um relatório europeu observa que há muros entre o ensino superior e o mundo exterior no que toca à educação em empreendedorismo, ao identificar Portugal e a Irlanda como dos poucos países em que estes mecanismos e serviços de apoio ao empreendedorismo no ES se destinam, principalmente, aos diplomados e ao pessoal das instituições (CE, 2008). Isto sugere que uma das barreiras no ensino desta matéria é a ausência de cooperação com as empresas e outras entidades da sociedade em geral.

Investigações recentes conduzidas no sistema de ensino superior português têm sido cruciais para aprofundar o conhecimento sobre o envolvimento das IES com a temática do empreendedorismo, bem como na identificação dos fatores de constrangimento e potencialidades associados ao desenvolvimento e/ou implementação deste tipo de oferta educativa. Numa análise sobre o papel das IES na promoção da empregabilidade e empreendedorismo, através da consulta de 367 websites de instituições dos diferentes subsistemas de ensino existentes em Portugal (público/privado e universitário/politécnico)³⁰, Cardoso *et al.* (2012) concluíram que a relativa escassez de gabinetes de apoio ao empreendedorismo e a menor visibilidade que dão à

³⁰ Em relação ao universo de análise, refira-se que o estudo utilizou uma base de dados composta por 367 websites, dos quais 129 (35,1%) são de Universidades ou Institutos Politécnicos e 238 (64,9%) são unidades orgânicas (escolas/faculdades/institutos) de algumas dessas Universidades ou Institutos Politécnicos. Quanto à distribuição de todas as instituições por tipo de ensino superior, existe uma maioria de ensino superior público, que representa 58% do total das instituições, e também uma maior representação do ensino universitário (53%) em comparação com o ensino politécnico.

informação sobre este tema, mostra que a aposta institucional no apoio ao empreendedorismo é ainda recente e não tão disseminada como a estratégia de apoio à inserção profissional por conta de outrem. Em todo o caso, as instituições do ensino superior público, em particular as do ensino universitário, destacam-se por ser aquelas que estão na linha da frente em termos de empenho na divulgação de estratégias de empreendedorismo.

Um outro estudo nacional (Marques, 2015), que envolveu diversos atores chave responsáveis pelos programas de empreendedorismo e infraestruturas existentes nas universidades e institutos politécnicos públicos, destaca igualmente um conjunto variado de aspetos organizacionais como críticos na organização das iniciativas de empreendedorismo no ES, designadamente no que diz respeito à menor avaliação da adequação que fazem relativamente aos recursos financeiros e meios de disseminação existentes; claro predomínio das receitas próprias e do mecenato ou patrocínio de entidades privadas como principais fontes de financiamento; os níveis de participação moderada dos grupos-alvo nas diferentes iniciativas. Já no que concerne aos principais problemas citados pelos mesmos na implementação das iniciativas, destacam-se, entre outras, questões como gestão de equipas alargadas, coordenação de *timings* e agendas no âmbito das parcerias e colaborações com outras entidades, falta de motivação dos alunos e docentes para a temática do empreendedorismo, pouca adesão dos estudantes às atividades extracurriculares (em parte devido à carga horária já elevada), dificuldade de mobilizar/ envolver outras entidades na divulgação de iniciativas, escassez de recursos, nomeadamente humanos, financeiros e materiais, complexidade dos processos de financiamento associados à dinamização das iniciativas, bem como alguma resistência face ao tema do empreendedorismo (Marques, 2015, p. 99)

Em suma, os estudos nacionais apresentados e outros estudos sobre a temática do empreendedorismo no ensino superior revelam que as universidades portuguesas têm desenvolvido esforços para a responder a esta necessidade, mas a oferta educativa tem restrições e não é, na prática, disponibilizada de forma equitativa a todos os estudantes. Contudo, a escassez de investigação sistemática nesta área demonstra que há ausência de informação sobre a eficácia e impacto deste tipo de educação, indicadores da qualidade da oferta e ligações entre empregabilidade, empreendedorismo e integração curricular em todas as áreas de estudo nos cursos de graduação e pós-graduação.

Como vimos, a cultura, a prática e orientações políticas são muitas vezes inibidoras do desenvolvimento de uma mentalidade e de um ambiente empreendedor no interior da academia. Mesmo com evidências do crescimento da oferta formativa e de iniciativas interessantes neste domínio, o retrato global da educação em empreendedorismo nas universidades portuguesas revela problemas e lacunas associados a vários fatores críticos que afetam a maioria dos estabelecimentos do ensino superior europeus e que estão relacionados, como vimos, com a falta de recursos humanos e financeiros, a rigidez da estrutura organizacional das IES, a fraca difusão horizontal do empreendedorismo no currículo académico, insuficiências ao nível qualidade da oferta formativa, a fraca tradição multidisciplinar na organização dos programas em empreendedorismo e a ausência de motivação e de formação dos professores nas questões do empreendedorismo. Esses fatores permitem-nos, desde já, antever o longo caminho a percorrer para tornar possível uma mudança a nível organizacional no sentido de ultrapassar os obstáculos inerentes à própria estrutura interna e cultura das instituições, bem como de mobilização da participação dos estudantes e docentes para a temática do empreendedorismo.

CAPÍTULO 2. DIPLOMAS, TRAJETÓRIAS E FUTURO PROFISSIONAL

Partindo dos contributos teóricos e empíricos nos domínios da inserção profissional e da empregabilidade desenvolvidos ao longo das últimas décadas, considera-se o contexto de mudança em geral do ensino superior e do mercado de trabalho e de inter-relação entre eles, bem como o seu impacto na (re)configuração das trajetórias profissionais dos diplomados. São apresentados resultados de vários trabalhos para destacar as diferentes perceções, experiências, estratégias e retornos do mercado de trabalho por parte dos/as diplomados/as, desocultando a variabilidade do contexto nacional. Além disso explora-se a investigação sociológica que se debruçou sobre a forma como os estudantes/diplomados constroem a sua transição profissional e se preparam para “negociarem” o seu futuro profissional.

2.1 Posicionamentos e diferenciações no mercado de trabalho

As dificuldades de transição profissional dos diplomados transformaram a passagem do ensino superior para o universo de trabalho numa “questão social” e num dos temas centrais dos debates públicos e da investigação académica dos países ocidentais nas últimas décadas. Esta temática merece na atualidade, sobretudo desde a primeira década do século XXI, uma atenção renovada no contexto europeu, devido quer às consequências significativas da atual crise económica e os seus efeitos sobre emprego dos diplomados, quer à reestruturação da oferta formativa no ensino superior e orientações de política do ensino superior de promoção da empregabilidade decorrentes do processo de Bolonha, as quais se refletem, no plano científico e social, na sua crescente importância como área de estudos.

É certo, contudo, que as preocupações e interesse por estas questões não são recentes e têm, na sua génese, um percurso socio histórico particular associado a um período de transformações profundas no ensino superior e mercado de trabalho e as suas implicações sobre emprego dos diplomados, que progressivamente adquiriu destaque como tema de discussão na Europa e nos EUA. Nas décadas de 50 e 60, a acelerada e substancial expansão do ensino superior na maioria dos países europeus foi acompanhada por uma visão otimista sobre a importância do aumento de diplomados como condição necessária para estimular o desenvolvimento económico e redução das desigualdades de oportunidades (Teichler, 1999). Vivia-se um contexto socioeconómico favorável marcado pela democratização relativa do acesso ao ensino superior e fácil incorporação dos diplomados do ensino superior no mercado de trabalho e, como tal, a

problemática do emprego dos diplomados não suscitava a atenção nem o questionamento por parte dos académicos, responsáveis políticos e sociedade em geral.

Desde meados da década de 70 até aos dias de hoje, constata-se que o problema da transição profissional dos diplomados ganha novos contornos sociais e políticos num cenário de reforma universitária (expansão e diversificação) e de crise económica generalizada pautada, entre outros aspetos, por crescentes problemas de emprego, que, pese embora as diferenças no ritmo e intensidade consoante o país, começaram por afetar os jovens, mas rapidamente se alastraram à população com elevadas qualificações académicas. É neste contexto que o forte otimismo que tinha alimentado os debates anteriores sobre expansão do capital humano deu lugar ao criticismo sobre os benefícios da multiplicação de diplomas (credencialismo) e à denúncia da persistência das desigualdades de oportunidades no acesso à universidade e, conseqüentemente, o seu contributo para a reprodução social, bem como da existência de desniveis entre ritmo de produção de diplomados e a sua integração no mercado de trabalho (Gonçalves *et al.*, 2009).

A “descoberta” do problema de emprego dos diplomados despertou o interesse dos poderes políticos (nacionais e supranacionais) e da sociedade para esta realidade e, assiste-se, de forma visível no decurso dos anos 90, à criação de dispositivos públicos de monitorização e recolha sistemática de informação sobre os percursos profissionais dos diplomados em vários países europeus, inclusive em Portugal, fruto da iniciativa das autoridades centrais ou inseridos nos processos de certificação e avaliação da qualidade das próprias instituições de ensino superior³¹. Ao mesmo tempo que as visões mais alarmistas e pessimistas sobre esta matéria permeiam os discursos políticos e mediáticos, o interesse académico pela situação profissional dos diplomados torna-se evidente no campo das ciências sociais, em particular nas áreas da sociologia e economia, com vários estudos, publicações científicas e projetos de investigação nacionais e internacionais direcionados para a temática.

Embora os resultados dos trabalhos académicos permitam desconstruir os discursos públicos mais catastrofistas sobre o tema, vários autores nacionais e internacionais (Marques, 2013; M. Alves, 2012; Tomlinson, 2012; Gonçalves *et al.*, 2009; Brown & Lauder, 2009; Teichler, 2009; Moreau & Leathwood, 2006; Harvey, 2000) reconhecem que as experiências e itinerários

31 Refira-se que, em Portugal, as ações neste domínio só começam a realizar-se a partir de meados dos anos 90, com a implementação de dispositivos públicos de observação dos percursos de inserção dos diplomados do ensino superior enquadrados no âmbito da responsabilidade de diferentes instituições (ODES – Sistema de Observatório dos Diplomados do Ensino Superior/Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Solidariedade Social; GPEARI – Gabinete de Relações Internacionais do Ministério; e, mais recentemente, A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior). Como já foi referido no capítulo anterior, o acompanhamento da empregabilidade dos diplomados estabelecida no âmbito da obrigação jurídica de avaliação e acreditação dos cursos (lei nº38/2007), levou várias instituições do ensino superior criarem estruturas e mecanismos próprios de apoio à inserção profissional (veja-se, por exemplo, Gabinetes de Saídas Profissionais, Centros de Empreendedorismo, Observatórios de Empregabilidade - Observatório de Emprego da Universidade do Porto, Observatório da Inserção Profissional dos diplomados da Universidade Nova de Lisboa, Observatório do Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa, entre outros).

profissionais dos diplomados têm vindo a reconfigurar-se face ao contexto de transformações profundas no ensino superior e na economia/mercado de trabalho. Tais contributos permitem identificar as principais tendências de mudança no domínio do ensino superior nas últimas três décadas, a saber: a criação de novas instituições do ensino superior (públicas e privadas); aumento e diversificação da população estudantil, apesar da elevada representação dos indivíduos oriundos dos grupos sociais com maiores capitais económicos, sociais e culturais; prolongamento das trajetórias educativas; crescimento e diversificação da oferta formativa; feminização de determinadas áreas de formação académica; pressão para oferta de formação ao longo da vida; oferta de diplomas concorrenciais ou sobrepostos em termos profissionais; promoção da mobilidade dos académicos e estudantes; garantia da qualidade, acreditação e competitividade dos serviços académicos; financiamento e gestão do ensino superior.

As profundas transformações do ensino superior, ocorridas na maioria dos estados da União Europeia nas últimas décadas do séc. XX, foram acompanhadas pelo acentuar da procura deste nível de ensino por parte da população. No caso português é possível observar que o número de estudantes inscritos no sistema de ensino superior mais que duplicou entre 1990 e 2020, de cerca 158 mil para 397 mil (DGEEC/ MCTES, PORDATA). A tendência de crescimento de alunos inscritos no ensino superior português repercutiu-se, por sua vez, na elevação do nível de qualificações da sua população. Assim, observa-se que o número de diplomados do ensino superior entre os 30 e os 34 anos aumentou em Portugal de 12,9% em 2002 para 31,9% em 2015, permanecendo, ainda assim, aquém da meta de pelo menos 40% de diplomados até 2020, definida na Estratégia Europa 2020 (Eurostat, 2015)³².

Paralelamente a esses desenvolvimentos, apontam-se várias reestruturações no mundo laboral sob o efeito de dinâmicas de globalização económica e da mudança para a sociedade do conhecimento, nomeadamente o movimento de flexibilização dos mercado(s) de trabalho, a recomposição das estruturas ocupacionais inerente à reestruturação e internacionalização empresarial, o crescimento da oferta de emprego no setor dos serviços, a emergência de novas lógicas de organização do trabalho, a adoção de práticas flexíveis e descentralizadas de gestão de mão-de-obra, a individualização, diversificação e precarização das relações de trabalho, a retração do emprego no setor público, a intensificação da competição global pelo trabalho qualificado; e as

³² Importa referir que dados mais recentes, publicados em 2021, pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, relativos aos novos diplomados da faixa etária referida revelam um aumento para 45,5% e um crescimento de 13,6% por comparação com 2015. Estes valores já colocam os cidadãos destas idades residentes em Portugal acima da meta europeia de 40% assumida no âmbito da Estratégia Europa 2020.

pressões do(s) estado(s) para maximizar os resultados do ensino superior no sentido de incrementar o seu papel na economia baseada em conhecimento.

Estas mudanças significativas no mundo económico vêm por em causa os modelos de organização económica e produtiva e as lógicas de funcionamento dos mercados de trabalho dominantes nas sociedades europeias até à década de 70. Em Portugal, a estagnação económica verificada nos últimos anos, em particular desde o início do milénio, com taxas reduzidas ou mesmo negativas de crescimento económico, aliado a outras debilidades estruturais e às características do sistema produtivo do país, não tem estimulado a criação de emprego qualificado por parte do setor privado em número suficiente para absorver a oferta acrescida dos diplomados do ensino superior que entram no mercado de trabalho. A isto acresce as consequências da crise económica mundial em 2008, a qual reforçou o severo declínio global no desempenho económico, crescimento e competitividade da Europa, com efeitos dramáticos sobre o emprego em geral e dos jovens em particular, bem como na economia de países do Sul como a Grécia, Portugal, Espanha e Itália³³.

Assim, neste contexto de mudanças, também os processos de transição e trajetórias profissionais dos diplomados se têm vindo a modificar. Caracterizados noutras épocas como uma 'elite social' com monopólio das carreiras mais rentáveis (Dubet, 2001; Bourdieu & Passeron, 1970), os detentores de diplomas académicos, pese embora a sua maior proteção face ao emprego por comparação à população com menores qualificações, são, hoje em dia, confrontados com incertezas relativamente a uma inserção rápida e bem sucedida no mercado laboral.

Apesar dos sinais de uma melhoria ligeira do clima económico geral na Europa e do lançamento de medidas políticas para estimular a criação de emprego (em particular jovem) no âmbito da *Estratégia Europa 2020*, o problema do desemprego dos diplomados continua a ser uma questão de grande preocupação para a maioria dos países europeus. Dados sobre o panorama nacional revelam que a partir de 2011, ano que marca o início do programa de ajustamento da economia portuguesa, o desemprego dos diplomados do ensino superior cresceu significativamente, situando-se nos 14,6% em 2012 (Eurostat, 2012; INE, 2012). Contudo, de acordo com dados mais recentes, essa taxa registou um decréscimo de 6,2% entre 2012 e 2018,

³³ Nos casos específicos da Grécia e de Portugal, esta situação ainda se revelou mais penalizadora devido ao défice elevado das contas públicas e o forte endividamento do Estado e das famílias resultou num pedido de assistência financeira sobredito pelos respetivos governos ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e, conseqüentemente, na adoção de medidas de austeridade económico-financeiras.

representado cerca de 5,4% da população com o ensino superior em 2018, valor que se aproxima em termos homólogos à média da UE-28 (3,9%) (Eurostat, 2018; INE/Pordata, 2018)

Além disso, o peso dos diplomados na taxa de trabalho por conta própria quase triplicou entre 2010 e 2020, passando de 9,3% para 23,5% da população ativa durante este período (INE/Pordata). Assim, o autoemprego assume já alguma importância para a população com qualificações académicas, representando cerca de um quarto dos trabalhadores por conta própria existentes no país, acompanhando a tendência de crescimento do trabalho independente neste segmento populacional registada na maioria dos países da União Europeia na última década (Eurostat, 2020).

Todavia, as investigações realizadas a nível nacional e internacional (Schomburg & Teichler, 2011; M. Alves & Marques, 2010; Gonçalves *et al.*, 2009; Teichler, 2009; Allen & Van der Velden, 2007) tendem a mostrar um quadro matizado da situação dos diplomados do ensino superior e do seu posicionamento no mercado de trabalho. Para Teichler (2007), a diferença no modo como as várias economias regulam a relação entre o ensino superior e a transição para o mercado de trabalho pode ser útil na explicação da diversidade dos resultados do emprego dos diplomados entre países.

No plano internacional, duas referências incontornáveis sobre o tema são o projeto *CHEERS - Careers after Higher Education: a European Research Study*, desenvolvido entre 1998 e 2000 (Teichler, 2007; Schomburg & Teichler, 2006) e o seu sucessor, o projeto *REFLEX – The Flexible Professional of Knowledge Society*, realizado entre 2005 e 2006 (Allen & Van der Velden, 2007)³⁴. Em termos gerais, os resultados apresentados nos dois estudos mostram um retrato francamente favorável sobre o emprego e resultados do mercado de trabalho dos diplomados na Europa, mas também colocam em evidência diferenças nos padrões de transição dos diplomados no que se refere ao tipo de emprego obtido após o curso, à utilização percebida do conhecimento/competências adquiridos na formação académica, à autoavaliação da correspondência

³⁴ O projeto *CHEERS* visou acompanhar trajetórias de inserção (quatro anos após a conclusão do curso) dos licenciados provenientes de nove países da UE (e.g., Suécia, Finlândia, Reino Unido, Países Baixos, Alemanha, Áustria, França, Espanha e Itália), de um país da EFTA (Noruega), um país em transição da Europa de Leste (República Checa) e um país economicamente avançado fora da Europa (Japão). Foram inquiridos mais de 36,000 graduados que concluíram o curso no ano letivo 1994/95. Este estudo foi financiado pela Comissão Europeia, no âmbito do Programa TSER (Target Socio-Economic Research Programme), foi coordenado por Ulrich Teichler e Harald Schomburg do *International Centre for Higher Education Research - INCHER* – University of Kassel (Alemanha). O estudo REFLEX centra-se nas competências exigidas aos diplomados e no papel do ensino superior nesse domínio, tendo sido também aplicado aos diplomados de pós-graduação (2º e 3º ciclos de estudos), cinco anos após a conclusão do curso. Foram inquiridos mais de 40,000 diplomados de quinze (15) países Europeus e do Japão que concluíram o curso no ano 1999/2000. O estudo foi financiado pela Comissão Europeia e coordenado por Rolf van der Velden e Jim Allen do Research Centre for Education and Labour Market (ROA) – University of Maastricht (Países Baixos). Estes dois estudos integram dimensões semelhantes sobre a caracterização dos percursos de inserção dos licenciados, tais como: percurso académico, transição do ensino superior para o emprego, experiências iniciais de inserção, satisfação face ao emprego e percepções sobre a preparação em geral do ensino superior para o mundo do trabalho. Para mais informações sobre os projetos: <https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/en/incher/research/projects-completed-up-to-2010.html>

entre nível de formação e a atividade profissional exercida e à satisfação face ao emprego. Conclui-se, assim, que a situação profissional dos diplomados na Europa apresenta simultaneamente diferenças e semelhanças consoante o país, género e área de formação. Os resultados de outro projeto mais recente da mesma equipa de investigação denominado *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe*⁵, elaborado entre 2007 e 2010 (Schomburg & Teichler, 2011), exibem conclusões idênticas. Abarcando eixos analíticos similares sobre o emprego e trajetórias iniciais dos diplomados no mercado de trabalho, o estudo procura avaliar o impacto da reforma de Bolonha na empregabilidade e mobilidade dos diplomados universitários do 1º ciclo.

No geral, os resultados desta investigação refutam as previsões mais pessimistas sobre o sucesso profissional dos graduados do 1º ciclo, em particular daqueles do subsistema universitário, apesar do reconhecimento de que este nível de qualificação ainda não se tornou um fenómeno totalmente aceite no mercado de trabalho na Europa. Mais uma vez, o facto mais relevante do estudo é que mostra como a variabilidade nacional na implementação da estrutura de dois ciclos de estudos (*licenciatura-mestrado*) no ensino superior tende a repercutir-se, em parte, na enorme diversidade de resultados de emprego dos diplomados do 1º ciclo nos diferentes países Europeus. Isto é visível em aspetos como o desemprego, prolongamento dos estudos ou transferência para o emprego após a conclusão do curso, sucesso profissional por comparação aos diplomados do 2º ciclo ou de outros programas de estudos de longa duração, nível remuneratório, estatuto ocupacional, condições laborais, grau de utilização do conhecimento/ competências no trabalho, entre outros

No caso Português, embora sejam escassos os estudos que contemplam todo o território nacional (Cardoso *et al.*, 2012; Escária, 2006; ODES, 2002; Batista, 1996) e inexistentes os que elegem como objeto empírico os percursos de inserção de todos os segmentos de diplomados do ensino superior português (licenciados, mestres e doutores), eles têm revelado resultados favoráveis sobre os retornos da formação académica no mercado de trabalho. A investigação da ODES – Sistema de Observatório dos Diplomados do Ensino Superior (2002)³⁶ expôs resultados globalmente positivos do mercado de trabalho para os diplomados (mais precisamente licenciados), em particular desde o início da trajetória profissional até cinco anos após do término

⁵ O estudo inclui diplomados do 1º e 2º ciclos de estudo provenientes de 10 países da União Europeia (Áustria, República Checa, França, Alemanha, Hungria, Itália, Noruega, Países Baixos, Polónia e Reino Unido). O objetivo central do estudo é avaliar e medir o sucesso profissional dos licenciados universitários comparativamente ao dos licenciados de outras instituições do ensino superior e mestres. Ao contrário dos projetos *CHEERS* e *REFLEX*, os resultados publicados não incluem a análise das diferenças nos percursos de inserção profissional em função do género e da área de formação dos diplomados.

³⁶ A criação desta estrutura resultou de uma iniciativa conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade, com vista assegurar mecanismos de observação regular dos percursos profissionais dos diplomados do ensino superior. Apesar dos propósitos iniciais, o observatório acabou por realizar, na prática, apenas duas investigações. Importa referir que os dados aqui apresentados reportam-se exclusivamente ao inquérito estatístico aplicado em 2001, que englobou uma amostra representativa de licenciados de todas as áreas de formação que concluíram o curso no ano letivo 1994/1995 – cinco anos após a conclusão da licenciatura.

do curso. Durante o período em observação, constata-se que, em geral, os diplomados de graduação conseguiam aceder a um emprego remunerado, ocupavam posições profissionais que exigiam qualificações superiores (*e.g.*, quadros superiores da administração pública, dirigentes de empresas, especialistas de profissões intelectuais e científicas), bem como auferiam rendimentos superiores comparativamente aos não diplomados. Além disso, esses resultados mostram que os licenciados em diferentes ocupações profissionais estavam a ser capazes de utilizar os conhecimentos e competências obtidos através do curso, com uma clara maioria destes a declarar existir forte correspondência entre atividade profissional exercida e a área de formação do curso. De registar, também, que, apesar da instabilidade laboral (vínculos precários) ser uma característica dominante no início do percurso profissional destes jovens, ela tende a diminuir à medida que aumenta a sua antiguidade no mercado de trabalho. Isto reflete-se, em parte, nos elevados níveis de satisfação que a maioria dos licenciados manifesta em relação à forma como se desenvolvia o seu percurso profissional. Adicionalmente, o mesmo estudo revelou outros aspetos menos positivos relacionados com as disparidades existentes nos itinerários dos graduados portugueses em função do género, da área de formação do curso e do tipo de subsistema de ensino frequentado (público ou privado).

Os diversos estudos parcelares de cariz institucional e académico sobre a inserção profissional dos diplomados portugueses efetuados desde o primeiro decénio do século XXI³⁷, ainda que contraírem algumas das conclusões positivas do estudo nacional do ODES no que se refere à rapidez de acesso ao emprego e estabilização no mercado de trabalho, têm mostrado que estes são protagonistas de trajetórias profissionais menos marcadas pelo desemprego e precariedade (Gonçalves, 2013; M. Alves, 2010). Isto é particularmente evidente na heterogeneidade de situações e trajetórias profissionais dos diplomados no mercado de trabalho, nomeadamente no que se refere à taxa de desemprego, velocidade de obtenção do primeiro emprego, nível de remuneração, precariedade contratual, sobrequalificação académica ou mesmo em relação ao fenómeno do empreendedorismo/autoemprego, como vários trabalhos académicos têm vindo a demonstrar (Alves *et al.*, 2011; Marques & Moreira, 2011a; Gonçalves 2010; N. Alves, 2009; M. Alves, 2007; Marques, 2007).

Embora o diploma do ensino superior continue a representar um passaporte para os postos de trabalho mais qualificados, as pesquisas empíricas apontam desigualdades estruturais

³⁷ Para maior aprofundamento sobre os estudos realizados sobre a temática da inserção profissional dos graduados em Portugal, consulte-se o artigo de M. Alves (2010).

no mercado de trabalho, em particular nos retornos (materiais e simbólicos) e itinerários profissionais dos diplomados. Mas em que consistem exatamente essas diferenças? Talvez de forma mais significativa, os dados apresentados nestes trabalhos indicam que o perfil específico do diploma (área de formação/curso) é um fator discriminante nas diferenças de trajetórias observadas entre os diplomados. Em termos de receptividade por parte do mercado de trabalho, os títulos acadêmicos em ciências sociais e humanas são menos valorizados do que os das engenharias e tecnologias, da saúde (medicina) e das denominadas ciências “naturais” (Gonçalves, 2010, p. 208).

Os resultados obtidos no estudo elaborado por Ramos, Parente e Santos (2014) junto dos diplomados do 1º ciclo vão exatamente nesse sentido. A partir de numa análise tipológica das trajetórias profissionais, as autoras demonstram a existência de uma relação entre configurações distintas de situação profissional e as áreas de formação frequentadas pelos diplomados. Mais especificamente, conclui-se que, ao longo dos 5 anos após a conclusão do curso, os licenciados nas áreas de educação, artes e humanidades ocupam as situações profissionais mais precarizantes no que diz respeito a grupo profissional, tipo de contrato de trabalho, situação na profissão, número de horas de trabalho semanal e salário médio líquido mensal, o que contrasta com a sobre representação nos empregos mais favoráveis daqueles oriundos das áreas de saúde, economia, gestão e direito; sendo esta, de resto, uma conclusão que encontra eco em outros estudos (Parente & Veloso, 2009, *apud* Gonçalves *et al.*, 2009).

Por sua vez, há investigações que observam os efeitos conjugados da área de formação/curso e do género sobre a situação dos diplomados no mercado de trabalho (Gonçalves, 2012; Chaves, 2010; Marques, 2007; M. Alves, 2007, 2004). As conclusões são diversas e complexas e, em geral, as disparidades de género são justificadas, entre outros aspetos, pelo domínio de estereótipos de género, ancorados num processo de “naturalização” dos papéis sexuais (Bourdieu, 1999), que contribui para uma maior concentração das mulheres em cursos tradicionalmente femininos, em particular nas áreas de ensino, humanidades e ciências sociais que, em regra, reduzem as suas probabilidade de acesso às profissões melhor remuneradas e com maiores oportunidades de carreira (Crompton, 2003; Grácio, 1997). A par disso, a antiguidade no mercado de trabalho, as experiências laborais prévias e as orientações simbólico-culturais (e.g., comportamentos, estratégias, atitudes, valores e constrangimentos no domínio profissional e noutras esferas da vida) destacam-se como os fatores a ter em conta na explicação das diferenças de situações e vivências protagonizadas pelos dois grupos de género ao longo das

suas trajetórias profissionais (M. Alves, 2007, p. 329-331). Globalmente, estes estudos têm em comum o facto de apontarem para resultados semelhantes no que respeita a assimetrias de género no acesso ao emprego e desenvolvimento dos percursos profissionais, mostrando uma situação de desvantagem das mulheres diplomadas comparativamente aos homens em matéria de taxa de desemprego, tempo de espera para obtenção do primeiro emprego, precarização contratual (e.g., situações de trabalho independente, estágios/bolsas, trabalho em part-time), menor ocupação de posições de chefia (*glass ceiling*) e rendimento salarial. Em relação a este último aspeto, verifica-se mesmo uma tendência para o aumento da disparidade salarial nos quadros superiores em prejuízo das mulheres com as habilitações escolares ao nível da licenciatura, mestrado e doutoramento (Barroso, Nico & Rodrigues, 2011).

É notado, ainda, que as posições e trajetórias profissionais na sua relação com a área de formação e género parecem ter subjacente a influência da origem socioeconómica da família nuclear (Furlong & Cartmel, 2007; Bourdieu, 1979). Apesar do alargamento da base social de recrutamento do ensino superior e a diminuição das desigualdades à entrada no sistema, várias análises sociológicas portuguesas apontam para a probabilidade de acesso a este grau de ensino continuar a ser condicionada pelas origens sociais (Almeida *et al.*, 2003; Balsa *et al.*, 2001; Cruz & Cruzeiro, 1995; no caso de mestres e doutores ver Martins, 2010). Ainda assim e tal como Almeida *et al.* (2003) referem, existe uma hierarquia de prestígio socialmente atribuído às diferentes áreas de formação do ensino superior, que se reflete na tendência de menor abertura dos cursos socialmente mais valorizados ao recrutamento de estudantes oriundos das famílias com menor volume de capitais. Sobre esta matéria, N. Alves (2008, p. 37-47) mostra no seu estudo aos diplomados da universidade de Lisboa, desenvolvido em dois períodos temporais distintos (1994-1998/1999-2003), como em áreas específicas, por exemplo, artes, ciências da vida, saúde e direito, verifica-se maior representação de estudantes provenientes de famílias detentoras de maiores recursos escolares e económicos, em contraposição às ciências sociais, humanidades e ciências físicas em que se assiste a uma maior recetividade ao acolhimento dos filhos das classes que ocupam as posições menos capitalizadas na hierarquia social.

Contudo, o efeito das origens sociais dos estudantes universitários na escolha de área de formação parece influenciar indiretamente aos retornos e destinos profissionais dos diplomados, como alguns estudos têm corroborado (Chaves, 2010; Furlong & Cartmel, 2007). A este respeito, o estudo mais recente de Chaves e Morais (2014) sobre a inserção profissional dos diplomados da Universidade de Lisboa e da Universidade Nova de Lisboa conclui que, apesar de se verificar

um efeito nivelador da trajetória acadêmica visível no posicionamento próximo no mercado de trabalho de diplomados de diferentes origens sociais detentores do mesmo curso ou em áreas afins, as dinâmicas de reprodução social não deixam de operar através da distribuição desigual dos indivíduos provenientes de diferentes classes sociais de origem pelas várias áreas de formação. Mais especificamente, os dados mostram que entre os licenciados que possuem menos indivíduos numa situação de “inserção qualificante” (educação ou artes e humanidades) se confirma um peso menor dos agregados familiares pertencentes às categorias socioprofissionais de “empresários, dirigentes e profissionais liberais” e dos “profissionais técnicos e de enquadramento”, o que contrasta com a sobre representação dessas mesmas classes de progenitores no grupo de diplomados que protagonizam os dois tipos capitalizados e qualificantes de inserção profissional (ciências médicas ou na economia e gestão). À semelhança do que se verifica com a área de formação, também a importância da classe social de origem nos percursos dos diplomados se atesta na sua associação com o género. Com efeito, as mulheres provenientes da classe média são as que têm maior probabilidade de acederem às boas universidades e de encontrarem uma ocupação tão bem remunerada, quando comparada com a dos licenciados do sexo masculino (Costa, 2012).

A um outro nível, a inserção profissional dos diplomados e seus retornos do mercado de trabalho também parece ter uma forte dimensão internacional. Assim, alguns estudos comparativos destacam a coexistência de vários modelos de transição profissional na Europa e diferenças nos processos e resultados da transição profissional em função do país (Marques, 2010; Little & Archer, 2010; Muller & Gangl, 2003; Smyth *et al.*, 2001). A abordagem do “sistema nacional de inserção” desenvolvida por Lefresne (2006) pode ser importante na compreensão das diferentes formas como as economias nacionais coordenam a relação entre os sistemas educacionais e as estratégias de mão-de-obra. Assim, verifica-se que nos países com tradição de maior coordenação ocupacional dos mercados de trabalho, como é o caso daqueles da Europa continental (e.g., Alemanha, Áustria e Dinamarca), onde a maioria dos jovens são formados no interior de um sistema de aprendizagem dual, as experiências de transição para o mercado de trabalho caracterizam-se por situações mais estáveis e tende a existir uma maior correspondência entre o nível de educação dos indivíduos e a sua alocação a ocupações específicas. Isto contrasta com a situação dos países anglo-saxónicos (e.g., Reino Unido, EUA) caracterizados por maior flexibilidade e desregulação laboral, em que o processo de transição dos jovens para o mundo do trabalho parece ser menos estruturado pelo sistema de educação, o que resulta em períodos de transição mais prolongados no tempo e elevados riscos de desemprego. Além disso, nestas economias liberais é passível de existir um nível maior de potencial descoincidência entre os níveis habilitacionais e a

posição ocupacional (Little & Archer, 2010; Muller & Gangl, 2003). No caso particular dos países do Sul (e.g., Itália, Espanha e Portugal)³⁸, caracterizados por mercados de trabalho com menor regulação ocupacional, a entrada no mercado de trabalho apresenta maiores dificuldades e, em muitos casos, é acompanhada pela precariedade contratual (Marques, 2010; Smyth *et al.*, 2001).

No cômputo geral, a revisão da literatura aponta certas dificuldades por parte dos diplomados do ensino superior no acesso às formas mais elevadas e prestigiadas na estrutura de emprego e alterações nas suas modalidades tradicionais de transição. Com efeito, verifica-se uma progressiva dilatação temporal no acesso ao mercado de trabalho e o aumento da complexidade e diversidade das trajetórias, o que corresponde, entre outros aspetos, a um prolongamento do tempo até obtenção de primeiro emprego, à multiplicidade de estatutos socioprofissionais e encadeamento de empregos atípicos (e.g., estagiário, bolseiro de investigação, prestador de serviços, etc.), ao retorno aos estudos por falta de opções profissionais, a casos de mobilidade profissional imposta, a um aumento da incerteza face o futuro laboral e instabilidade por via da precarização das relações laborais e à sucessão de períodos de desemprego.

Não obstante, surgem também provas sobre a existência de uma realidade não menos relevante de sobrequalificação académica, com muitos diplomados a trabalharem em quaisquer serviços que encontram, a acumularem estudos e trabalho, na maioria dos casos, em regime de tempo parcial; a trabalharem em *call centers* ou caixas de supermercado; a realizarem estágios não pagos ou com baixas remunerações, ou ainda, a participarem em projetos ou bolsas de investigação para ganhar experiência e valorização no mercado de trabalho.

São, portanto, cada vez mais visíveis as dificuldades crescentes de acesso e manutenção no mercado laboral e heterogeneidade de situações face ao trabalho, as quais passam a constituir um traço marcante das vivências e itinerários profissionais de uma proporção significativa do segmento populacional com titulação académica de nível superior.

Em suma, as pesquisas realizadas em Portugal e muitos outros países, têm revelado mudanças recentes nas configurações objetivas dos processos de transição e trajetórias profissionais dos diplomados do ensino superior. Ao mesmo tempo, elas têm mostrado como os efeitos sociais e culturais, refletidos no modo de articulação entre o ensino superior e o mercado de trabalho, a regulação do mercado ocupacional, as características individuais como o género, a origem socioeconómica e geográfica, o perfil académico do

³⁸ Na perspetiva de Marques (2010, p.23), o caso de Portugal pode ser incluído neste modelo de transição, embora também se aproxime em termos de traços de caracterização do modelo francês no que respeita à relativa desvalorização da via profissionalizante por parte dos jovens, que continuam a optar por prolongar as suas trajetórias escolares com o propósito de entrarem no ensino superior, bem como pela forte intervenção estatal na organização e estruturação das fileiras do sistema educativo/formativo e dos dispositivos de inserção profissional.

diploma (politécnico/universitário) e a área de formação/curso, entre outros, influenciam as “oportunidades de vida” dos diplomados e a qualidade das suas situações no mercado de trabalho. É notório que para alguns diplomados, o investimento no ensino superior continua a ser um caminho para o acesso (rápido) aos empregos mais desejados e bem remunerados, ao passo que para outros pode implicar cada vez mais a vivência de experiências adversas no mercado de trabalho, como o desemprego, a ‘precariedade’ (Standing, 2011), falta de estabilidade ou previsibilidade de rendimento, trabalho e outros aspetos da vida como a autonomização financeira e/ou residencial.

2.2 Empregabilidade: o (des)encontro das competências e empregos

O Ensino Superior tem sido arrastado na atualidade para o centro do debate sobre a empregabilidade no sentido de desempenhar um papel mais forte para o reforço das competências dos diplomados. Questões sobre o tipo de conhecimentos e características que conferem empregabilidade aos diplomados começaram a emergir numa altura em que noções como ‘competências’, ‘qualificações extrafuncionais’, ‘competências-chave’ e ‘resultados de aprendizagem’ são usadas nos debates dominantes sobre esta matéria, muitas vezes, de forma variável e pouco clarificadora, para questionar a relação entre ensino superior e emprego.

Torna-se evidente que a posse de um diploma académico constitui, cada vez menos, um fator de diferenciação no acesso ao mercado de trabalho. Alguns estudos apontam para uma certa (des)coincidência entre os conhecimentos, competências e características que os diplomados detêm e aqueles em que os empregadores estão interessados (Vieira & Marques, 2014; CEDEFOP, 2014; Smetherham, 2006; Teichler, 1999). Na verdade, as competências transversais ou *soft skills* são, cada vez mais, valorizadas no mundo laboral (Pavlin, 2014; Archer & Davidson; 2008; Andrews & Higson, 2008). Contudo, a falta de consenso sobre a definição das competências para a empregabilidade não tem ocorrido de forma isolada de outros debates mais amplos sobre o conceito de competência (Van der Klink, *et al.*, 2007).

Pode argumentar-se que a forma como se entende a clivagem entre as competências dos diplomados na sua relação com os requisitos laborais tem estado associada com um enfoque teórico privilegiado, bem como com a sua visão relativamente ao papel do ensino superior no mundo do trabalho. Dominantes nos discursos públicos e na investigação nas últimas décadas, aquelas que poderiam ser designadas de

“perspetivas de qualificação” (Teichler, 2009), partem do pressuposto de que é possível a previsão e planeamento educativo para um equilíbrio entre a procura e a oferta de conhecimento e competência no mercado de trabalho globalizado, discutindo o papel do ensino superior a partir desta abordagem. A análise neste domínio assume que as opções educativas e profissionais são escolhas bem informadas e estratégicas dos estudantes. Assim, esta abordagem reconhece que um indivíduo representa um vetor de atributos, o qual inclui, entre outros, a educação e as competências que são relevantes para a sua empregabilidade (Suleman & Suleman, 2012). Poucos estudos sistemáticos e longitudinais são realizados a estudantes/diplomados onde estes sejam incitados a falar e refletir sobre a sua experiência académica, bem como sobre as decisões tomadas em diferentes momentos da sua trajetória de transição para o mercado de trabalho.

Alguns autores mais críticos deste tipo de abordagens da empregabilidade têm colocado em questão as visões simplistas e descontextualizadas das competências dos diplomados centradas exclusivamente no lado da oferta (Bridges, 1993). Para Tomlinson (2007, p. 303), as universidades podem, de facto, ser limitadas na sua capacidade de melhorar a empregabilidade dos diplomados, mesmo que os decisores políticos continuem a argumentar que elas têm um papel fundamental. As políticas de ensino e aprendizagem em torno da empregabilidade dos diplomados, podem ter, apenas um impacto mínimo no apoio às suas trajetórias no mercado de trabalho. Referindo-se especificamente ao caso das competências genéricas ou transversais, Bridgstock (2009, p. 34) destacou o desfasamento dos discursos políticos relativamente às competências de carreira que os graduados realmente necessitam nas fases iniciais dos seus percursos profissionais.

Outras críticas apontam limitações na operacionalização do constructo de empregabilidade para a aferir a qualidade da formação académica. Little (2001) considera que é fundamental distinguir os fatores que são relevantes para a obtenção de emprego dos que são importantes para a preparação para o trabalho. Ora, a empregabilidade não se trata apenas de estudantes que fazem depósitos num banco de competências (Morley, 2001), mas pressupõe o desenvolvimento de cidadania e aprendizagem ao longo da vida. Consequentemente, a definição da empregabilidade como um conjunto de atributos pessoais cria problemas para avaliar o desempenho do ensino superior, uma vez que tais atributos não são passíveis de mensuração (Holmes, 2001) e são descontextualizados das relações sociais (género, raça, origem social, etc.) no mercado trabalho (Morley, 2001). No entanto, os indivíduos não são meros peões num jogo, vítimas de um sistema que favorece poucos em detrimento da maioria; os seus futuros são afetados pelas decisões e ações que levam a cabo e as suas trajetórias após a conclusão do curso são suscetíveis de ser consideravelmente diversas (Holmes, 2013). A empregabilidade está relacionada com o contexto, contudo, ela está também associada

com a oferta de competência individual, bem como com a procura do mercado de trabalho, estruturas organizacionais e exigências profissionais (Clarke, 2008).

Outros temas se levantam a propósito desta questão. Alguns autores têm criticado a abordagem da empregabilidade centrada em torno da suposta transferência das competências desenvolvidas na oferta formativa formal para o universo de trabalho (Holmes, 2006; Atkins, 1999). Isto tem levado alguns autores a defender que as competências para a empregabilidade são melhor e mais facilmente desenvolvidas fora do currículo formal (Andrews & Higson, 2008; Rae, 2007; Cranmer, 2006), conferindo um enfoque particular à aprendizagem aplicada e à experiência profissional durante a formação académica.

São vários os estudos centrados nas temáticas da transição dos diplomados para o mercado de trabalho que mostram que as competências formalmente ensinadas e desenvolvidas na universidade não se traduzem necessariamente em competências utilizadas no emprego. Por exemplo, a pesquisa conduzida por Mason *et al.* (2009) no Reino Unido coloca em questão a eficácia da oferta formativa planeada para o desenvolvimento de competências para a empregabilidade. As suas principais conclusões apontam que a experiência profissional prévia e o envolvimento dos empregadores na conceção e provisão dos programas de estudo tiveram um efeito positivo na obtenção de emprego por parte dos diplomados 6 meses após a conclusão do curso, bem como na capacidade de os mesmos obterem um emprego correspondente com o seu nível de formação. Todavia, os mesmos resultados revelam que a oferta educativa planeada a nível departamental de promoção de competências para a empregabilidade não teve nenhum efeito significativo nas experiências e resultados no mercado de trabalho.

Vale a pena salientar que, frequentemente, as atividades de cooperação entre o ensino superior e o mundo do trabalho facilitam o desenvolvimento de competências dos diplomados, como evidenciado num vasto conjunto de investigações em Portugal e noutros países (Viera & Marques, 2014; Veloso & Santos, 2009; Vastra & Vries, 2007; Marques, 2007; Yorke, 2006; Cabral-Cardoso, Estevão e Silva, 2006).

Porém, o desenvolvimento de competências reveste-se de uma complexidade que dificilmente pode ser imputada ao ensino superior em exclusivo. Muitas vezes, os atributos associados à empregabilidade são desenvolvidos pelos indivíduos paralelamente ao percurso escolar e em outras esferas da vida, extraescolares. Vieira e Marques (2014), por exemplo, num estudo nacional sobre as iniciativas de promoção de competências por parte das IES reuniram evidências que os estágios e as atividades extracurriculares se constituem como espaços privilegiados para o desenvolvimento de competências transversais e profissionais durante o percurso formativo dos estudantes.

A outro nível, a empregabilidade dos diplomados parece ser influenciada não tanto pelas competências detidas no final do curso universitário, mas antes pelas estratégias de recrutamento e desenvolvimento de recursos humanos levadas a cabo pelas organizações empregadoras. A investigação tem destacado, de forma sistemática, a tendência de recrutamento por parte dos empregadores de diplomados com maiores capitais sociais, culturais e económicos provenientes das universidades mais prestigiadas. O estudo realizado por Brown, Hesketh e Williams (2003) revela que este tipo de universidades utiliza o seu capital reputacional para reforçar a sua capacidade específica de colocar os seus diplomados nos empregos mais cobiçados. O trabalho desenvolvido por Elias e Purcell (2002) revela que, na verdade, as universidades menos prestigiadas fazem muito pouco devido à sua incapacidade de competir em condições de igualdade com as universidades que tendem a acolher mais estudantes de classe média. Há, contudo, evidência mais otimista que revela que o desempenho não é o único critério que os empregadores levam em conta na avaliação que fazem da preparação dos diplomados, mas também valorizam um amplo conjunto de competências transversais, abarcando valores, consciência social e raciocínio, que são disposições que podem ser desenvolvidas no ensino superior e mais enriquecidas nos locais de trabalho (Hinchliffe & Jolly, 2011).

Em síntese, as investigações apresentadas sugerem que a empregabilidade é relacional e mediada culturalmente, tanto ao nível dos processos como dos contextos de transição profissional onde os diplomados se inserem. Assim, e como o demonstraram estas investigações, listagens amplas de competências parecem ser de pouco valor nos resultados de emprego dos diplomados. Por isso, entendemos que há erros de omissão nas perspetivas que tendem a estabelecer uma ligação estreita entre o reforço da empregabilidade ou competências e a qualidade da formação académica. Na verdade, a empregabilidade dos diplomados parece estar mais dependente da forma como estes constroem as suas identidades e modos de ser ativos relativamente às aprendizagens e desenvolvimento profissional durante a fase de transição para o mercado laboral, juntamente como o modo como entidades empregadoras facilitam essas dinâmicas. A participação em experiências educativas que envolvam cooperação entre o ensino superior e o mundo do trabalho pode facilitar isso e, como vimos, contribuir para desenvolver neles competências, disposições e desempenhos valorizados profissionalmente.

2.3. Orientações face ao trabalho e futuro profissional

Perspetivando estas tendências evolutivas, os debates sobre as mudanças da natureza do emprego e as suas implicações nas trajetórias dos diplomados têm procurado contribuir para uma maior compreensão

e explicação sobre o processo transição profissional, suportando-se na relação indireta e subjetiva que eles estabelecem com o trabalho e futuro laboral.

A reestruturação dos modelos técnico-organizacionais, a emergência de novos padrões de carreira e a gradual erosão da segurança no emprego que caracterizam as trajetórias de uma parte significativa de diplomados que acedem ao emprego, contribuíram para uma crescente ênfase na empregabilidade entendida como referência para o sucesso profissional e retornos positivos no mercado de trabalho. São diversas as concepções e perspectivas da empregabilidade vertidas na literatura. Contudo, constata-se que, em alguns casos, as definições dominantes insistem na individualização perante o mercado de trabalho, ou seja, na capacidade dos diplomados adquirirem competências individuais que, supostamente, os preparariam melhor para lidar com as exigências laborais. Nesse sentido, as propostas de definição abarcam não só as capacidades pessoais para obter emprego (Lees, 2002), mas, também, para mantê-lo ou obter um novo emprego (Hillage & Pollard, 1998, p. 1), a par das “competências, conhecimentos e atributos pessoais – que conferem aos diplomados maior probabilidade de obterem emprego ou de serem bem-sucedidos nas ocupações escolhidas, com benefícios para os diplomados, mercado de trabalho, comunidade e economia” (Yorke, 2006, p. 8).

Perante este rol de definições, não é de estranhar, portanto, que se assista nos últimos anos à emergência de abordagens curriculares e pedagógicas centradas na aquisição e desenvolvimento de “competências” (Knight & Yorke, 2003; Bennet, Dunne & Carré, 2000), em que se enfatiza que o reforço das perspectivas profissionais dos estudantes passa pela incorporação no currículo académico de competências transversais que transcendem as competências cognitivas das áreas disciplinares. Um dos aspetos a destacar nesta literatura é que, para além de facultarem listagens extensas de competências a introduzir na oferta formativa do ensino superior, elas recorrem a diferentes conceitos para descrever a competência geral para a preparação para o mundo do trabalho, como por exemplo, competências chave, nucleares, genéricas, transversais, mobilizáveis, competências pessoais transferíveis, competências profissionais e competências empreendedoras.

Assim, como vimos, o ideário da nova economia do conhecimento apresenta-se hoje, cada vez mais, como justificação para uma mudança nas relações entre ensino superior, a economia e o Estado, com manifestas consequências ao nível da transição profissional dos diplomados, assim como da ligação entre diploma e subsequente recompensa no mercado laboral.

A este nível, as discussões mais recentes sobre o mercado de trabalho exprimem os desafios significativos que empregabilidade futura coloca sobre os indivíduos, designadamente aos diplomados do ensino superior. A crescente fluidez e incerteza da vida laboral (e.g., multiplicação de estatutos laborais, individualização e flexibilização dos percursos profissionais, opacidade das oportunidades profissionais) colocam cada vez mais exigências e expectativas sobre os indivíduos para manterem e reforçarem a sua empregabilidade no mercado de trabalho. Assim, o “novo pacto empregabilidade” (Clarke, 2008) exerce uma crescente pressão sobre o trabalhador individual para construir a sua empregabilidade, numa era em que progressão de carreira está menos ancorada a organizações individuais e funções profissionais específicas. O ideal é que os indivíduos sejam pró-ativos e apostem permanentemente na atualização e aperfeiçoamento os seus conhecimentos e competências, bem como sejam adaptativos e flexíveis, para configurarem a sua progressão e sucesso profissional no futuro.

Pode dizer-se, de forma simplificada, que encontramos duas interpretações distintas nas discussões mais amplas sobre as tendências de mudança das trajetórias profissionais dos diplomados nos últimos anos. Para alguns autores, estar-se-á perante uma um novo modelo desenvolvimento económico intensivo em conhecimento, que potencia o aumento geral da procura de trabalhadores com qualificações académicas (Drucker, 1993; Reich, 1993). O retrato otimista da natureza flexível e adaptável das relações laborais contemporâneas traduz-se na ideia que que as carreiras dos diplomados já não se encontram limitadas às tradicionais formas organizacionais que têm constrangido a sua independência profissional. Ou seja, eles tendem a assumir cada vez mais carreiras profissionais sem fronteiras (Arthur & Rosseau, 1996) ou “carreiras proteanas” (Hall, 2002), o que significa que as suas trajetórias se configuram em diferentes empregos e organizações, tendo por base o estabelecimento de redes, aprendizagem e iniciativa empresarial (Gottschall & Henninger, 2007). Nesta conceção, estes visam participar num leque mais amplo de experiências de educação/ formação e trabalho onde desenvolvem um portfólio de competências, que lhes permite adaptarem-se, no curto prazo, à mudança de ambientes e tarefas profissionais. São estas competências que definem a condição da sua inserção profissional, ou seja, determinam a sua capacidade individual de dirigir, orientar e mudar a configuração do seu destino profissional, refletindo-se em maior produtividade e benefícios individuais em termos de salário, estatuto e condições laborais, bem como de realização e satisfação profissionais. Tais visões sobre a fluidez das carreiras, adaptáveis à instabilidade contexto, aproximam-se da

concretização do capital humano e da sua visão sobre o papel económico da educação (Becker, 1993). Iremos aprofundar esta lógica, como perspectiva crítica, no capítulo III.

Noutro domínio, e em articulação com estas perspetivas sobre o enfraquecimento das carreiras organizacionais, tem vindo a assistir-se à proliferação de literatura popular de autoajuda (livros e revistas) sobre desenvolvimento de carreira, especialmente na área da gestão. Nessas narrativas, os indivíduos devem assumir a responsabilidade pelas suas próprias carreiras futuras e serão recompensados por novas reconfigurações do *self*, em particular a iniciativa empresarial, capacidade de cultivar relações e redes para conseguir acesso ao conhecimento e recursos de outras pessoas. Deteta-se apelos à liberdade individual e criatividade, enfatizando simultaneamente ideais de adaptação, mudança e flexibilidade. Estes modelos normativos de *ser* são simultaneamente uma prescrição e um suporte ao novo espírito do capitalismo (Boltanski & Chiapello, 2005).

Outros autores são mais pessimistas relativamente aos processos de transformação em curso no mercado de trabalho em resultado do contexto de desindustrialização ou pós-fordismo nas sociedades ocidentais. A reestruturação extensiva das empresas e organizações significa que os mercados já não estão confinados às fronteiras nacionais e regionais. Na era da globalização, o capital e a cultura circulam com o auxílio da introdução generalizada das novas tecnologias. A nova ordem mundial é cada vez mais competitiva e baseada em interconexões de fluxos de informação (Castells, 2000). Os sociólogos têm utilizado várias expressões para designar estas mudanças sociais na atualidade, nomeadamente liquidez (Bauman, 2000) incerteza e risco (Beck, 2000) e mobilidade (Urry, 2000), que conduzem à desorientação das vidas profissionais (Sennet, 2007).

Nesta perspetiva, a mudança dos contextos profissionais e de emprego tem sido interpretada como elemento de risco e individualização das trajetórias dos sujeitos, com implicações inequívocas na construção das suas identidades e projetos profissionais. Para além de numa ampla flexibilização das organizações, a institucionalização do capitalismo desregulado engendrou mudanças nas identidades e trajetórias pessoais, que são afetadas pelas consequências da destabilização do emprego, dando lugar a uma espécie de modelo biográfico (Beck, 1992), o que significa que as biografias, experiências e trajetórias profissionais dos indivíduos estão a tornar-se individualizadas e atomizadas. Ainda a propósito, Sennett (2001) utiliza o conceito de “corrosão de carácter” para dar conta da crescente fragmentação e individualização que subjaz às narrativas de emprego dos sujeitos em resultado da flexibilidade e precariedade trazidas pelo novo capitalismo. Para Beck e Beck-Gernheim (2002), o próprio mercado de trabalho, em especial no contexto de grande flexibilização e

de autorresponsabilização dos indivíduos, é uma área da vida social onde os processos de individualização estão a ser institucionalizados.

Em paralelo, as abordagens mais críticas sobre a mudança de relação entre o ensino superior e o mercado de trabalho têm destacado que o diploma universitário perdeu a sua exclusividade, o que conduziu ao decréscimo da importância da educação formal na alocação dos indivíduos na sociedade, em detrimento de outras formas de capital social e cultural (Nghia *et al.*, 2020). Esta situação pode, por conseguinte, acentuar desigualdades estruturais no mercado de trabalho, visíveis na forma como os diferentes grupos sociais abordam as esferas educativas e profissionais (Alves, Morais & Chaves, 2017; Little & Archer, 2010). Isto pode traduzir-se numa forma de conflito posicional e de competição entre os diferentes grupos de diplomados pelas formas mais ambicionadas de emprego (Collins, 2000), até porque há muitos diplomados que partilham perfis educacionais e de profissionalização semelhantes. Com o movimento expansão do ensino superior e a desvalorização do diploma universitário, alguns estudantes/diplomados parecem estar, em parte, inclinados a adotar estratégias de aprendizagem orientadas para a acumulação de diplomas e de capitais que podem ser convertidos em ganhos de empregabilidade.

Assim, um conjunto de estudos que procura compreender os comportamentos de procura de emprego observa diversidades irreduzíveis entre os diplomados no que diz respeito ao significado que atribuem ao trabalho e à forma como negociam a relação entre a sua participação no ensino superior e os seus posteriores mercados laborais. Um estudo comparativo longitudinal levado a cabo em sete países Europeus (García-Aracil *et al.*, 2007) mostrou a existência de uma relação entre os objetivos profissionais e de vida e áreas de formação dos jovens diplomados, apesar das diferenças culturais e no mercado de trabalho existentes nos países contemplados na análise. Com efeito, a pesquisa expôs padrões de semelhança em termos de género, origem socioeconómica e educacional e objetivos de vida relacionados com as áreas de formação. Na realidade, a informação agregada revelou que os licenciados em engenharia eram maioritariamente homens, que obtiveram notas mais elevadas no ensino secundário e provenientes de cursos de cariz técnico-profissionalizante. São também aqueles que demonstraram maior apreço em relação à possibilidade de desenvolver as suas próprias ideias e trabalhar em equipa durante a frequência escolar. Também revela, de forma expressiva, que os indivíduos deste grupo, por comparação aos restantes, estavam menos orientados para objetivos como prestígio social, desenvolvimento pessoal e, inclusive, eram menos adeptos de amplas variações nas suas vidas sociais e familiares. Estes mostravam-se, sobretudo, mais interessados em apostar no seu desenvolvimento profissional através da investigação académica e em ganhar dinheiro.

Há outros estudos focados nas representações e estratégias que os estudantes constroem a respeito do seu percurso académico e trajetória profissional. A propósito, Leccardi (2005) sublinha como a insegurança biográfica dificulta que os jovens se perspetivem futuramente no mercado laboral e, assim, como as suas escolhas ou a ausência delas enquanto estudantes podem estar relacionadas com o seu futuro profissional. Numa investigação qualitativa sobre as orientações face ao trabalho, carreira e empregabilidade, desenvolvida por Tomlinson (2007), no Reino Unido, demonstrou-se que na fase de transição profissional alguns estudantes eram significativamente mais orientados para o mercado de trabalho do que outros, desenvolvendo fortes identidades e formas de identificação com futuros específicos ao nível profissional. Por exemplo, os “estudantes carreiristas” imaginavam-se a eles próprios em torno dos seus objetivos futuros de trabalho e prosseguiam estratégias para maximizar os resultados do seu futuro emprego e reforçar a empregabilidade percebida. Para estes estudantes, as suas futuras carreiras representavam uma fonte de significado pessoal muito relevante, fornecendo uma base a partir da qual eles podiam encontrar realização, autoexpressão e uma identidade adulta credível. Em contrapartida, para outros estudantes denominados pelo autor de “ritualistas” e “retirados”, as carreiras eram de longe mais tangenciais para os seus objetivos e estilos de vida e, deste modo, não eram algo para o qual eles se preparavam para fazer grandes investimentos a nível emocional e pessoal. Depreende-se, portanto, a partir dos resultados deste estudo que as diferentes orientações que os estudantes desenvolveram pareciam derivar das suas identidades e perceções emergentes como futuros trabalhadores, o que, em articulação com dimensões biográficas do estudante em geral, enquadravam, de forma decisiva, as formas como eles tentavam gerir a sua futura empregabilidade e se posicionavam face aos desafios antecipados do mercado de trabalho.

Num estudo nacional levado a cabo junto de estudantes finalistas da área das tecnologias na Universidade do Minho, entre 1998 e 1999, por meio de questionários e entrevistas biográficas, Marques (2006) foi levada a retirar uma conclusão idêntica. Este trabalho colocou em evidência o carácter dialético das experiências estudantis e sua diferenciação de acordo com a centralidade ou secundarização do projeto profissional, o que cruzado com os eixos das pertenças sociais e vocação intelectual, permitiu delinear, apesar da porosidade das fronteiras deliberadamente construídas, perfis-tipos distintos de lógicas de relacionamento dos estudantes com a escolarização, designadamente: i) estudante vocacionado; ii) estudante centrado; iii) estudante crítico e iv) estudante diploma.

Face à crescente diversificação da população estudantil em termos de composição, expectativas, motivações e exigências, o questionamento sobre o valor e eficácia da experiência académica assume-se como um elemento central na compreensão da preparação dos diplomados para o mercado de trabalho. Diversos trabalhos empíricos procuraram obter informação mais aprofundada sobre a forma como os indivíduos

experienciavam a sua trajetória escolar, a sua satisfação com os estudos, as suas perceções sobre preparação académica recebida em função da atividade profissional desempenhada, empregabilidade e aplicação de conhecimentos e competências na prática profissional, bem como o nível de aspirações no que se refere ao emprego obtido, enquanto indicadores mais amplos e globais de avaliação e de satisfação (Gil *et al.*, 2010; Harvey e Knight, 1996). Neste conjunto, destaca-se a investigação longitudinal realizada por Garcia-Aracil *et al.* (2007) não só pelo facto de apresentar uma revisão da literatura sobre esta temática, mas também por recorrer aos resultados de um inquérito de larga escala aplicado a jovens diplomados europeus para identificar e compilar os fatores do ambiente académico com maior influência sobre a sua aprendizagem e satisfação enquanto estudantes. A partir da correspondência destes fatores, nomeadamente fatores ambientais, áreas de estudo, utilidade dos estudos e outras características individuais, este estudo mostrou que, apesar das diferenças existentes nos sistemas de ensino superior, os efeitos gerais dos determinantes educativos sobre a satisfação face aos estudos eram homogéneos nos diferentes países europeus. A nível agregado, os resultados apurados revelaram que as mulheres apresentavam maior insatisfação com os estudos do que os seus colegas do sexo masculino. Também se verifica que os diplomados que frequentaram os estudos numa idade mais avançada apresentavam maiores níveis de satisfação com estudos por comparação àqueles que o fizeram mais jovens. A proveniência de agregados familiares com menores habilitações escolares surge associada a maiores possibilidades de insatisfação com os estudos. Os diplomados com motivações intrínsecas (não pecuniárias) revelaram menos insatisfação com os estudos do que aqueles que valorizavam o dinheiro e o estatuto. Ao nível da oferta formativa, a experiência de um programa de estudos bem concebido, com conteúdos de qualidade e possibilidade de aprendizagem prática contribuía para uma maior satisfação dos inquiridos com a sua aprendizagem académica. Além disso, constata-se que os diplomados mais satisfeitos com o trabalho eram mais propensos a reportar satisfação com as experiências educativas universitárias. Um maior nível de descontentamento face aos estudos é detetado entre os indivíduos que não conseguiram aplicar os conhecimentos e competências relacionados com o curso nos seus empregos atuais. Igualmente, os diplomados com excesso ou défice de qualificações ou competência para os postos de trabalhos ocupados apresentavam piores índices de satisfação com a preparação académica, especialmente quando comparados com outros que desempenhavam atividades profissionais correspondentes com o seu nível de formação.

Por conseguinte, as conclusões avançadas pelos autores do referido estudo vêm reforçar a ideia de que importa perspetivar a multidimensionalidade da satisfação face preparação académica, incluindo, por um lado, a diversidade de experiências e expectativas individuais face aos estudos e, por outro, a heterogeneidade das condições sociais, educativas e laborais dos seus percursos de transição para o mercado de trabalho.

Igualmente centrada nas representações sobre preparação académica, a análise desenvolvida por Veloso e Santos (Gonçalves *et al.*, 2009) junto de licenciados da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, apresentou resultados semelhantes. Destaca-se, como principais conclusões das autoras referidas, o facto de os licenciados tenderem a adotar, globalmente, uma visão instrumental em relação à formação académica em resultado da necessidade de acederem a uma posição no mercado de trabalho que fosse compatível com as suas expectativas em termos de condições de trabalho. É neste sentido que a maioria dos respondentes entendia ser papel da Universidade facultar-lhes as ferramentas necessárias para aceder ao mercado de trabalho e criticava os seus cursos pelo excesso de componente teórica e falta de orientação para a prática. Detetou-se, porém, uma relação significativa entre o posicionamento face à preparação académica, o curso frequentado e situação no mercado de trabalho. Assim, os licenciados em Línguas Modernas, História e Filosofia, com registo de vivências de trajetórias claramente mais precárias, eram aqueles que em maior proporção anteviam maiores problemas no futuro em termos de aceitação dos seus diplomas no mercado laboral. Em contrapartida, as avaliações mais positivas em relação ao cumprimento do papel da universidade, à maior adequação entre desempenho laboral e área de formação, bem como no que diz respeito à exclusividade do diploma universitário para a prática profissional, assumem maior expressão nos indivíduos que usufruíam de condições de emprego mais favoráveis, provenientes, sobretudo, dos cursos de Economia e Gestão, Psicologia e Sociologia.

Noutro enfoque, a autoeficácia académica dos estudantes e suas perceções sobre as suas capacidades e competências parecem influenciar as suas perspetivas face ao futuro profissional e aspirações em relação a carreiras específicas e ao desempenho de competências relacionadas com as mesmas. A Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (2009, 1997) tem sido influente a este respeito, em particular na análise da forma como autoeficácia está relacionada com desempenho futuro, como demonstrado num vasto corpo de literatura empírica internacional e nacional, nomeadamente, ao nível das atividades académicas (Vieira, 2010; Lizzio & Wilson, 2004), em matéria de interesses, aspirações e desempenhos laborais (Malebana & Swanepoel, 2014; Viera & Marques, 2014; Erwins, 2001; O' Brien *et al.*, 2000); e, ainda, no sucesso da transição profissional (Vieira, 2012; Pinguart *et al.*, 2003).

Conclui-se, portanto, com base nos resultados destes trabalhos, que a forma como os indivíduos entendem e se posicionam face ao futuro das suas trajetórias profissionais está associado com a política educativa e económica com relevância ao nível da mudança das relações entre ensino superior e o mundo do trabalho. Um dos pressupostos subjacentes nestas análises é que os diplomados são atores na construção da sua empregabilidade e que o seu percurso profissional não é completamente determinado pelo seu sexo, origem social e tipo de formação académica. Há, de facto, uma tentativa de integrar nos seus modelos

explicativos a lógica ou estratégia dos atores que dispõem de uma margem de manobra na construção do seu itinerário profissional, aproveitando as oportunidades e os recursos disponíveis aquando da sua entrada no mercado de trabalho (Trottier, 2001). Desta feita, o seu percurso de inserção profissional não pode ser reduzido a uma lógica única, a uma racionalidade puramente económica. Mas isso não significa que a sua empregabilidade está sujeita ao aleatório e à eclosão das condutas individuais: é possível identificar as lógicas socialmente construídas através da experiência familiar, escolar e relacional (Dubar, 2001). Portanto, além dos fatores estruturais ao nível do mercado de trabalho como desemprego e precariedade, importa também considerar como a mediação subjetiva da empregabilidade pelos diplomados influencia a construção do seu percurso e, portanto, a forma como eles próprios se posicionam e alinham as suas expectativas face ao futuro profissional.

Em síntese, a investigação realizada nas últimas décadas tem constatado que as relações face ao trabalho e as estratégias de emprego não são as mesmas para todos os diplomados que entram no mercado de trabalho. A revisão da literatura apresentada consolida a ideia de que a relação que os diplomados estabelecem com o seu desenvolvimento profissional está associada com a maneira como eles/as se posicionam reflexivamente em termos de objetivos e expectativas em relação ao mercado de trabalho. Impulsionada, em certa medida, por um conjunto diversificado de identidades e lógicas emergentes, a relação dos diplomados com o mercado de trabalho é tanto pessoal como social, envolvendo simultaneamente as características individuais e o ambiente envolvente, bem como interação dinâmica e complexa entre ambas. O grau de intensidade e tipo e de orientações sociovalorativas face ao trabalho e futuro profissional é suscetível de influenciar a forma como os diplomados constroem subjetivamente a sua relação com o mercado de trabalho, bem como a sua própria empregabilidade no futuro.

CAPÍTULO 3. EMPREENDEDORISMO E OS SEUS DETERMINANTES: POSICIONAMENTOS, CONTEXTOS E IMPACTOS

A exposição proposta neste capítulo visa fazer uma aproximação à temática do empreendedorismo dos diplomados na produção científica, centrando-se nos domínios profissional e educativo. Inicia-se esta apresentação mostrando o interesse que a questão do empreendedorismo tem vindo a assumir ao longo das últimas décadas. Objeto de debate público e científico, esta noção é frequentemente percebida como condição essencial de resposta política às pressões de mudança económica e laboral no quadro da globalização e, por conseguinte, surge ligada ao sistema educativo em geral. Mas a frequência do seu uso não tem correspondido a um esforço equivalente de operacionalização do constructo. Dar-se-á conta, em seguida, da complexidade e problemas inerentes às definições do empreendedorismo à luz da história do pensamento económico que, apesar de se constituírem como instrumentos ideológicos muito poderosos e, em muitos casos, continuarem a enformar aquilo que é o *mainstream* nesta área de investigação, não deixam, perante a realidade empírica de levantar questões ou suscitar reformulações, sugerir uma abordagem mais crítica ou apelar à importância de um enfoque multidisciplinar no sentido de novas complementaridades conceituais e analíticas. Esclarecer os diversos significados deste termo e as suas principais limitações será, depois, diretamente relacionado à investigação no campo educativo e aos desenvolvimentos teóricos e empíricos que têm fundamentado os entendimentos mais influentes acerca das articulações entre diplomas e empreendedorismo. Em resultado disso, argumenta-se a favor da importância de uma abordagem relacional a partir de uma vertente sociológica para a construção deste objeto de estudo.

3.1 Crescente interesse pelo empreendedorismo como área de estudos

Perante as dinâmicas sociais e económicas mais vastas ocorridas nas sociedades ocidentais no último quartel do século XX, mormente no mundo de trabalho e nos esforços registados de articulação entre a procura e oferta de qualificações de nível superior, que o tema do empreendedorismo é equacionado, abarcando o envolvimento do sistema educativo em geral.

Neste contexto, e tal como tivemos oportunidade de referenciar atrás, a União Europeia, com a sua conceção básica de Europa como livre mercado, tem sido a principal força impulsionadora

da promoção de uma “cultura empreendedora” como condição essencial da resposta política à globalização, sobretudo desde a Estratégia de Lisboa (2000). Tem sido argumentado que a iniciativa empreendedora se tornou, desde então, o discurso europeu dominante no contexto de reforço da competitividade na economia global (Du Gay, 2000). Ao mesmo tempo, a investigação em empreendedorismo tem vindo a sofrer um aumento explosivo desde o final da década de 80 do século XX (Kuratko 2005; Audretsch & Thurik, 2002). Acompanhando estas tendências, veio o aumento do número de disciplinas nas escolas de negócios, posições em instituições de investigação, fundações e organizações profissionais; e revistas no campo do empreendedorismo (Thorton *et al.*, 2011). Desde a recessão económica global têm sido lançados apelos à necessidade de promoção de esforços direcionados para a atratividade do empreendedorismo como carreira profissional entre grupos sociais específicos, como por exemplo, jovens, mulheres e estudantes universitários (Venkataraman, 2004). Assim, as autoridades públicas e os académicos tomaram consciência, nos últimos anos, da importância da contribuição do empreendedorismo para o crescimento económico e melhoria das condições de vida (Thurik & Wennekers, 2004). Este reconhecimento social tem vindo a crescer a um ritmo acelerado, designadamente após um período de desvalorização no pós-guerra, com os poderes políticos e os organismos internacionais a assumirem publicamente a importância do empreendedorismo e o seu comprometimento com um papel de intermediação, com vista a criar um ambiente favorável ao seu desenvolvimento (Ahmad & Hoffman, 2008; Lundström & Stevenson, 2005). As políticas de emprego e formação ganham novas características, ao passar a incorporar medidas ativas para estimular o empreendedorismo enquanto base de sustentação da empregabilidade dos indivíduos, no sentido de desenvolvimento de competências para o acesso e manutenção de emprego e/ou criação da própria empresa. Isto reflete o crescente interesse pelo empreendedorismo como meio de combate ao desemprego e à pobreza, enquanto instrumento de resposta para a multiplicação dos ganhos económicos dos países através da criação de mais empregos e novas empresas, crescimento, competitividade e inovação da economia (GEM, 2015).

Pode argumentar-se, igualmente, que a investigação sobre o tema e os seus resultados têm contribuído para dar uma nova legitimidade ao empreendedorismo junto da opinião pública (Swedberg, 2000) e a crescente popularidade dos empreendedores e aumento do seu estatuto levou investigadores de diversas áreas disciplinares a procurar maior explicação sobre o fenómeno (Singh, 2016; Chell & Karataş-Özkan, 2014; Autio *et al.*, 2014; Aldrich & Yang, 2013; Martiarena, 2013; Thornton *et al.*, 2012; Shane & Venkataraman, 2000).

Muitos daqueles que se debruçam sobre a investigação em empreendedorismo têm revelado, em geral, uma crença positiva sobre esta área de pesquisa, refletida no propósito mais amplo de “estimular a iniciativa empreendedora a nível mundial para criar empregos, melhorar o bem-estar económico de todos os grupos sociais e promover a política pública que estimulará essa iniciativa” (Landström & Sexton, 2000; xiv).

Nas esferas académica e política, a generalidade das propostas de definição do empreendedorismo apresentadas tende a associá-lo à criação de uma nova empresa/negócio ou potencial de gerar um projeto empresarial (Nabi *et al.*, 2006). Aspeto que é compaginável com o uso frequente deste conceito pelas instituições públicas mais relevantes. Por exemplo, *no Livro Verde sobre o Espírito Empresarial* (2003), a Comissão Europeia define-o como “atitude mental e o processo para a criação e o desenvolvimento de atividades económicas, combinando o risco e a criatividade e/ou a inovação com uma gestão rigorosa, no âmbito de um organismo novo ou já existente” (CE, 2003, p. 6).

Em linha com esta proposta, a comunicação da Comissão intitulada “Aplicar o Programa Comunitário de Lisboa: Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem” (CE, 2006) apresenta o empreendedorismo como uma competência essencial para o crescimento, emprego e realização pessoal e, portanto, revela o mesmo esforço em associá-lo a uma dimensão cultural de promoção de valores e competências, que se traduz na seguinte proposta de definição: “o espírito empresarial é a capacidade dos indivíduos de converter ideias em atos. Compreende a criatividade, a inovação e a assunção de riscos e, bem assim, a capacidade de planear e gerir projetos com vista a alcançar objetivos. Esta competência é útil a todos na vida de todos os dias, em casa e na sociedade, aos trabalhadores porque os torna conscientes do contexto do seu trabalho e aptos a aproveitar oportunidades, aos empresários porque serve de base para o estabelecimento de uma atividade social ou comercial” (*ibid*, p. 4). Ora, a definição europeia oficial, confere destaque ao empreendedorismo como competência-chave, reforçando a dimensão social e cultural do empreendedorismo, muito além de uma perspetiva de índole económica, gestionária e psicológica de identificação e oportunidades de negócio e de criação de empresas (Marques, 2015, p. 49).

No *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) define-se empreendedorismo como “(..) Qualquer tentativa de novo negócio ou criação de nova empresa, tal como autoemprego, uma nova organização de negócios ou a expansão de um negócio existente por indivíduos, equipas de

indivíduos ou negócios já estabelecidos” (Reynolds *et al.*, 1999, p.3). A proximidade do empreendedorismo com o mundo dos negócios e empresarialidade torna-se evidente nesta proposta, definida desde logo por abarcar certos elementos como competitividade, criatividade, inovação e crescimento, entre outros.

Daí que responsáveis políticos estejam convictos que a iniciativa empreendedora é um eixo estratégico para a mudança que conduzirá ao desenvolvimento económico sustentado, na medida em que só os empreendedores serão capazes de eliminar barreiras comerciais e culturais, encurtar distâncias, globalizar e renovar os conceitos económicos, criar novas relações de trabalho e novos empregos, quebrar paradigmas e gerar riqueza para a sociedade (Dornelas, 2008). Sabe-se que esta ideia pode ser controversa, já que não é possível encontrar evidências teóricas ou empíricas que permitam sustentar com segurança esses hipotéticos benefícios na prática (Fontenele, 2009; Blanchflower, 2000).

Além da evidente relação com a economia, traduzida na visão tradicional de criação de empresas, na literatura, a ideia de empreendedorismo é, todavia, reforçada como aspeto relevante do desenvolvimento do novo tipo de carreira dos indivíduos e, em geral, esta opção profissional é vista como fundamental para sua autonomia, independência económica e autorrealização” (Arthur & Sullivan, 2006). Há, assim, um reconhecimento que o empreendedorismo, quer seja como trabalhador independente, quer como empresário com ou sem trabalhadores a cargo, amplia as oportunidades, recursos e escolhas dos próprios indivíduos. Daqui resulta o crescimento de novas ocupações e de perfis profissionais ligados ao empreendedorismo, especialmente no setor dos serviços e, em particular nas denominadas indústrias criativas e culturais (Flew, 2012; Gottschall & Henninger 2007), sobretudo por parte daqueles que ambicionam ser patrões de si próprios, sem estarem envolvidos em hierarquias organizacionais (Hytti 2005).

Tal movimento, contudo, vem acompanhado por um proporcional aumento do entendimento de que as atuais medidas de política pública podem não ser suficientes para assegurar o lugar do empreendedorismo, sob a lógica de que “sem indivíduos altamente qualificados e criativos com um espírito empreendedor e acesso a competências empreendedoras, nenhuma estratégia governamental neste domínio será bem-sucedida” (Yendell, 2001, p. 305). Advoga-se, nesta ótica, que a principal estratégia que permitirá concretizar o potencial do empreendedorismo é a aprendizagem, sobretudo via educação empreendedora. A partir do momento em que o empreendedorismo é visto como motor de progresso no mercado globalizado,

a educação torna-se, assim, o principal caminho para a sua concretização, tendo por base a importância dos empreendedores no quadro das atuais exigências e orientações do sistema económico.

Da parte do universo laboral, em particular do setor empresarial, o impacto das pressões da globalização em termos de reestruturações, das deslocalizações, das parcerias estratégicas, do desenvolvimento da cadeia de oferta, o crescimento das organizações em rede, a redução dos níveis hierárquicos de gestão, entre outros tem sido documentado na literatura. Regista-se um crescimento dos negócios de base tecnológica e uma mudança proporcional na relevância conferida aos capitais tangíveis em oposição à propriedade física, enfatizando o acesso ao conhecimento em oposição à propriedade (Rifkin, 2001). Ao nível das organizações de trabalho, reivindica-se, por isso, a necessidade do reforço do papel das instituições educativas no desenvolvimento de competências empreendedoras dos indivíduos e na sua preparação para o trabalho.

A um outro nível, os indivíduos confrontados com a mudança no(s) mercado(s) laboral(ais) e a incerteza em relação ao futuro de trajetória profissional, são estimulados a adotar estratégias para competir pelas poucas ofertas de emprego existentes ou a optar pela criação do próprio emprego/empresa. Dados divulgados pelo Euro barómetro do Empreendedorismo (2012, 2009) apontam que o número de europeus com o desejo de aprender mais sobre empreendedorismo tem vindo a aumentar. A leitura destes resultados não pode ser descontextualizada das mudanças ocorridas no mercado de trabalho e, em particular, a crescente flexibilização das relações laborais e o fim do 'emprego para vida', como temos vindo a argumentar até então.

É neste contexto que o empreendedorismo é "amarrado" à educação pois parte-se do pressuposto que a educação estimulará o "espírito empresarial", na medida em que permite desencadear as mudanças necessárias às novas exigências de uma cultura empreendedora (CE, 2012, 2006). Apesar das críticas que acusam de economicismo o papel da educação nesse domínio, verifica-se, em geral, um relativo consenso sobre alguns problemas associados ao fraco desenvolvimento desta questão ao nível da política educativa (Landström & Sexton, 2005). Salvo raras exceções, verifica-se uma adesão generalizada por parte dos pesquisadores e formuladores de políticas ao postulado da adequação educação-empreendedorismo, com base numa racionalidade mais económica do que social. Este propósito está subjacente aos argumentos a favor da educação para o empreendedorismo, nomeadamente utilizar os programas formativos

como mecanismos preditores dos empresários de sucesso, com vista a identificar candidatos para a concessão de apoios, auxílios financeiros ou programas de investimento. Reconhece-se que desse modo os fatores de risco associados à criação de pequenos negócios poderiam ser minimizados e, por conseguinte, o investimento do Estado e dos privados poderia ser racionalizado para assegurar um retorno ótimo (Henry & Titterington, 2001). Assim, o enfoque dominante tem sido como o sistema educativo, e em particular o ensino universitário, pode concretizar os objetivos das políticas públicas, assim como aumentar a oferta de programas de empreendedorismo inovadores para reforçar a preparação para a vida profissional. Os vários *stakeholders*, quer sejam responsáveis políticos, académicos, universidades, empresários e indivíduos, revelam-se cada vez mais interessados em noções, práticas ou manifestações de empreendedorismo na Organização, Economia e Sociedade. É, de facto, esta combinação de interesses partilhados que contribuiu para o aumento do interesse nesta área de investigação, a par do reconhecimento de que o empreendedorismo ou alguns dos seus aspetos podem ser ensinados. A construção, historicamente situada, dos dispositivos e das condutas de empreendedorismo é, portanto, trabalho dos atores sociais numa determinada conjuntura socioeconómica.

3.2 Empreendedorismo, heterogeneidade e ambivalências: perspetivas críticas

Tema privilegiado nas ciências sociais, o empreendedorismo tem conhecido, nos últimos 40 anos, um aumento substancial do volume de investigação produzida nos EUA e na Europa. Na atualidade assume-se claramente como uma área científica importante a nível internacional, especialmente quando se contabiliza o número de publicações, revistas científicas, conferências e de oferta educativa neste domínio. Contudo, e apesar do crescimento do conhecimento sobre o fenómeno, a ausência de entendimento preciso e partilhado tem sido apontado como o principal problema, que tem comprometido a sua consolidação e legitimação enquanto área de investigação (Harrison & Leitch, 1996). Os enfoques académicos e políticos não só não conseguiram decifrar o enigma do empreendedorismo como agravaram a sua conceptualização, ao associarem o fenómeno a uma pluralidade de questões e a grupos sociais heterógenos, em muitos casos, sem explicitação dos seus contornos teóricos e práticos.

Mesmo reconhecendo que a atividade empreendedora é uma matéria ampla que cobre diferentes questões, incluindo aspetos, entre outros, como PME's, negócios inovadores, empresas

de base tecnológica, abordagens socioeconómicas e comportamentos de mercado, coexistem pontos de vista muito diferentes sobre a necessidade do desenvolvimento de metateorias ou, na verdade, uma única teoria geral do empreendedorismo. Embora estas visões demonstrem ser relativamente persistentes no tempo, não há indícios da existência de qualquer abordagem universal, apesar das tentativas encetadas ao longo de vários anos. A maioria das discussões centra-se sobretudo em torno dos níveis de análise, métodos usados e ideários normativos sobre a forma como a investigação deve ser conduzida (Blackburn & Kovalainen, 2009).

Estes debates ilustram bem os diferentes posicionamentos e as dificuldades de operacionalização concetual do empreendedorismo tanto pelos organismos internacionais como pela investigação académica. Torna-se, assim, evidente pela heterogeneidade das posições institucionais e teóricas assumidas que a seleção de uma base apropriada para a definição e compreensão da atividade empreendedora criou – e é expetável que continue a criar - um problema desafiante para os investigadores na área do empreendedorismo (Cunningham & Lischeron, 1991).

O uso e a expansão do conceito, cujas formas de expressão são múltiplas, foram acompanhados pela sua polissemia conceptual. Vários são os autores que têm prestado atenção às fontes e à essência dessa enorme diversidade (McElwee & Atherton, 2005; Davidsson, 2003; Gartner, 1990; Hebert & Link, 1989). A este propósito, Morris (1998) elencou setenta e sete definições diferentes de empreendedorismo mais caracterizadas pela diversidade e fragmentação, do que pela unidade ou concordância. Davidsson (*ibid*, p. 16) confirma esta profusão concetual, sinalizando três aceções distintas do conceito, a saber, como domínio científico, fenómeno social e tema de ensino. Na perspetiva do autor, a dificuldade na especificação do significado preciso do conceito de empreendedorismo na literatura prende-se, em parte, com a diversidade de papéis fundamentais que lhe são atribuídos, os quais divergem entre si segundo várias dimensões, ou seja, se o empreendedorismo deve ser definido em termos de disposições, comportamentos ou resultados; se pertence ao domínio económico-comercial ou pode ser exercido em contextos não lucrativos; se está associado apenas à gestão-propriedade de pequenas empresas ou a qualquer contexto organizacional; e se o propósito, o crescimento, o risco, a inovação ou sucesso são critérios necessários para qualificar algo como empreendedorismo. A variação em termos de contextos históricos, regionais e sociais nos quais o empreendedorismo ocorre, por sua vez, aumenta as dificuldades de uma definição única (Welter, 2011).

Como conceito de fronteira, o empreendedorismo sofre dos mesmos problemas de clareza quando transposto para outros campos, em particular o educativo. De resto, e como pode ser

confirmado a partir da literatura, não há concordância absoluta no campo das ciências sociais em relação ao conceito básico de empreendedorismo a ser ensinado. Mesmo apesar dos progressos feitos nesta área de conhecimento e da convicção de que o empreendedorismo pode ser ensinado (Henry *et al.*, 2005), mantém-se uma forte discordância sobre algumas questões de definição cruciais, no que diz respeito a conceitos-chave como empreendedorismo, iniciativa empresarial e sobre quem é o empreendedor (Nabi & Holden, 2008; Gibb, 2002; Gartner, 1990; Hebert & Link, 1989).

Embora o empreendedorismo seja visto como um dos temas de investigação mais promissores nas ciências sociais, a ausência de uma definição comum e o recurso a teorias funcionais tem sido visto com o principal problema para o avanço do conhecimento neste campo (Shane & Venkataraman, 2000; Brygave, 1993, Gartner, 1988, 1985). Alguns autores mais pessimistas sugerem que a probabilidade do desejo de uma definição comum e uma área de investigação claramente definida não se concretizará num futuro previsível (McMillan & Low, 1988). A natureza problemática do conceito traduz-se numa história de esforços por parte dos investigadores em explicar *Quem é o empreendedor?* e *O que é o empreendedorismo?*

É inegável que a ambivalência que goza hoje este termo e os problemas associados à sua concetualização só podem ser entendidos à luz da história do pensamento económico e da natureza interdisciplinar da investigação realizada sobre a temática que transpôs, sobretudo desde a década de 70, as fronteiras da economia, envolvendo movimentos conceptuais subsidiários de outras áreas das ciências sociais como a sociologia, psicologia, história económica, gestão, antropologia, entre outras. No entanto, este alargamento do estudo do empreendedorismo a estas várias tradições disciplinares não tem contribuído para a renovação concetual, e muitas das propostas que concorrem para a sua definição têm sido criticadas por seguirem de perto o *mainstream* dominante e, conseqüentemente, o seu viés económico e gestor (Drakopoulou-Dodd & Anderson, 2007). Assim, do ponto de vista das ciências sociais, em particular da sociologia, impõe-se uma abordagem mais crítica sobre o papel do empreendedorismo na mudança social, assente na desconstrução do conceito, com o intuito de desnaturalizar os mitos e estereótipos veiculados pelo discurso político e científico. O argumento é o de que a diversidade de experiências de empreendedorismo, assim como a variedade das disposições motivacionais dos indivíduos a este respeito, obriga sempre a uma reavaliação do modo como se concetualiza o empreendedorismo.

Com efeito, o empreendedorismo é uma temática que necessita de ser estruturada a partir de um corpo de conhecimento baseado nas teorias das ciências sociais (Davidsson, 2005). Muitas das críticas ao campo de investigação apelam a um aumento da qualidade, natureza interdisciplinar e desenvolvimento de

esquemas unificados para integrar os diversos fragmentos da investigação em empreendedorismo (Bygrave & Hofer, 1991; Low & MacMillan, 1988). São vários os trabalhos que descrevem esta área de pesquisa como organizada por campos, onde a falta de interação entre os diversos níveis de análise e as disciplinas tende a obscurecer o quadro geral do que faz surgir o empreendedorismo (Gartner & Shane, 1995). Igualmente questionam-se os pressupostos teóricos dominantes na literatura, mostrando que a forma como se entende o empreendedorismo é “discriminatória, preconceituosa em termos género, determinada etnocentricamente e controlada ideologicamente” (Ogbor, 2000, p.605).

Para que a nossa abordagem do empreendedorismo seja consistente e centrada na análise dos percursos de transição do ensino superior para o mercado de trabalho dos indivíduos, propomos-mos fazer uma revisão do conceito de empreendedorismo no quadro das teorias desenvolvidas pelas diferentes ciências sociais, com intuito de conferir uma perspetiva mais compreensiva ao fenómeno em estudo.

Assim, e se excluirmos algumas perspetivas mais críticas, a que adiante aludiremos neste trabalho, o conceito tem sido analisado recentemente segundo duas perspetivas dominantes: i) definição, ordenação e compreensão da função empreendedora/empresarial no sistema económico, com viés sobretudo económico; ii) identificação, classificação e caracterização das condições favoráveis ao exercício da função empreendedora, enfatizando a dimensão comportamental. Ambas perspetivas dominantes até então conferem particular ênfase às atividades ligadas à criação e desenvolvimento de negócios/ empresas.

A primeira destas posturas está alinhada à “perspetiva económica” e debruça-se sobre a relação entre o empreendedorismo e inovação, risco calculado e desenvolvimento. As primeiras ideias sobre o tema remontam ao período da formação do capitalismo (Revolução Industrial) e inserem-se na corrente (neo)clássica da ‘economia política’ dos sécs. XVIII e XIX, cuja preocupação foi desde o início com definição da ‘função empresarial’ (Casson, 1982), que encapsula as atividades e os comportamentos característicos do empreendedorismo. Originalmente, os vocábulos empreendedorismo e empreendedor foram utilizados para fazer referência à propriedade e à coordenação de negócios/ empresas. Mais preocupadas com o problema da dinâmica na economia, em especial como ocorre o progresso económico, as primeiras teorias adotaram, em geral, uma visão puramente económica para a definição do empreendedorismo, bem como do empreendedor e da sua função no interior do sistema económico e da empresa. Os primeiros estudos sobre o tema tiveram como objetivo central dar a conhecer o benefício do empresário na economia – o lucro empreendedor - um tipo de rendimento distinto da renda da terra, do juro do capital e do salário do trabalhador (Veciana, 1999).

Já no séc. XX, Schumpeter é, por excelência, o autor que fornece a contribuição mais ampla e profunda para concetualização do empreendedorismo. Nenhuma das definições anteriores capturou aquilo que o autor considera como a condição *sine qua non* do empreendedorismo, ou seja, a inovação. A função empreendedora pela via da inovação é o elemento central da sua obra *Theory of Economic Development* (1911/1934). Com base nos trabalhos anteriores de Say e de Sombart, o autor desenvolve a ideia do empreendedor como inovador³⁹, que força mudanças estruturais no mercado através de um processo de ‘destruição criativa’ vital para a sustentação de uma economia dinâmica e do crescimento económico no longo prazo. A função do empreendedor é, segundo esta ótica, reformar ou revolucionar o padrão de produção através da introdução de novas formas de organização da produção. Este processo de descoberta e inovação é visto por Schumpeter como a causa endógena da mudança (desenvolvimento) no sistema económico. As novas combinações levadas a cabo pelos empreendedores, através de: i) introdução de um novo produto; ii) introdução de um novo método de produção; iii) abertura de um novo mercado; iv) conquista de uma nova fonte de oferta de matéria-prima; e v) criação de uma nova organização industrial, destroem o equilíbrio na economia (no fluxo circular) e criam um novo equilíbrio (Schumpeter, 1934). Para o autor, o empreendedorismo representa um tipo muito especial de mudança económica, mais especificamente um tipo de mudança que consiste numa nova combinação que é traduzida em realidade pelo líder (Swedberg, 2007).

Inspirando-se, portanto, na figura do empresário (empreendedor), à qual atribui um papel com um impacto paradoxal, tanto perturbador como generativo (Martin & Osberg, 2007), Schumpeter retrata-o com mesma admiração unilateral que Marx manifestou em relação ao operariado. Ele é, utilizando uma expressão do autor, o ‘Homem de ação’ (*Man of action*) ou líder na economia que faz parte de uma ‘classe sociológica distinta’. Ao realçar o seu carácter revolucionário, Schumpeter viu-o como a força impulsionadora do crescimento económico ou agente de mudança na economia - um inovador ou ‘destruidor criativo’ (Schumpeter, [1934], 1983) no capitalismo. De uma vez só, ele sublinhou a vertente prática do empreendedorismo e colocou o empreendedor no centro do processo de crescimento económico ao atribuir-lhe uma nova função de produção; e, além disso, criou o contexto para o ‘empreendedorismo’ como qualidade de ser um bom empreendedor.

Salvo raras exceções por parte dos autores da história e sociologia económicas, a abordagem económica schumpeteriana, em particular a sua teoria do empreendedor, é aquela que efetivamente tem

³⁹ O autor introduz a noção de inovação com o intuito de distinguir a função empreendedora de outras funções mais rotineira de gestão de empresas. Para o efeito, amplia o conceito convencional de empreendedor no sentido em que ser empreendedor não implica necessariamente a direção de um negócio próprio, mas, ao mesmo tempo, estreita-o ao estabelecer que nem todo aquele que é diretor independente ou proprietário de um negócio é um empreendedor.

captado maior atenção na comunidade acadêmica e, portanto, prevalecido central no estudo do empreendedorismo.

Embora seja notório que ao longo da história do pensamento econômico o empreendedor/empresário use muitas faces e desempenhe vários papéis (Hebert & Link, 2009); no essencial, ele é visto, implícita ou explicitamente, como detentor de um papel estereotipado, orientado particularmente para a concretização de objetivos comerciais e de maximização do lucro (Gibb, 2007). A tentativa de explicação do seu papel crítico na economia é feita com recurso a pressupostos que se movem, em regra, em torno do paradigma funcionalista que dá prioridade ao determinismo na busca das características universais dos sujeitos (Burrell & Morgan, 1979) do empreendedorismo. Assente na lógica da racionalidade econômica, não há uma teoria do ator, nem individual ou coletiva, dos seus motivos, valores, atitudes, processos cognitivos ou interesses percebidos (Martinelli, 2004, 1994).

Estes estudos (neo)clássicos, e em particular o trabalho de Schumpeter, influenciaram, em grande medida, a teorização econômica contemporânea. O enfoque na questão da inovação é saliente nas propostas de definição mais recentes, que privilegiam a criação de novas empresas (Lundström *et al.*, 2005; Gartner, 1985), oportunidades de negócios, produtos ou investimentos (Bygrave & Hofer, 1991), descrevendo a ação do empreendedor como “criação de oportunidades, bem como uma resposta às circunstâncias existentes” (Hébert & Link, 2009). A este propósito, refira-se o contributo das investigações levadas a cabo pelos economistas do desenvolvimento no período posterior à Segunda Guerra Mundial, - com a notável exceção do trabalho de Kirzner (1989, 1973) – que partilham a ideia que o empreendedorismo é uma variável dependente em relação aos fatores econômicos, tais como a disponibilidade de capital, trabalho, e tecnologia, fator da mobilidade e acesso aos mercados; as atividades empreendedoras emergirão, mais ou menos espontaneamente, sempre que as condições sejam favoráveis, como por exemplo, da maximização racional do lucro. As implicações políticas para a estratégia de desenvolvimento desta abordagem econômica do empreendedorismo pressupõe deixar o mercado funcionar, remover as barreiras da sociedade tradicional e, em resultado disso, os empreendedores irão aparecer em toda a parte!

Uma segunda abordagem dominante na literatura, que deriva da “perspetiva behaviourista ou comportamental”, emergente na década de 60 do séc. XX, utiliza o conceito de empreendedorismo para compreender os comportamentos que caracterizam os empreendedores (de sucesso) e identificar os perfis de personalidade ou características distintivas que poderão estar na base desses comportamentos. A procura de fatores explicativos para a emergência do

empreendedorismo tem sido polarizada por duas interpretações principais, aquilo que se poderia designar por hipótese individual e hipótese contextual.

No primeiro caso, que segue de perto os contributos dos clássicos da economia, o empreendedorismo surge ligado à qualidade da «oferta» de empreendedores: traços de personalidade, características demográficas, antecedentes familiares, experiências profissionais anteriores, formação/qualificações, atitudes, valores e motivações. Apesar desta divergência em relação aos critérios de classificação dos empreendedores, um dos pressupostos básicos desta perspetiva é que determinados indivíduos possuem um conjunto único de características pessoais inerentes, estáveis e duradouras que os predispõem para a atividade empreendedora (Greenberger & Sexton, 1988). Consequentemente, o empreendedorismo é entendido como independente da ação, definindo-se como traços permanentes que se mantêm inalteráveis ao longo o tempo e contextos. Ainda assim, é possível dividir em dois tipos os estudos que adotam esta visão: um, cujo principal objetivo é isolar a personalidade empreendedora; e outro, mais de natureza sociopsicológica, que advoga a personalidade do empreendedor como sendo decisivamente moldada por algo exterior, como, por exemplo, o estatuto minoritário dos pais ou a forma como as crianças são socializadas. No primeiro tipo, os resultados apurados apontam para uma lista longa de capacidades inatas que supostamente caracterizam os empreendedores, destacando-se, entre outras, resolução de problemas, flexibilidade, criatividade, elevada autoestima, elevada propensão ao risco, resistência. Tal aceção conduziu a investigação para o empreendedor 'heroico' do sexo masculino (Gibb, 2002; Ogbor, 2000). Como sustentam vários autores (Chell *et al.*, 1991; Brochhaus & Horowitz, 1986), os resultados são contraditórios e há pouca concordância entre os investigadores em relação à natureza da maquilhagem psicológica do empreendedor.

Algumas das melhores tentativas para a explicação do empreendedorismo inseridas no segundo tipo de estudos resultam dos trabalhos de McClelland (*The Achieving Society*, 1961) e de Hagen (*The Theory of Social Change*, 1962), ao concetualizarem o empreendedorismo como variável cultural ou produto do ambiente. A tese principal de McClelland é que o empreendedorismo tem a ver com a elevada necessidade de realização dos indivíduos, porquanto Hagen argumenta que as pessoas que nasceram em certas minorias desenvolvem uma propensão psicológica para o empreendedorismo muito mais forte do que aqueles que não são provenientes desses grupos.

Na verdade, este tipo de problematizações é visto hoje com algum descrédito. Estas teorias podem bem conter algum grau de fundamento, mas estes trabalhos ficaram muito aquém nas suas análises, especialmente por ignorarem o complicado ambiente institucional que rodeia o empreendedor (Swedberg, 2000). Também são criticadas pelo facto de sustentarem que a

atividade económica é uma função exclusiva da personalidade; bem como olharem o empreendedorismo como fenómeno independente que injeta espontaneamente novos elementos ao mercado e, por conseguinte, não abrem espaço para qualquer forma inteligível e relação sistemática com o contexto envolvente.

Pelo contrário, no segundo caso, as problemáticas inseridas na denominada «hipótese contextual» refutam a ideia do empreendedorismo como “estado fixo de existência” (e.g., Gartner, 1988) e assumem, em geral, que há um conjunto de comportamentos e capacidades que caracterizam os empreendedores e que esses atributos podem ser aprendidos ao longo da vida. Uma das premissas centrais é que os fatores contextuais influenciam o espírito empreendedor e criação de empresas num determinado tempo e lugar. O empreendedorismo é entendido como um processo de emergência, descoberta e desenvolvimento de novas organizações (Gartner, 1988) ou nova atividade económica (Shane & Venkataraman, 2000). Tal perspetiva tem sido influenciada sobretudo pelas teorias de gestão e segue de perto o trilha das investigações na área de estratégia empresarial e comportamento organizacional (Drucker, 1993; Gartner *et al.*, 1992; Senge, 1990; Mintzberg, 1975), tanto mais que utiliza no discurso teórico a palavra “gestor” como sinónimo de empreendedor/empresário. Em geral, estas noções de empreendedorismo correspondem a uma concetualização do fenómeno em termos de configuração de competências e habilidades dos empreendedores e a sua relação com o espaço organizacional. Estas ditas competências referem-se, por exemplo, à capacidade de identificação e avaliação de problemas (Gartner, 1988) ou de desenvolvimento de redes (Johannisson, 1986). Alguns dos estudos desenvolvidos sobre este prisma centram-se em questões como, por exemplo, o empreendedorismo no interior das organizações ou intraempreendedorismo (Antoncic & Hirsh, 2002; Kanter, 1987), o empreendedorismo público (World Bank, 2000), coletivo (Connell, 1999) e empreendedorismo social (Dees, 2001), entre outros.

É, contudo, importante ressaltar que, apesar de privilegiarem ângulos analíticos distintos, estas duas abordagens convergem na ideia de que o empreendedorismo é crucial para o crescimento económico e criação de emprego. Pode dizer-se que, em traços gerais, ambas as perspetivas falham em questionar as assunções dominantes, desde logo, porque o empreendedorismo é “naturalizado” e assumido como algo ideal para potenciar um modelo de desenvolvimento económico e social orientado para o mercado de livre. Além disso coloca-se a tônica na ação de indivíduos capazes de gerar valor económico através do aproveitamento de oportunidades, inovação e melhoria de processos produtivos e criação de organizações/empresas.

Também são avançados pressupostos sobre quem são os verdadeiros empreendedores. Ou seja, o empreendedorismo, concebido mais como traço individual e pessoal, apresenta-se como uma condição essencial para que a(s) sociedades(s) possam usufruir dos supostos benefícios provenientes do capitalismo de mercado. Ganha expressão o ideal-tipo de trabalhador contemporâneo flexível, empreendedor, inovador e capaz de trabalhar para si mesmo, isolado ou em pequenas organizações. Assim, o empreendedorismo aparece como uma filosofia da libertação da realização individual. É uma doutrina que se capitaliza, literalmente, no esforço e autorresponsabilização individual. Imbricada no mito das ideologias que preconizam valores, entre outros, como o trabalho duro, autonomia, independência e poupança. Esta concepção de empreendedorismo como “exercício individualista” constitui uma resposta a anos de aceitação desta abordagem no campo de investigação. Em todo o caso, vale a pena sublinhar que estas duas visões são influentes na investigação em empreendedorismo e fornecem um pano de fundo extremamente relevante para a compreensão das bases e evolução do conceito e as suas implicações na apreciação pública, no desenho de políticas e na prática educativa na atualidade.

Em alternativa, para alguns autores mais críticos das ciências sociais, em particular da economia e sociologia do trabalho, importa questionar as implicações para as relações de trabalho contemporâneas da (re)produção da ideia de empreendedorismo (Marques, 2016; Bögenhold & Fachinger, 2010; Freire, 2008). Na verdade, um dos principais problemas apontados para a investigação existente nesta área é que tende a abordar o fenómeno como se este ocorresse num vácuo social, cultural e histórico (Ogbor, 2000), desligado das condições laborais mais amplas e das perceções dos indivíduos sobre o trabalho (Bögenhold, Heinonen & Akola, 2013).

Contrariando os pressupostos estereotipados, o fenómeno do empreendedorismo poderá assumir outras dimensões e sentidos se estudado como fenómeno incrustado no(s) mercado(s) de trabalho e a contextos ocupacionais específicos, cuja compreensão terá de ser objeto de uma abordagem que contemple aspetos mais amplos como divisão social do trabalho e as transformações em curso no mercado laboral (liberalização, precarização e flexibilização das relações laborais). A importância da terciarização da economia para o crescimento das atividades empreendedoras reflete-se naquelas ocupações que pertencem principalmente aos segmentos que prestam serviços à economia, educação, saúde e cultura. Estas tendências fornecem também a base para a emergência de novas áreas de trabalho independente, assim como novas empresas em setor dos serviços, especialmente quando a subcontratação de trabalhadores com

qualificações tendencialmente mais elevadas se torna numa das principais estratégias das organizações em resposta à globalização.

Nesse sentido, podemos encontrar pequenos proprietários e trabalhadores por conta própria que vivem sob o signo da precariedade. Há registo de alguns trabalhadores que não demonstram ambição pelo crescimento económico e, em certas situações, estão próximos de baixos rendimentos salariais e, por vezes, até mesmo da pobreza (Kautonen *et al.*, 2010; Eurofound, 2010).

A complexificar a situação, verificam-se casos de falso empreendedorismo sob a forma de trabalho independente denominados de “falsos recibos verdes”, em que as relações de trabalho se situam numa espécie de ‘zona cinzenta’ entre o emprego e o trabalho independente (Kautonen *et al.*, 2010; Supiot, 2001). Ou seja, há empreendedores que são, na realidade, trabalhadores precários sob a subordinação hierárquica e controlo exclusivos de uma entidade patronal. Estamos perante um trabalho por conta própria que se posiciona, por vezes, na fronteira entre o emprego e desemprego e visa garantir a sobrevivência económica, revelando que a “independência” não é senão uma mera ficção jurídica (Harvey, 1995). Contudo, a forma como esta face cinzenta do empreendedorismo afeta os indivíduos apresenta variações em função da idade, nível educacional, tipo de ocupação, género e etnicidade (Assunção, 2013).

Se o empreendedorismo foi o termo utilizado no discurso científico para fazer referência aos padrões de estabilidade e de autonomia relativos às atividades económicas desenvolvidas por grandes patrões da indústria, pequenos agricultores, proprietários burgueses ou tradicionais profissionais liberais (e.g., médicos, advogados, arquitetos, etc.), torna-se evidente que nos dias de hoje esta categoria social ampliou-se e diversificou-se, passando a incorporar novas formas de atividade ou formas atípicas de emprego como trabalhadores independentes, a recibos verdes, microempresários, *outsourcers*, *freelancers*, *franchisees*, promotores de *spin-offs*, entre outras, estando associada principalmente à realidade profissional dos mais jovens.

Pode então dizer-se que o conceito de empreendedorismo não deixa de estar fortemente relacionado com as práticas de flexibilização do mercado de trabalho, com impactos ao nível dos processos de segmentação laboral e de mobilidade social. Os padrões de flexibilização da nova ‘economia’ acabaram por estimular a segmentação do processo produtivo e a progressão do novo trabalho independente (Freire, 1991; Atkinson, 1984) e de novas formas de trabalho mais flexíveis que põem em crise as modalidades de trabalho e de emprego inscritas na relação salarial do pós-guerra. Esta crise, por sua vez, manifesta-se no recuo do trabalho assalariado estável e a tempo inteiro em favor de uma crescente flexibilização laboral, caracterizada pela

diferenciação, heterogeneidade e invisibilidade das situações de trabalho e formas de emprego (Kóvacs e Casaca, 2007; Kóvacs, 2006; Rebelo, 2004).

Conclui-se, portanto, que são diferenciadas as manifestações de empreendedorismo, com várias tipologias em competição. Por exemplo, Reynolds *et al.* (2004), usando a terminologia das perspectivas dominantes mais convencional – e por isso menos crítica –, vertida nos estudos GEM, introduziu a distinção entre “empreendedorismo de oportunidade” e ‘empreendedorismo de necessidade’. O primeiro incorpora indivíduos que respondem a fatores impulsionadores, como a oportunidade de criação de uma empresa e assim exploram essa oportunidade. O último incorpora indivíduos que respondem a ‘constrangimentos’, por exemplo, quando eles/as perseguem uma trajetória empreendedora porque têm necessidade de assegurar a sua subsistência. Resta dúvidas se a equiparação do empreendedorismo à categoria de autoemprego não é demasiado redutora, tendo em consideração que o autoemprego é heterogêneo e, como tal, contém elementos, lógicas sociais e trajetórias de dependência diversificados, abarcando ‘vencedores’ e ‘perdedores’ sociais, mas também novos tipos de profissionais indiferenciados que são difíceis de caracterizar (Bögenhold & Fachinger, 2010). Assim, o conceito de liberdade de escolha que aparece associado a esta categoria do mercado de trabalho deve ser questionado, principalmente se atendermos a que determinadas circunstâncias sociais, como, por exemplo o desemprego, podem forçar as pessoas a tornarem-se empreendedoras. Trata-se de um fenómeno heterógeno, que inclui situações ambivalentes em termos de autonomia e independência económica. Significa isto que as diferenças entre posições no seio do autoemprego podem ser maiores do que aquelas que se verificam entre os trabalhadores independentes e os assalariados (Gartner, 1985).

Nesta perspetiva, o empreendedorismo aparece correlacionado com duas lógicas de comportamento económico paradoxais: oportunidade e necessidade. Tal assunção permite corroborar os pressupostos da sociologia económica sobre a natureza incrustada da atividade económica nas relações sociais (Granovetter, 1985). Ou seja, reconhece-se que as decisões individuais de seguir uma carreira empreendedora são influenciadas pelo contexto social onde são tomadas e, portanto, não se orientam puramente por critérios de racionalidade económica, tal como é defendido pela ortodoxia da economia neoclássica.

Portanto, o empreendedorismo sob a forma de trabalho autónomo convoca vários registos que não são necessariamente equivalentes entre si. Assim, é necessário ter presente que a análise do envolvimento de grupos diferentes de empreendedores inseridos nos seus contextos sociais e laborais mais amplos é mais pertinente e, certamente, capaz de produzir dispositivos conceituais mais robustos, desafiando as assunções e retórica dominantes. Como referem Blackburn e

Kovalainen, (2009), as reflexões suportadas com informação empírica relevante podem, entre outros aspetos, conduzir os investigadores a interrogarem-se sobre os benefícios do empreendedorismo e as finalidades da agenda política na atualidade. Daí que o empreendedorismo enquanto condição objetiva das trajetórias profissionais dos indivíduos, subsumido numa ampla variedade de categorias e taxonomias de trabalho por conta própria, constitui uma realidade empírica heterogénea decorrente de dinâmicas e transformações sociais e laborais mais profundas que é importante atentar na investigação.

3.3 Empreendedorismo no ensino superior e transição para o mercado de trabalho: segmentação teórica

Há um importante corpo de trabalhos académicos nacionais e internacionais que explorou e definiu educação em empreendedorismo (EE), sobretudo ao nível do Ensino superior (Redford, 2013; Pittaway & Hannon, 2008; Matlay & Carey, 2007; Hannon, 2004; Gibb, 2002; Gorman *et al.*, 1997). As definições de iniciativa empresarial e empreendedorismo neste nível de ensino variam e há muitos aspetos educacionais cobertos, designadamente competências de empregabilidade, iniciativa empresarial social, autoemprego, criação de empresas, emprego nas PME's e gestão de grandes empresas (Pittaway & Cope, 2007). Sobre a matéria, Lewis (2011) observa que o empreendedorismo lutou para ganhar legitimidade académica a nível moral, pedagógico e teórico, com a qualidade e o enfoque da investigação a ser constrangido. Para o mesmo autor, a tensão não resolvida inerente ao duplo objetivo da EE de capacitar os estudantes para se tornarem empresários ou para compreenderem e operarem dentro de uma sociedade empreendedora, a par da dependência excessiva das iniciativas dos governos, tem impedido a sua legitimidade.

Na esteira do mesmo debate, Gibb (2002) salienta que o fracasso da academia em assumir posições conceituais mais sólidas e, desse modo, fornecer claras orientações para os praticantes e responsáveis políticos, terá acabado por contribuir, em parte, para uma má utilização de recursos. O modelo do *Young Enterprise* ou *Junior Achievement* é, de acordo com o autor, um bom exemplo dessas confusões, na medida em que consiste essencialmente numa simulação de abordagem de negócios corporativa para criação de novas empresas, que está sendo, atualmente, introduzida enquanto estratégia educativa a ser disseminada nas universidades europeias como modelo liderante para promover a iniciativa empresarial dos diplomados.

Assiste-se, ao mesmo tempo, a uma discussão focada na importância da ligação da racionalidade do empreendedorismo à ação e, ainda que a teoria seja vista como relevante, vários autores sublinham a necessidade da prática e do desenvolvimento de competências. Por exemplo, Johannisson *et al.* (1997) refere a racionalidade da ação e sublinha o contexto de aprendizagem, bem como a aprendizagem através do denominado modelo de aprendizagem-ação. O aspeto acional do empreendedorismo surge aqui associado à "aprendizagem com a prática" de Dewey e ao "praticante reflexivo" de Schön. Para Johannisson, o empreendedorismo é, portanto, "aprendizagem-ação".

Nessa perspetiva, os processos de aprendizagem surgem associados à aprendizagem em diferentes contextos e pressupõe ação e aprendentes reflexivos. Significa isto que os conceitos de empreendedorismo e iniciativa empresarial não se limitam aos processos de ensino-aprendizagem no interior da escola e são colocados no contexto mais amplo, ultrapassando os muros da universidade. Este reconhecimento de que a EE é um processo natural de aprendizagem para o trabalho de formas empreendedoras (Blenker *et al.*, 2011; Cope & Down, 2010), por sua vez, também tem sido determinante para agravar a divergência concetual e polissemia de usos do termo. A aprendizagem ativa, experiencial e prática tem sido um dos temas recorrentes no desenvolvimento das pequenas empresas e de gestores-proprietários. Tem ocorrido um processo prolongado de convergência concetual entre a aprendizagem empreendedora e a educação em empreendedorismo. Consequentemente torna-se ténue a fronteira entre EE e outros conceitos, como por exemplo, aprendizagem baseada do trabalho (Politis, 2005), aprendizagem ação (Heinonen e Pikkijoki, 2006) aprendizagem empreendedora (Rae, 2009; Gibb, 2002), aprendizagem baseada em problemas (Hanke, Kinsenswether & Warren, 2005).

A opção por qualquer destes significados identificados na literatura parece também ter correspondência a três diferentes objetivos de aprendizagem: educação *para*, *sobre* e *através* de empreendedorismo. Isto traduz-se numa ampla variedade de oferta de programas educativos. É, ainda, possível agrupar estes programas segundo o seu enfoque: i) orientação e consciencialização sobre empreendedorismo; ii) desenvolvimento de competências para a formação de uma nova empresa, autoemprego e autossuficiência económica; e iii) sobrevivência e crescimento de negócios) (Kirby, 2004). A compreensão destas diferentes necessidades e a sua aplicação no desenho dos cursos e métodos pedagógicos direcionados para grupos-alvo distintos é considerado o aspeto central para o desenvolvimento de currículos eficazes.

Assim, a educação empreendedorismo surge associada ao desenvolvimento de competências-chave e, como referimos noutra parte deste trabalho, as preocupações políticas e académicas sobre a matéria focam-se particularmente nas necessidades e objetivos que podem ser integrados e alcançados através de iniciativas educativas neste domínio. Reconhece-se, ainda, a importância da aprendizagem empreendedora ao longo da vida, bem como o seu carácter transversal ao currículo e dialógico com todas esferas de aprendizagem (formal, não formal e informal). Trata-se igualmente de uma noção que abarca dois componentes distintos: i) uma conceituação mais ampla, no sentido de que esta matéria não deve ser exclusivamente orientada para o exercício da função empresarial, visando o desenvolvimento de atitudes e competências empreendedoras, bem como qualidades pessoais; e ii) um conceito mais específico de formação orientada para a criação de empresas. O desenvolvimento pessoal, cidadania ativa, inclusão social e empregabilidade assim conseguidos são entendidos como decisivos para a transformação económica e social (CE, 2012; Martínez *et al.*, 2010).

Nos três subpontos seguintes reúnem-se os olhares teórico-metodológicos que têm fundamentado os entendimentos mais influentes sobre o empreendedorismo no quadro das relações entre o ensino superior e a transição para o mercado de trabalho.

3.3.1 Resultado em capital humano

Uma grande parte da formulação de política do ES, quer seja em relação à expansão do sistema, quer trate da agenda mais recente de transferência de conhecimento e tecnologia, tem sido fortemente construída em torno dos preceitos da teoria do capital humano (Schultz, 1961; Becker, 1964). Um dos pressupostos basilares desta teoria económica é o da relação direta entre o investimento formativo e o seu valor económico produtivo no mundo do trabalho. O investimento dos indivíduos em educação e formação resulta em significativos retornos tangíveis, refletidos em maiores potenciais ganhos (salariais) e melhor posicionamento no mercado de trabalho. Daí que este modelo teórico se esforce por demonstrar como o aumento dos níveis de educação ajuda os indivíduos a moldar a sua capacidade produtiva, ou utilizando a expressão de Becker, o seu “produto marginal”, atuando efetivamente como um fator impulsionador na preparação das pessoas para se tornarem mais produtivas e capazes economicamente, facilitando o seu acesso a melhores oportunidades económicas e sociais.

Assim, os trabalhos iniciais levados a cabo pela denominada “economia da educação” consideram que uma das funções do sistema educativo é a formação de mão-de-obra especializada requisitada pela sociedade industrial avançada. Os conhecimentos e as habilidades obtidas pelos indivíduos têm influência na sua produtividade e rendimento. E, ainda, porque uma proporção elevada de empregos exige cada vez mais escolaridade devido à complexidade das tarefas que lhe são atribuídas. Isto acabaria por explicar o aumento do nível de escolarização e expansão dos sistemas de educação. O problema é colocado sobretudo em termos de relação entre educação e economia e não tanto especificamente em termos de relação educação-emprego.

Partindo destas hipóteses, investigações mais recentes vêm a educação como um fator explicativo importante da seleção da atividade empreendedora pelo indivíduo, do sucesso empresarial para a firma e da taxa de criação de empresas para a sociedade (Bosma *et al.*, 2004; Gimeno *et al.*, 1997). Tais estudos analisam o impacto de variáveis como a experiência e educação nos resultados profissionais (Sorensen & Chang, 2006) e baseiam-se no pressuposto que a educação/formação serve tanto de determinante deste tipo de escolha profissional como dos benefícios obtidos por certas empresas.

Nessas condições, e no que se refere ao ensino superior, os diplomados são estimulados pelos responsáveis políticos a apostarem em educação em empreendedorismo, que aparece fortemente ligada a uma nova era económica onde a natureza global do capitalismo oferece a todos os indivíduos maiores oportunidades e retornos financeiros após a conclusão do curso. Abordado desta forma, a participação individual em programas formativos nesta área é fortemente equiparada ao empreendedorismo dos diplomados/as em geral, sendo um dos fatores explicativo do seu posicionamento diferenciado no mercado de trabalho e sucesso no mundo dos negócios. O aumento deste capital humano empreendedor desencadearia, por sua vez, mais procura de empreendedorismo e, conseqüentemente, maior produtividade e valor económico.

No plano empírico, destacam-se as pesquisas cujo enfoque específico incide sobre as políticas públicas de promoção do empreendedorismo a nível supranacional, nacional ou regional (ou Estado). Este tema de nível macro pode ser considerado como uma base sistémica do ambiente e do contexto onde a educação em empreendedorismo ocorre. Atribui-se prioridade analítica ao clima político geral, ao papel do governo de outras quase-políticas governamentais na promoção deste tipo de educação, os seus resultados esperados aquando do desenho das políticas, as medidas usadas para avaliar os resultados/impactos e os mecanismos de financiamento empregues. Um dos pontos de partida destes trabalhos é conhecer os fatores impulsionadores e os *stakeholders*/entidades que influenciam a introdução, implementação e

resultados dos processos educativos no ensino superior, dando particular enfoque às dinâmicas de ensino-aprendizagem em empreendedorismo.

À luz desta perspectiva há análises que procuram situar a educação em empreendedorismo no ambiente político e contexto cultural, como, por exemplo, a pesquisa realizada em França por Carayannis *et al.* (2003). Outras análises, especialmente no contexto do Reino Unido, exploram instrumentos de política ao nível do ensino superior, como por exemplo, *Enterprise in Higher Education programme* (Mortimer, 1995), *Science Enterprise Challenge programme* (Lewis, 2002) e *Student Placements for Entrepreneurs in Education* (Woodier-Harris, 2010).

Pese embora a sua inequívoca importância no que diz respeito ao conhecimento sobre a abordagem do país relativamente ao empreendedorismo, os escassos trabalhos produzidos acerca do papel das políticas educativas em geral, e em particular aquelas centradas na promoção do empreendedorismo ao nível do ES, apresentam resultados contraditórios e não conferem suficiente destaque ao papel das políticas educativas regionais, nacionais ou supranacionais. É importante frisar que a ligação entre as políticas nacionais mais amplas e as estratégias institucionais não parece ser particularmente bem desenvolvida nesta linha de investigação (Cope & Pittaway, 2007).

A Universidade Empreendedora ou infraestrutura da iniciativa empreendedora, apresenta-se também como uma temática abordada neste quadro teórico, que, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, remete não só para o papel da Universidade na promoção e apoio ao surgimento de novas empresas conduzidas por diplomados, mas também o seu apoio ao emprego qualificado, especialmente em firmas de alta tecnologia e PME's. A procura de fatores explicativos das variações das condições institucionais do empreendedorismo no ES tem recebido especial atenção nos trabalhos académicos inseridos neste eixo de investigação, embora seguindo enfoques analíticos distintos. Um primeiro tipo de estudos empíricos nesta área explora o comportamento individual e abordagem das IES relativamente ao empreendedorismo, abarcando aspetos como a governação e liderança universitária; a cultura organizacional, infraestrutura, estratégia e a infraestrutura específica de empreendedorismo (Jackson & Audretsch, 2004; Etzkowitz, 2003), assim como a sua abordagem à comercialização da investigação e tecnologia, empreendedorismo académico (Zhao, 2004; Kirby, 2004). Com base nos resultados apurados pode concluir-se que estes são fatores institucionais que podem ter uma relação indireta sobre a natureza e eficácia da abordagem individual das instituições nesta matéria, ainda que seja evidente

a necessidade de mais estudos comparativos e de investigação que delineie conjuntamente conclusões a partir de instituições individuais.

Um segundo grupo de trabalhos integrado nesta abordagem, por seu turno, procura explorar as atividades de extensão, em particular a relação universidade-negócios, tentando demonstrar o impacto positivo de um conjunto de atividades, a saber: i) a relação entre centros de negócios e os clubes de empreendedorismo e os empreendedores locais e a assistência técnica e de gestão aos empreendedores (Co & Mitchell, 2006); ii) as ligações com empreendedores locais através de oportunidades de estágios para os estudantes (Hytti, 2002; Gibb, 1993) e atividades de desenvolvimento de gestão (visitas de empresários/ empreendedores às IES); iii) a disseminação dos resultados de investigação junto da comunidade (Kurakto, 2005; Edwards e Munir, 2005); e, ainda, os projetos de consultadoria envolvendo os estudantes com os empreendedores locais (Kurakto, 2005; Edwards & Munir, 2005).

Refira-se que a investigação que adotou este prisma analítico revela que a educação em empreendedorismo pode, em parte, ter impacto na consciencialização e perceções dos estudantes, ao permitir-lhes o envolvimento em oportunidades de aprendizagem experiencial no contexto organizacional; mas, ao mesmo tempo, não consegue demonstrar como essas mudanças conduzem à 'ação', nem explora a sua relação com as futuras decisões de prosseguir uma carreira empreendedora (Mwasalwiba, 2010). Enquanto área de investigação está longe de apresentar evidências conclusivas de que o (sucesso) da entrada no empreendedorismo por parte dos/as diplomados/as aumenta como consequência do seu envolvimento com a prática durante as trajetórias escolares.

Não descurando a sua relevância teórica, tem sido argumentado que a visão do capital humano merece ser criticada a nível económico e social, pela forma como modela a relação entre educação em empreendedorismo e os futuros resultados económicos, isto porque a relação entre educação geral e empreendedorismo está longe de estar comprovada, apesar de alguns indícios do seu impacto positivo sobre o rendimento empresarial (Van der Sluis *et al.*, 2006, 2004).

Assim, vale a pena referir que uma das críticas às versões iniciais deste paradigma aponta que a relação entre educação-economia não é tão simples e linear como ele postula. Se é certo que, por um lado, o sistema de educação contribui para a formação de recursos humanos e, como tal, pode ter impacto para o desenvolvimento da economia e que existe uma relação entre escolaridade, emprego e rendimento; por outro lado, o aumento do nível de escolaridade e a expansão dos sistemas de ensino não são possíveis de explicar somente pelo facto de que as

economias industrializadas precisarem de trabalho mais qualificado. Vários empregos têm um nível de escolaridade mais elevado sem que isso implique necessariamente maior produtividade. O nível de escolaridade de um emprego pode variar entre países, inclusive entre aqueles que atingiram um nível de desenvolvimento comparável. Uma parte da formação profissional necessária ao exercício de uma ocupação é obtida no trabalho. Segundo estas críticas, o aumento da escolaridade deveu-se sobretudo, ao facto de os empregadores recorrerem ao diploma como meio de seleção e, ainda, motivada pelo desejo de determinados grupos sociais de aumentarem o estatuto social e simbólico da sua ocupação. Como a média da escolaridade cresceu, tende-se a aumentar as exigências de acesso aos empregos com o objetivo de conservar ou melhorar o estatuto da sua ocupação, porque as tarefas a realizar exigem domínio de conhecimentos e competências mais complexas.

Uma segunda crítica que tem sido apontada ao modelo do capital humano é de que adota um olhar fortemente economicista e instrumentalista na forma como enquadra as atividades dos indivíduos, que tendem, por sua vez, a ser divorciados dos resultados económicos dos processos sociais mais amplos onde eles estão imbricados (Granovetter, 1985). Baseando-se no pressuposto da escolha racional da educação, os comportamentos laborais e os resultados que os mesmos podem produzir, são deslocados do contexto social de tal forma que não se abre espaço a qualquer mediação social na relação das pessoas com o mercado de trabalho. Ao atribuir forte ênfase aos fatores economicistas, excluindo outras motivações não económicas, a perspetiva do capital humano tende a reduzir os objetivos dos indivíduos e o seu sistema de valores a um cariz exclusivamente utilitário. Isto torna-se ainda mais problemático se tivermos em consideração o modo como as pessoas entendem a sua participação na educação, bem como a sua futura utilidade para o mercado de trabalho. Sabe-se através da investigação sociológica (M. Alves, 2012; Brown *et al.*, 2003) que a participação em formas de aprendizagem faz parte de uma trajetória de aprendizagem, que é ela própria histórica e culturalmente contingente. No plano profissional, esta abordagem não reconhece que a forma como os indivíduos se envolvem com o mercado de trabalho é fortemente influenciada por variáveis sociais com relevância, como a sua localização geográfica, género, idade, o seu acesso ao mercado de trabalho e o seu desejo de prosseguir formas específicas de emprego, independentemente das mais-valias financeiras ou se estas podem ser comensuráveis com as suas competências (Dubar, 2001; Harvey, 2001; Atikson, 1987). Nesse sentido, quando o objetivo de um indivíduo vai ao encontro do empreendedorismo e da melhoria económica em geral, considera-se que a pessoa aborda a aprendizagem e as

orientações profissionais subsequentes de uma forma exclusivamente utilitária, no sentido de otimizar apenas a sua própria “utilidade funcional”. Qualquer que seja a configuração da identidade das pessoas em relação ao ensino e futuro profissional, resta a dúvida, todavia, se elas são suscetíveis de transcender a auto percepção estrita em torno de otimizar o seu valor de mercado, ou mesmo, de serem construídas sem considerar a influência das estruturas institucionais, sociais, económicas e políticas nas suas preferências e escolhas individuais.

Mesmo com avanços em relação à sua versão original, e não representando efetivamente uma teoria económica do empreendedorismo, os desenvolvimentos explicativos enquadrados na abordagem do capital humano apresentam como limitação o facto de reduzirem o empreendedorismo aos resultados de criação de riqueza e de emprego, na maioria dos casos, abstraídos e inferidos descritivamente através de padrões e tendências de evolução apurados em inquéritos macroeconómicos. A evidência centrada nos retornos económicos do empreendedorismo tende a suprimir qualquer forma de análise dos processos social, educacional e laboral, os quais são simplesmente inferidos a partir destes resultados. O comportamento face ao mercado de trabalho, incluindo a abordagem dos indivíduos relativamente ao empreendedorismo, é reduzido a comportamento estratégico baseado na lógica custo-benefício e tratado de forma descritiva pelos padrões e tendências evidenciados nos inquéritos estatísticos de grande escala. Isto está em linha com o individualismo metodológico e complexifica-se, muitas vezes, pela evidência empírica que desafia aquela explicação da ação social e questiona até que ponto os resultados económicos podem ser alcançados através de meios educativos (Graevenitz *et al.*, 2010; Oosterbeek *et al.*, 2010).

3.3.2 Contextos de ensino-aprendizagem e mobilização de competências

Outra abordagem dominante sobre o empreendedorismo dos diplomados, destacando-se por ser aquela que tem modelado muito do pensamento sobre a “terceira missão”, designadamente sobre o papel da universidade na facilitação das exigências da sociedade e do mundo do trabalho, é a abordagem das competências. Como vimos atrás, muito do discurso do empreendedorismo como “competência-chave” enquadra-se na Agenda de Lisboa (2000) e no apelo reiterado da Comissão Europeia no sentido do desenvolvimento do espírito empresarial entre a população estudantil (CE, 2006). Em grande medida, isto foi ampliado com questão da

empregabilidade dos diplomados no âmbito do processo de Bolonha, com a indústria e os governos a conferirem maior centralidade à incorporação transversal de competências nos currículos universitários (Cranmer, 2006). Também fica claro que articulação das exigências dos empregadores públicos e privados fez com que a educação em empreendedorismo no ES evoluísse do objetivo de formação de um pequeno número de diplomados para o autoemprego (Green & Saridakis, 2008), em direção ao desenvolvimento de competências empreendedoras para todos (Mwasalwiba, 2010; Blenker *et al.*, 2006). Isto vai ao encontro da retórica das políticas públicas sobre a necessidade do sistema educativo de preparar os estudantes, em particular aqueles do ensino superior, com capacidades pessoais empreendedoras que os tornem capazes de lidar para a complexidade e incerteza em todas as esferas da vida e do trabalho em particular (Gibb *et al.*, 2013).

Com efeito, a universidade têm sido alvo de fortes pressões para se articular mais estreitamente com as mudanças económicas, conferindo-se um grande destaque aos resultados tangíveis produzidos pelo ES. Embora parte disto reflita uma tentativa de regulação estatal no sentido de tornar o ES mais responsável em relação à sociedade em geral, incluindo o mercado de trabalho, isto também engendra uma visão das universidades como veículo para o crescimento económico. As universidades são estimuladas a desenvolver oferta educativa e práticas que possam efetivamente acomodar as exigências da economia de competências para a empregabilidade, incluindo empreendedorismo. Neste caso, a questão da adequação entre a oferta e da procura de empreendedorismo coloca-se não em termos de correspondência entre educação e a atividade empreendedora, mas antes ao nível da ligação entre tipos específicos de competências e as exigências do empreendedorismo.

Do ponto de vista da reflexão sobre a vertente educativa do empreendedorismo, estes contributos traduzem-se em análises sobre o valor dos cursos oferecidos (e.g., natureza e estrutura de uma disciplina, o conteúdo específico a ser ensinado, processos como o raciocínio lógico e o pensamento crítico) na preparação dos diplomados com as competências necessárias para responder às exigências do empreendedorismo. O debate confronta-se com dois modos de considerar a educação em empreendedorismo. As posições variam em relação à importância do conteúdo especializado e da especialização disciplinar versus 'transversalidade' ou conteúdo generalista assente no desenvolvimento de compreensões integradas e competências transdisciplinares. Não raramente, estas teorias são caracterizadas por uma segunda linha de discordância. Embora o enfoque se mantenha no conteúdo a ser ensinado, os diferentes trabalhos

adotam posições diferentes a respeito da pedagogia. Em alguns casos, o pressuposto implícito é o de que independentemente da natureza especializada ou transversal, o conteúdo do ensino deve ser dirigido e baseado em explicações racionais e pensamento lógico desenvolvidos a partir de um 'paradigma do ensino', enquanto outros são explicitamente críticos da pedagogia 'tradicional' e defendem que a aprendizagem de determinados conteúdos é melhor servida com uma abordagem mais prática, focalizada no 'paradigma da aprendizagem'.

Assim, um dos temas dos estudos que recorrem a esta perspetiva é o do contexto programático, em particular a pedagogia e métodos ligados ao ensino de empreendedorismo. Também há outros ângulos analíticos privilegiados, destacando-se, entre outros, o mapeamento da oferta educativa em empreendedorismo; o papel das atividades extracurriculares; o papel da educação em empreendedorismo nas universidades; e o impacto das filosofias departamentais.

Relativamente aos trabalhos académicos que tomam como objeto de estudo os programas/ currículos em empreendedorismo, constata-se que o debate e a investigação relacionados com a pedagogia têm sido bastante intensivos (Marques & Moreira, 2015). Uma grande parte dos estudos que exploram oferta formativa em empreendedorismo disponibilizada pelas IES mostra que os métodos de ensino de empreendedorismo têm variado extensivamente (Smith, 2006), encontrando-se, muitas vezes, ligados a pressupostos sobre o que se entende por educação em empreendedorismo (Gibb, 2002). A maioria dos cursos de empreendedorismo recorre ao uso de métodos passivos e menos efetivos em termos de influência de atributos empreendedores, como sejam: as aulas, os estudos de caso e discussões de grupo. Outros métodos ativos usados, mas menos comuns do que os primeiros e mais eficazes, incluem aprendizagem ação; simulações de novas empresas; simulações de base tecnológica; o desenvolvimento de empresas reais; cursos de desenvolvimento de competências; *role play*; aprendizagem experiencial e mentoria (Verduyn *et al.*, 2009; Benett, 2006). Outros, todavia, continuam a debruçar-se sobre a questão se o empreendedorismo pode ser ensinado (Henry *et al.*, 2005); o papel da teoria versus a prática (Fiet, 2001); o lugar da educação em empreendedorismo na universidade (McMullan & Long, 1987); e o papel das escolas de negócios (Miller, 1987). Mais uma vez, as abordagens e método de ensinosa são, tal como as restantes áreas de discussão, um tópico pautado por inúmeras divergências conceituais.

Tem sido argumentado que é possível detetar limitações no desenho dos estudos centrados nos métodos de ensino. Um problema que se coloca é o facto de muitos estudos favorecerem um método ou abordagem e, por conseguinte, centrarem exclusivamente a sua

análise nessa abordagem. Poucas investigações analisam de forma holística os programas no sentido de reconhecerem as ligações entre métodos e abordagens. Consequentemente, parece existir a necessidade de estudos comparativos de alcance longitudinal que avaliem determinadas pedagogias em relação às opções alternativas, tendo em consideração o contexto do sistema nacional de ES dentro do qual elas operam. Ao nível curricular, a análise mais sistemática da forma como os conteúdos da formação na área do empreendedorismo são selecionados, como eles são definidos em termos de conhecimento ou competências, podia contribuir para projetar uma nova visão sobre as relações entre educação superior e empreendedorismo.

Paralelamente, encontra-se um corpo de investigação que mapeou e acompanhou a provisão da educação em empreendedorismo, ilustrando o seu crescimento nos EUA e a sua internacionalização (Solomon, 2007; Katz, 2003). Estes estudos mostram também o rápido crescimento da procura de educação em empreendedorismo, tanto nos EUA como a nível global, embora revelem a persistência de constrangimentos ao nível dos vários tipos de oferta educativa disponibilizada pelas Universidades (NIRA *consultants et al.*, 2008; Katz, 2003).

Tal como no modelo do capital humano, está-se perante um universo de sentido que veicula o empreendedorismo dos diplomados a um problema do lado da oferta: mais uma vez, a responsabilidade recai sobre as universidades na reprodução do tipo de aprendentes economicamente viáveis que irão acrescentar valor ao mercado de trabalho, quer seja pela criação do próprio emprego/negócio, ou através de comportamento organizacional inovador. Grandes esforços são encetados ao longo de quase duas décadas para incorporar “competências empreendedoras” no currículo académico ao nível da graduação e pós-graduação, refletindo a crescente procura daquilo que Barnett (1994) denomina de “conhecimento para uso”, que tem um carácter essencialmente orientado para o futuro e performatividade. As visões da Universidade como espaço de promoção da cidadania, valores democráticos e crescimento pessoal foram suplementadas por um *ethos* mais instrumental e economicista, que coloca maior protagonismo na capacidade produtiva dos diplomados (Tomlinson, 2007).

A perspetiva das competências, em termos de orientações políticas para o ES, tem recebido as suas críticas não só em termos ideológicos como também no que diz respeito à conceção sobre as relações entre aprendizagem, desenvolvimento de competências e atividades relacionadas com o empreendedorismo. Estas abordagens colocam uma enorme responsabilidade nas IES e professores universitários pelo desenvolvimento de competências para a empregabilidade nas atividades curriculares, bem como pelo reforço das competências futuras

dos estudantes através da aprendizagem e planeamento de atividades de cariz mais profissionalizante e formas de conhecimento pragmáticas e direcionadas para a ação que permitam a melhoria da competitividade e eficácia económicas. Do ponto de vista da aprendizagem, apresenta-se um quadro simplista sobre a forma como as competências futuras são desenvolvidas no contexto educacional específico do ensino superior. Sobre a oferta educativa em empreendedorismo, mais concretamente, há trabalhos empíricos que têm suscitado importantes questionamentos sobre a eficácia deste tipo de conteúdos curriculares para as experiências e resultados dos diplomados na área específica da criação de empresas (Rae, 2007).

Uma das principais críticas tecidas à abordagem das “competências empreendedoras” tem sido o facto de assumir a suposta transposição de aptidões e competências do contexto educativo para o empreendedorismo. Ao colocarem forte destaque na adequação mecanicista entre as competências adquiridas no ensino superior e o seu acionamento no contexto laboral e empresarial, esta perspetiva tende a desvalorizar a forma como elas são enriquecidas pelos diplomados no seu percurso profissional, descontextualizando-as, por assim dizer, das relações de poder e dos contextos sociais onde as mesmas podem ser desenvolvidas (Boden & Nedeva, 2010).

Entretanto, outras críticas dirigidas aos proponentes desta abordagem realçam o facto de elas se socorrerem, no plano empírico, de uma multiplicidade de listagens com a descrição dessas “competências empreendedoras”, capazes de observação objetiva, cujo significado é simplesmente inferido através do conjunto de atributos que se assumem como os seus elementos caracterizadores. Mais uma vez, isto significa uma correspondência algo estável e coerente entre as exigências do meio empresarial e os diplomados formados pelas universidades. No entanto, estas competências são ambíguas e não têm um significado singular, abarcando uma variedade de características pessoais, atitudes e habilidade, tais como, resolução de problemas, liderança, comunicação, habilidade de auto consciencialização e avaliação, bem como competências de negócios e de gestão (Frank, 2007). Já Gibb (1987), um dos autores pioneiros a debruçar-se sobre a temática, sinaliza atributos empreendedores como iniciativa, poder de persuasão, assunção de risco moderada, criatividade, independência, resolução de problemas, necessidade de realização, imaginação, liderança, trabalho árduo e *locus* de controlo interno. É, contudo, importante reconhecer que, embora estas noções de ‘competências’, ‘atributos’ e ‘aptidões’ sejam usadas em justaposição, muitas vezes, elas transmitem diferentes coisas para diferentes atores sociais e é provável que as mesmas definições nem sempre sejam partilhadas entre empregadores, professores universitários e os próprios diplomados (Knight & Yorke, 2004).

Com efeito, a natureza redutora, descontextualizada e descritiva das competências empreendedoras significa, muitas vezes, que elas sofrem daquilo que Holmes (2013) denomina de “instrumentalismo possessivo”, quer dizer, que tais competências, como objeto empírico, dão a sensação de que são capazes de ser adquiridas e possuídas pelos indivíduos, residindo nas suas mentes quase como instrumentos num caixa de ferramentas, que podem ser usados para operar num determinado contexto laboral. Vários estudos sobre aprendizagem, competências e aptidões no local trabalho tendem a ser céticos em relação a noções redutoras de desenvolvimento dos trabalhadores, ao invés de ver o desempenho profissional como localizado no interior de uma comunidade de prática (Lave & Wenger, 1998) e, por sua vez, ligado através de um conjunto mais amplo de relações sociais que servem para afirmar e legitimar determinados comportamentos profissionais (Trottier, 2005; Dubar, 2001). Nesta perspectiva, as aptidões e competências transcendem formas descritivas de comportamentos e, desse modo, compreendem uma relação negociada entre diplomados e empreendedorismo. Sob este ângulo, noções como aptidões e competências só fazem sentido quando localizadas nas trajetórias socialmente construídas de interação e envolvimento com o empreendedorismo.

Finalmente, outra apreciação negativa feita a esta abordagem é que não explica as diferenças de resultados em todas as formas de emprego, incluindo empreendedorismo, entre diplomados provenientes de grupos com características sociodemográficas e educativas particulares, nomeadamente em termos de género, origem social, etnia, tipo de instituição do ensino superior e área de formação académica (Prokou, 2008; Morley, 2001), desconsiderando como estes fatores influem nas escolhas e opções dos indivíduos e, como tal, condicionam a forma como constroem as suas trajetórias educativas e profissionais. Como não há qualquer base de sustentação para assumir que tais diplomados divergem em função de supostas competências e atributos, esta abordagem falha numa das principais áreas de preocupação para a política pública, instituições do ensino superior e diplomados. A explicação recorrentemente avançada tende a sugerir que estas desvantagens sociais advêm de práticas discriminatórias pelos intermediários do sistema de emprego, habitualmente sob forma de discriminação estrutural (Harvey, 2001). Porém, importa demonstrar como tais práticas se relacionam com as supostas competências na explicação das diferenças nos resultados do empreendedorismo.

3.3.3 Das intenções empreendedoras: o lugar do “intangível” na trajetória

A “perspetiva das intenções empreendedoras”, por sua vez, inverte tal precedência explanatória da ação empreendedora, localizando-a no domínio exclusivo da cognição, ou seja, na sua existência como algo subjetivamente representado e vivenciado pelos indivíduos. Devido à sua concentração nos saberes, atitudes ou predisposições que os agentes investem relativamente ao empreendedorismo, os modelos de intenção tendem a passar ao lado da outra face da moeda societal: as influências estruturais/contextuais através das quais indivíduos se transformam em atores competentes. Se é certo que os atores produzem e reproduzem o mundo social por meio de estratégias, também não é menos verdade que essas próprias capacidades reflexivas resultam da sua socialização nos ambientes estruturados desse mesmo mundo.

Os modelos teóricos das intenções empreendedoras, não se constituindo propriamente uma abordagem dominante relativamente ao empreendedorismo dos diplomados no debate político e mediático, assumem, contudo, forte preponderância na literatura académica (Krueger, 2007, 2000; Autio *et al.*, 2001; Krueger & Brazeal, 1994; Ajzen, 1991; Shapero, 1982).

Um dos seus pressupostos fundamentais refere-se à ideia de que o empreendedorismo representa claramente um comportamento planeado, intencional (Bird, 1988; Katz & Gartner, 1988) e, assim, a investigação parece ser favorável não tanto à análise de características pessoais, mas principalmente à intenção ou potencial de empreendedorismo, que, alega-se, poder ser o preditor mais preciso da ação empreendedora e do seu potencial de sucesso (Nabi *et al.*, 2010). Nesse sentido, o conceito de intenção é central para capturar os fatores motivacionais que influenciam o comportamento e para indicar o quão seriamente as pessoas têm vontade de tentar ou o nível de esforço despendido para desempenhar o comportamento (Ajzen, 1991).

Baseando-se sobretudo nos contributos da “Teoria do Comportamento Planeado” de Ajzen (1991, 1987) e da sua variante que trata diretamente a questão do empreendedorismo, a “Teoria Evento Empreendedor” de Shapero (1982), a literatura baseada nas intenções sugere nitidamente duas noções críticas. Primeiro, as intenções servem para centrar a atenção dos decisores num comportamento alvo e demonstram de forma sistemática serem o melhor preditor desse comportamento. Há, assim, determinadas atitudes ou crenças que permitem de forma robusta prever intenções. Tal significa que as forças que atuam sobre os comportamentos potenciais fazem-no indiretamente ao influenciar as intenções por via dessas atitudes chave. Segundo, essas

atitudes e intenções chave são baseadas em percepções. Assim, elas são aprendidas e aprendíveis e variam necessariamente entre os indivíduos e situações.

Adotando este enfoque, os trabalhos desenvolvidos procuram explicar eventos ou ações específicas ligadas à empresarialidade como, por exemplo, a procura de oportunidades de negócio, a decisão de criar ou abandonar um projeto empresarial ou a orientação para o crescimento continuado. O empreendedorismo surge ligado a três atitudes-chave independentes (Krueger *et al.* 2000). Em primeiro, a atitude do indivíduo em relação ao comportamento refere-se à percepção do indivíduo dos resultados pessoais prováveis, ou seja, a soma ponderada das consequências percebidas e a probabilidade de diferentes desfechos do comportamento ou ato proposto, incluindo recompensas intrínsecas e extrínsecas. O segundo fator é as normas sociais percebidas, que dizem respeito às influências percebidas ou pressões sociais sobre o/a tomador/a de decisão para executar o comportamento. Isso significa que as crenças de grupos e atores sociais relevantes, como a família, amigos, colegas e clientes, afetarão as intenções face ao empreendedorismo. O terceiro fator é o controlo comportamental percebido, que engloba percepções pessoais sobre a viabilidade/ possibilidade do comportamento. Este último constructo é equiparável, em grande medida, ao conceito de autoeficácia de Bandura (1997,1986), na medida em diz respeito à percepção individual sobre a possibilidade de executar o comportamento visado.

Todavia, pode acrescentar-se que as intenções empreendedoras nem sempre conduzem a ações empreendedoras, pelo que, muitas vezes, algum *turning point* no sentido de evento desencadeador (Krueger 2003), deslocamento (Shapiro 1984), ou momento de inspiração (Bird 1989) é incluído nestes modelos preditivos do empreendedorismo. Tais circunstâncias podem ser tanto negativas como um divórcio ou a perda de emprego, ou positivas, como uma herança.

Do ponto de vista teórico, uma das assunções centrais dos modelos baseados na intencionalidade é que a mudança nas circunstâncias objetivas é interessante especialmente pela forma como é percebida pelos indivíduos e, por conseguinte, como afeta as suas atitudes e intenções (Shaver *et al.* 2001). Tal visão tem subjacente a ideia que muito pode ser feito por educadores, gestores e decisores políticos para incentivar a ação empreendedora. A propósito, Krueger (2000) sugere uma série de intervenções para construir uma "infraestrutura cognitiva" que seja mais favorável ao empreendedorismo. Na prática, isto pressupõe o aumento da viabilidade percebida do empreendedorismo como uma carreira, proporcionando pequenas

experiências positivas para aumentar gradualmente a autoeficácia, dissipar as crenças de que o empreendedorismo é extremamente difícil e projetar sistemas de recompensa sensíveis a recompensas intrínsecas e formas informais de punição.

Os trabalhos académicos que adotam este quadro teórico interessam-se pela propensão para o empreendedorismo com o intuito de compreender os principais fatores influenciadores da percepção dos estudantes/ diplomados em relação ao empreendedorismo, particularmente no que se refere à criação de empresas/negócios. Estes, por sua vez, abrangem uma grande variedade de abordagens teóricas que vão desde os traços de personalidade até perspectivas mais amplas que têm em consideração as influências sociais e ambientais (Luthje & Franke, 2003). Globalmente, estas análises permitem sinalizar uma ampla diversidade de influências sobre a propensão (ou intencionalidade) dos estudantes para o empreendedorismo. Alguns resultados apresentados tendem a associar a intencionalidade aos traços de personalidade (e.g., propensão ao risco, inovação, necessidade de independência, confiança e autoeficácia), (Henry *et al.*, 2003; Luthje & Franke, 2003), ao passo que outros ligam-na às condições de enquadramento à atividade empreendedora (e.g., cultura e política em geral, fatores macroeconómicos; infraestruturas de apoio a negócios, barreiras e fatores de apoio percebidos à atividade empreendedora num contexto específico; falta de conhecimento de negócios e riscos percebidos) (Luthje & Franke, 2003). Também, as características sociodemográficas como género, a experiência familiar no ramo dos negócios, o nível educacional e a ideia de negócio mostraram ter um impacto direto na intencionalidade. Em particular, os homens e jovens estudantes com experiência familiar de negócios parecem ter uma maior intencionalidade (DeMartino & Barbato, 2003). Resultados mais recentes de investigação realçam também o impacto positivo da oferta educativa em empreendedorismo na intencionalidade dos estudantes (Matlay *et al.*, 2012; Veestergaard *et al.*, 2012; Dickson *et al.*, 2008).

São inúmeras as investigações que, até ao momento, têm contribuído para a crença sobre o impacto positivo da educação em empreendedorismo na intencionalidade dos estudantes (Souitaris *et al.*, 2007; Fayolle *et al.*, 2006; Peterman & Kennedy, 2003), com a maioria dos trabalhos a reportar resultados positivos ou mistos em resultado deste tipo de educação (Lorz, Müller & Volery, 2011). Alguns estudos contradizem este nexos causal entre empreendedorismo e atitude em relação à educação (Oosterbeek, Van Praag & Ijsselstein, 2010) ou provam mesmo que aqueles que se tornaram trabalhadores por conta própria já tinham uma elevada intenção logo no início da frequência destes programas (Lorz, 2011).

Uma das principais críticas apontada a esta perspectiva tem sido o excessivo enfoque atribuído ao indivíduo na determinação de maior ou menor potencial de empreendedorismo, enfatizando o domínio subjetivo dos processos de aprendizagem ancorados a nível individual (sociocognição). Fundamentalmente, estes estudos demonstram maior preocupação com a influência dos processos e variáveis culturais, o papel dos ambientes sociais e culturais, o papel das interações sociais, a aprendizagem colaborativa ou em grupo, cognição grupal, etc. Em termos teóricos, estas perspectivas conferem, portanto, menor relevo aos fatores estruturais, incluindo a natureza, estrutura e valor da educação, e centram-se sobretudo nos impactos das dinâmicas de ensino-aprendizagem a nível individual.

Com efeito, as propostas implícitas nestes quadros teóricos assentam em pressupostos muitos básicos, reduzindo a complexidade do processo do empreendedorismo a uma lógica casualística e simplificada, descurando o contexto onde se estabelecem múltiplas relações entre os fatores envolvidos no fenómeno. Além desta, outra das limitações apontada a estes modelos é que não se preocupam em seguir a intencionalidade na 'prática' e, portanto, não são capazes de indagar se o aumento da intencionalidade conduz a mais empreendedorismo qualificado ou, ainda, se tal educação tem impacto sobre o 'sucesso' quando os estudantes optam pela criação de uma empresa. Contudo, a maioria destas conclusões baseia-se em indicadores/ constructos que prevê a probabilidade, ao invés de dar a confirmação real de que os diplomados podem no futuro agir de forma empreendedora.

Do ponto de vista técnico-metodológico, três debilidades são apontadas no desenho dos estudos centrados no comportamento intencional: i) uso de medidas únicas ou limitadas na operacionalização dos constructos-chave; ii) dificuldade de estabelecer relações entre as normas subjetivas e as intenções empreendedoras dos diplomados através do recurso a questionário; iii) ausência de evidência empírica sobre a tradução das intenções empreendedoras na escolha de uma carreira de autonomia profissional, ou seja, falta de investigação qualitativa que permita aprofundar o processo de transição dos diplomados para o empreendedorismo (Nabi *et al.*, 2008).

Apesar dos inegáveis contributos para o campo de investigação, os estudos nesta área tendem a obscurecer a influência dos fatores contextuais e culturais. Na prática, o empreendedorismo é determinado por outros fatores que estão, em grande medida, fora do controlo dos indivíduos. A explicação do empreendedorismo interpela a considerar que os diplomados universitários são um grupo social heterogéneo, a maioria dos quais tem aspirações profissionais elevadas, mas instáveis, que declinam com o tempo/idade (Jacobs *et al.*, 1991). Ao longo das trajetórias, as atitudes e intenções dos diplomados podem mudar inúmeras vezes (Audet, 2004). Há um conjunto de fatores situacionais (e.g., constrangimentos temporais,

dificuldade da tarefa e pressões sociais) que têm influência nas atitudes em relação ao empreendedorismo (Liñan, 2008). Como o tempo e outras variáveis situacionais continuam a atuar sobre os estudantes após a conclusão do curso, a maioria das previsões sobre o empreendedorismo dos diplomados torna-se, na melhor das hipóteses, duvidosa.

Igualmente, considera-se que estas propostas de análise são simplificadoras porque geralmente analisam a intencionalidade sem fazer referência à intencionalidade na sociedade em geral (Klapper *et al.*, 2004). Trata-se de um enfoque que atribui primazia explicativa à faceta subjetiva do empreendedorismo, postulando uma espécie de um “imperialismo do sujeito” (Giddens, 1979), em que os contextos sociais aparecem como criações de atores movidos por intenções e representações subjetivas. Os resultados de estudos comparativos mostram como as variáveis contextuais específicas podem influenciar as atitudes em relação ao empreendedorismo (GEM, 2012; *Flash Entrepreneurship Eurobarometer*, 2009). A intencionalidade está imbricada nas expectativas culturais; ela pode ser influenciada por barreiras percebidas ou reais à ação relativamente à infraestrutura geral do empreendedorismo (Carayannis *et al.*, 2003). Mesmo que a educação em empreendedorismo faça parte da mudança de percepções culturais, ela não irá remover os impedimentos legais e económicos que tornam mais difícil a criação de um projeto empresarial.

Em síntese, como vimos até agora, as perspetivas do capital humano, competências e das intenções empreendedoras tendem a oferecer uma explicação frequentemente descontextualizada da educação em empreendedorismo, suportada em conceções de adequação estrita entre educação universitária-empreendedorismo e ação racional ou em modelos simplificados intenção empreendedora. Tais visões baseiam-se numa conceção subdesenvolvida da agência humana e da estrutura social. Todavia, não é somente o estatuto da ação que está em jogo nas abordagens referidas, mas também a sua conceção do empreendedorismo como um problema do lado da oferta, isto é, ao concebê-lo como problema teórico que pode ser quase exclusivamente estimulado e reforçado por via de uma oferta e planeamento educativos eficazes. Isto traduz-se na ideia de que o potencial de empreendedorismo pode ser efetivamente estimulado no contexto universitário. Daí as universidades serem vistas como tendo um papel preponderante na preparação dos diplomados em matéria de mentalidades, competências e características necessárias para responderem às exigências económicas. Uma das principais fragilidades subjacentes a estas perspetivas é, portanto, secundarizar as características do mercado de trabalho como aspeto

sociologicamente importante e suscetível de configurar as oportunidades dos diplomados para concretizarem (ou não) o seu (potencial) de empreendedorismo, bem como as próprias condições da inserção profissional num determinado contexto histórico e social (Dubar, 2001). De facto, elas não consideram que empreendedorismo pode ser tanto determinado pela procura de tipos específicos de saberes, de competências e diplomas neste domínio, bem como pela forma como estes recursos são negociados e encontram correspondência com o mundo laboral. O que se verifica é que, apesar do seu inegável contributo para o conhecimento de alguns fatores envolvidos no processo de acesso ao emprego/empreendedorismo, estas perspetivas fracassam, na maioria das vezes, por envolverem-se em entendimentos desfasados sobre os recursos e saberes-ação que os diplomandos necessitam genuinamente para fazer face à natureza em mudança das suas trajetórias profissionais em mercados laborais flexíveis.

Sem pretensões de exaustividade, procedeu-se, neste capítulo, a uma revisitação dos principais contributos das análises produzidas no quadro das várias ciências sociais sobre o empreendedorismo, colocando em relevo os diferentes fatores suscetíveis de modelarem as trajetórias de transição profissional dos diplomados. Estas análises sugerem importantes lógicas de diferenciação social ligadas à educação em empreendedorismo que se desenvolvem em torno dos contextos e processos convocados para a compreensão do fenómeno. Conclui-se que, apesar do crescente corpo de literatura teórica sobre empreendedorismo no campo educativo, ainda permanece escassa a investigação aprofundada de cariz qualitativo sobre as histórias de vida, circunstâncias, contextos e complexidades no decurso do processo de transição profissional dos diplomados. É, pois, com este propósito de renovação do caminho teórico e compreensão do fenómeno em estudo que iremos, de seguida, delimitar o estatuto teórico-analítico do nosso conceito de empreendedorismo e lançar as bases para a construção do modelo de análise do estudo apresentado na Parte II.

CAPÍTULO 4. (RE)CONCETUALIZAÇÃO DO EMPREENDEDORISMO DOS DIPLOMADOS, OPERACIONALIZAÇÃO E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Este capítulo versa sobre as questões e caminhos teóricos que resultaram na construção da problemática do potencial de empreendedorismo e, ao mesmo tempo, as opções metodológicas que delimitam, empiricamente, a sua abordagem. Começa-se por delimitar o alcance analítico do conceito de empreendedorismo adotado nesta investigação, clarificando o enfoque selecionado. Situando o debate na perspectiva da estruturação, e em particular, tomando por referência os contributos das investigações sobre o tema das relações entre o ensino superior e o mercado de trabalho, discute-se, em seguida, os parâmetros da teoria social com base nos quais é possível operacionalizar uma nova abordagem do fenómeno. Nesse sentido, argumenta-se que o potencial de empreendedorismo deve ser entendido como processo social ativo, que é mediado de forma significativa pela forma como os/as diplomados/as constroem as suas trajetórias e projetam o seu futuro no mercado laboral. Recorrendo a uma abordagem multidimensional e relacional do objeto de estudo, formula-se, em seguida, a hipótese teórica principal e proposições parcelares orientadoras da investigação. Segue-se a apresentação do plano metodológico e a fundamentação da estratégia selecionada para a análise. Finaliza-se o capítulo com a apresentação do roteiro da pesquisa empírica e a explicitação das preocupações éticas que nortearam a investigação, bem como dos procedimentos, critérios e instrumentos técnico-metódicos escolhidos para enquadramento dos resultados apresentados na II parte deste trabalho.

4.1 Empreendedorismo dos diplomados: esboço de delimitação concetual

Chegados a este ponto, importa clarificar qual o conceito de empreendedorismo adotado na presente investigação, pois uma das tendências dos analistas do empreendedorismo, como vimos, é equiparar um conjunto de fenómenos muito díspares à mesma categoria, tornando o conceito tão elástico como vazio. A noção de potencial empreendedorismo adotada neste trabalho remete para as orientações sociovalorativas e projeções que os indivíduos desenvolvem relativamente à criação de uma empresa/ negócio próprio, excluindo-se, por um lado, o sentido mais lato do termo, enquanto competência-chave ou comportamento direcionada para trabalho e outras esferas de vida e, por outro, o sentido mais estrito, que o associa à prática de criação e

desenvolvimento de negócios. Para deixar bem delineado o entendimento de empreendedorismo enquanto orientação e projeção sociovalorativa, importa, assim, ter o cuidado de distingui-lo ou relacioná-lo ao conceito de competência. A demarcação entre competência e «disposições e orientações culturais e relacionais» é bastante elementar na medida em que saber fazer empreendedorismo e estar disposto fazê-lo nem sempre se traduzem um no outro. Com efeito, as orientações são determinantes não somente das práticas de empreendedorismo levadas a cabo pelos indivíduos, mas também das suas formas de pensar e falar sobre o assunto, bem como sobre as maneiras como sentem e percebem o mundo envolvente. Seguimos, por isso, a proposta mais ampla dos autores Nabi *et al.* (2006), que definem empreendedorismo como “(...) interação entre o diplomado enquanto produto da educação universitária e a criação de negócios em termos da orientação de carreira dos indivíduos e mentalidades orientadas para o trabalho por conta própria”. Daí resulta que o potencial empreendedorismo é entendido neste trabalho como um processo relacional e multidimensional, envolvendo disposições (para agir, crer e sentir) que os sujeitos desenvolvem com vista a aumentar a sua capacidade para criar um negócio próprio ou projetos de autonomia (Freire, 2008), que podem culminar ou não, na criação de um projeto empresarial. A delimitação do campo empírico analítico da pesquisa à luz desta proposta concetual centra-se no fenómeno do potencial empreendedorismo enquanto processo de identificação de oportunidades e mobilização de recursos de diversa ordem orientados para a criação de novas unidades económicas/empresas, excluindo-se do campo analítico quer o trabalho por conta própria/autoemprego associado às profissões liberais tradicionais e a novas formas atípicas de emprego (e.g., *freelancers*), bem como o denominado intraempreendedorismo enquanto comportamento empreendedor no interior das organizações. Como o distanciamento entre estas realidades laborais é significativo não só em termos de atitude em geral, mas também ao nível da atividade e iniciativa económica, o enfoque analítico desta investigação recairá exclusivamente nas orientações sociovalorativas e projetos que os indivíduos desenvolvem relativamente criação e gestão de uma empresa/negócio próprio, com ou sem trabalhadores a cargo.

Assim equacionado, o conceito de empreendedorismo integra três características: *i/* abrange um segmento populacional com qualificações superiores bastante heterógeno socialmente, inclusive uma ampla diversidade de situações como estudantes, diplomados à procura de emprego, desempregados ou pertencentes a qualquer estatuto socioprofissional; *ii/* é uma característica social porque depende de uma multiplicidade de condições sociais, formativas, organizacionais e contextuais (socioeconómico, ensino superior, mercado de trabalho), não

estando associada apenas à iniciativa individual em termos atitudes, comportamentos, competências e conhecimentos neste domínio; *iii)* por fim, não é um fenómeno determinado exclusivamente pelo ensino superior, mas sim pelos vários contextos micro, meso e macro que atravessam os percursos biográficos dos indivíduos.

Em virtude disso, o presente estudo considera o potencial de empreendedorismo como o processo através do qual os indivíduos constroem subjetivamente a sua relação com a empresarialidade, envolvendo simultaneamente características sociais, educativas e organizativas e a envolvente contextual, bem como a interação complexa e dinâmica entre estes.

Com base neste recorte empírico-analítico, optámos por utilizar como sinónimos os termos “empreendedorismo” e “potencial de empreendedorismo” para designar o nosso objeto de estudo, na medida em que se considera que qualquer um dos termos não anula a natureza da relação individuo-empreendedorismo que pretendemos enfatizar, ainda que conscientes da nebulosidade de significados e conotação normativa que envolve qualquer um destes vocábulos. Para a definição e operacionalização deste constructo partimos de um posicionamento em que se entende que o mesmo é resultado do carácter dinâmico e multidimensional das trajetórias de transição profissional do segmento populacional com qualificações superiores, abarcando uma combinação complexa de fatores, tão diversos como o estado do mercado de trabalho, ensino superior, em particular os seus modelos organizacionais e pedagógicos; as políticas governamentais, a conjuntura económico-financeira; as características pessoais e sociodemográficas dos indivíduos; orientações simbólico-ideológicas face ao empreendedorismo; a origem familiar e redes de sociabilidade, incluindo amigos, vizinhos, professores, colegas; e, ainda, os seus projetos e identidades enquanto diplomados (ver mais à frente neste capítulo o nosso modelo de análise).

Assim, estamos perante um conceito estruturado em torno de três dimensões-chave: *i)* dinâmicas de ensino-aprendizagem no ensino superior, em particular aquelas centradas em educação em empreendedorismo; *ii)* (re) configuração das trajetórias profissionais; *iii)* representações, perceções e projetos de empreendedorismo durante o percurso de inserção profissional. Esta proposta concetual atribui ênfase às biografias dos sujeitos, quando situa o empreendedorismo no cruzamento das condições objetivas (tarefas, posições, recursos) e subjetivas (perceções, expectativas, motivações) dos percursos sociais dos/as diplomados/as. Ao assumir que as disposições ou orientações valorativas para a criação de empreendedorismo nunca

podem estar dependentes apenas dos indivíduos ou das estruturas, esta abordagem procura relativizar os problemas empíricos que resultam dos níveis de análise, indo além das características específicas dos/as diplomados/as ou contextos, para atingir um constructo multidimensional e relacional.

Após a clarificação do conceito de empreendedorismo adotado na pesquisa, iremos apresentar o modelo teórico-analítico acionado para a explicação e compreensão do potencial de empreendedorismo dos diplomados das universidades públicas portuguesas no decurso das suas trajetórias de transição para o mercado de trabalho.

4.2 Empreendedorismo como construção social: parâmetros teóricos

Atentando à problemática central em estudo, isto é, o potencial de empreendedorismo no sentido de orientações sociovalorativas e projeções relativamente à criação de uma empresa/negócio próprio, propomos-mos discutir nesta seção os contributos teóricos e pressupostos fundamentais que podem ser articulados para uma análise sociológica inovadora acerca do empreendedorismo dos/as diplomado/as, tendo por referência a forma como este grupo social constrói as suas trajetórias de transição do ensino superior para o mercado de trabalho. Pouco tem sido feito pelas teorias e abordagens mais influentes sobre o tema para uma compreensão mais rica e matizada do potencial de empreendedorismo.

É, contudo, importante destacar que, em termos de concetualização do fenómeno aqui em análise, as perspetivas do capital humano e das competências, pese embora o seu relevo na arena política e mediática, têm vindo a evidenciar várias lacunas teórico-metodológicas. A partir da análise das abordagens, teorias e indicadores usados nos trabalhos académicos sobre esta matéria chega-se à conclusão que o potencial de empreendedorismo tem sido alvo de um enfoque individualista e economicista direcionados por modelos suportados por dimensões comportamentais e cognitivas do empreendedorismo.

Com efeito, pode mesmo dizer-se que o conceito de empreendedorismo aparece no quadro teórico dominante, recorrentemente tratado como um sistema único, subestimando que as relações com o empreendedorismo variam em função dos contextos sociais e históricos. Ora,

as estruturas sociais não determinam, por si só, uma dada configuração das relações com o empreendedorismo, pelo que é preciso igualmente atender ao papel dos atores sociais. Assim, estas abordagens tendem a oferecer uma conceção subdesenvolvida da agência humana e da estrutura social.

Tomando por referência as limitações teórico-metodológicas enunciadas, o presente estudo propõe-se apresentar uma abordagem alternativa do conceito de empreendedorismo, a partir do contributo das ciências sociais, em especial das investigações sociológicas sobre a empregabilidade, inserção profissional ou outros temas conexos relacionados com o ensino superior e o mundo trabalho (*e.g.*, Tomlinson, 2012, 2007; N. Alves, 2008; Marques, 2006; Trottier, 2005; Trottier *et al.* 2001; Dubar, 2001, 1997). Estamos perante um domínio de estudos consolidado, não só porque tem vindo a apresentar contribuições fulcrais para a compreensão das trajetórias de inserção dos diplomados deste nível de ensino, como também pelas ferramentas analíticas que podem ser mobilizadas com vantagem para uma abordagem do empreendedorismo neste quadro. Tal ancoragem teórica permite problematizar a noção de empreendedorismo enquanto processo multidimensional ligado à construção pessoal e social das trajetórias de transição dos diplomados do ensino superior para o mercado de trabalho. A construção e concretização de um projeto de vida, de uma identidade social e profissional e a socialização socioprofissional são entendidos como eixos fulcrais em termos teóricos e empíricos para a compreensão das trajetórias dos diplomados. Mesmo socorrendo-se de propostas conceituais diversas, estes trabalhos estabelecem uma ligação entre as trajetórias de transição profissional dos/as diplomados/as nas condicionantes estruturais do processo, mas também nas vivências e estratégias dos diplomados durante este período. Trata-se de um conjunto de perspetivas que rejeita o pressuposto da adequação linear e mecânica na relação entre educação e trabalho/emprego. O que realmente importa é compreender a reciprocidade entre objetivos, recursos e mecanismos que orientam as decisões individuais durante o período de transição profissional e as condições contextuais e sociais em que essas decisões são tomadas (Muller & Gangl, 2003).

Todavia, face às tendências de recomposição do perfil da população estudantil do ensino superior e à abertura deste grau de ensino a novos públicos, sobretudo desde a implementação da reforma de Bolonha, estas problemáticas exigem a compreensão do empreendedorismo no quadro de um processo de inserção profissional complexo e dilatado no tempo, que se vai reconfigurando ao longo do ciclo de vida dos indivíduos.

Esta proposta teórico-concetual está alinhada com os pilares básicos do pensamento social contemporâneo e a perspectiva da estruturação (e.g., M.C. Silva, 1998; Strauss, 1992; Giddens, 1991, 1984; Madureira Pinto, 1991, 1987; Bourdieu, 1977). Desta forma, procura-se superar as oposições que têm marcado as teorias clássicas de análise da realidade social, atentando em particular ao nosso objeto de estudo e às dicotomias tradicionais que o têm caracterizado, designadamente indivíduo-sociedade, subjetivismo-objetivismo, determinismo-voluntarismo, material-simbólico, na tentativa de avançar com uma análise relacional. Entende-se que uma visão não dualista e não essencialista capta mais plenamente a dimensão complexa e contingente do empreendedorismo, ao mesmo tempo que o situa no contexto social mais amplo. Além disso contrasta com os quadros anteriormente referidos, pelo facto de conceber este fenómeno enquanto processo dinâmico, relacional e socialmente construído. Seguindo esta abordagem, o empreendedorismo é encarado como um processo pluridimensional, que implica inevitavelmente um posicionamento ativo dos diplomados no contexto do mercado de trabalho onde estão localizados. Ao conceber o empreendedorismo como orientações sociovalorativas e projeções perante a criação de um negócio próprio, o ponto de vista aqui apresentado sugere que seja valorizada a forma como os diplomados atribuem sentido e abordam o futuro profissional e o empreendedorismo nos seus percursos. Esta interação é, em si mesma, constitutiva dos tipos de identidades e disposições que os/as diplomados/as estão a desenvolver em relação ao mercado de trabalho. Estas identidades são mediadas não apenas pelo mercado laboral, mas também por aspetos mais amplos das experiências sociais e culturais dos indivíduos que enquadram as perceções que eles/as têm de si próprios como diplomados e, conseqüentemente, o modo como se relacionam com o empreendedorismo e o mundo do trabalho em geral. Assim, esta perspectiva tem a vantagem de explicar e compreender as relações ativas e em curso dos diplomados com o empreendedorismo, bem como aquilo que pode resultar das mesmas.

Esta abordagem encontra fundamentos nos autores clássicos da sociologia, designadamente nos escritos de Weber. No seu famoso ensaio "*A ética protestante e o espírito do capitalismo*" (2005 [1904-05]), ele enuncia a ideia que a análise científica deve aceitar simultaneamente o princípio do racionalismo experimental e o princípio do pressuposto transcendental da subjetividade. Ao ancorar o capitalismo moderno a uma formação cultural designada de espírito do capitalismo, o autor procurou ligar as profundas transformações históricas, como por exemplo, os fenómenos da obtenção do lucro e o trabalho livre assalariado, às mudanças fundamentais dos atores e das suas estruturas socioculturais e cognitivas. Pode

mesmo dizer-se que um dos aspetos mais relevantes e originais da abordagem weberiana se prende com a centralidade atribuída à dimensão cultural e institucional para explicar a motivação do comportamento económico dos indivíduos, afastando-se da dimensão “material” ancorada nos eixos até então dominantes da maximização do lucro (economia clássica) e da acumulação de capital (marxismo).

Mesmo sem dar grande relevo ao empreendedorismo, a abordagem weberiana é central para o presente estudo pelo facto de mostrar como as dinâmicas económicas e mudanças culturais do desenvolvimento capitalista representaram um avanço decisivo no raciocínio económico sobre o empreendedorismo, trazendo à tona um carácter sociológico mais explícito, bem como uma mudança de orientação teórico-metodológica ao nível da relação entre motivação institucional e ação social. Isto é particularmente evidente, por um lado, nas observações que o autor tece relativamente às mudanças decisivas na atitude em relação ao empreendedorismo que ocorreram pouco tempo depois da Reforma no mundo ocidental, passando-se da hostilidade e desvalorização, para a aceitação e promoção ativa; e, por outro, na sua análise sobre a forma como o carácter metódico-racional das seitas do protestantismo ascético promoveu o desenvolvimento de uma atitude individual mais positiva em relação a ganhar dinheiro e ao trabalho. Estas formas de religião viriam a facilitar uma mudança geral de atitude face ao empreendedorismo, mas também a penetrar a própria economia com um novo espírito (Swedberg, 2000, p. 26).

Como eixo estruturante de fundamentação teórica, considerou-se a teoria da estruturação de Giddens (1984), em particular a ideia de confluência entre agência e estrutura na ótica de que as ações individuais são constitutivas e reprodutoras das relações e estruturas sociais mais vastas que, por sua vez, estruturam o âmbito geral das práticas sociais. Nesse sentido concedeu-se atenção à interação dinâmica e contínua entre os indivíduos e o seu ambiente económico e social. Uma questão chave aqui é a da relação fluida e recursiva entre a propensão das pessoas para ação reflexiva e independente – a sua agência humana – e o contexto estrutural mais amplo. Significa isto que o empreendedorismo constitui a medida da capacidade estratégica dos indivíduos concretizarem um tipo específico de resultado no mercado de trabalho, a empresarialidade – mas também é contingente das condições estruturais que dão lugar a formas particulares de ações (e motivações) nessa área. De acordo com este raciocínio heurístico, o empreendedorismo é enquadrado não apenas em termos individualistas e absolutos, mas também

como contingente das propriedades económicas e sociais mais amplas que atravessam as trajetórias biográficas dos diplomados.

No âmbito de uma conceção construtivista da realidade social, arraigada à tradição interpretativa das ciências sociais (Schutz, 1972; Berger & Luckmann, 1966), atribui-se relevância à natureza construída do conhecimento e do significado. Por isso, no plano teórico, concede-se atenção ao modo como os fatores institucionais e o contexto político e histórico mais amplo configuraram e construíram o campo da educação empreendedora no ensino superior e as ideias sobre empreendedorismo. Isto pressupõe que as relações dos indivíduos com o mundo empresarial nem são estáticas nem disformes, como também não são baseadas simplesmente num posicionamento tecno-racional dos diplomados (e.g., investimento em competências, conhecimentos e diplomas) neste domínio em particular. Confere-se centralidade à ação significativa na aceção weberiana⁴⁰, procurando conhecer os “sistemas subjetivos e ocultos de percepção e de avaliação que são socialmente partilhados” (M. Pinto, 1991, p. 225), que permitem compreender a ação social assente na compreensão reflexiva que os indivíduos têm sobre si próprios como agentes sociais e o contexto social através do qual este sentido é gerado. O mundo social serve para produzir relações sociais, hierarquias sociais e sistemas de alocação de papéis que fornecem aos indivíduos um sentido sobre o seu posicionamento nas estruturas sociais em geral. Contudo, as pessoas suportam-se ativamente na agência e atribuem sentido para negociar o seu lugar nessas ordens sociais, mais do que encaixar-se passivamente numa ordem social pré-existente. O “comportamento projetado” (Schutz, 1972) implica uma ordenação negociada do indivíduo relativamente ao mundo social e, frequentemente, uma tentativa de associar conhecimento sobre si próprio com conhecimento sobre o mundo social e económico envolvente (Strauss, 1993). A identidade pessoal constrói-se em relação a uma projeção de si no tempo porvir. O mercado de trabalho pode ser uma dessas áreas onde o sentido de identidade se negocia, produzindo potencialmente uma plataforma para os indivíduos projetarem modos de ser e narrativas identitárias que facilitam a expressão do *self* (Tomlinson & Holmes, 2017; Mead, 1982 [1932]): *o que se fará profissionalmente e quem se será*. Perante o aumento do clima de incerteza

⁴⁰ Vale a pena referir que para Weber “a ação social (inclusive a omissão ou tolerância) pode orientar-se pelo comportamento passado, presente ou esperado como futuro dos outros. Nem toda a classe de ação – inclusive a ação externa e é «social», na aceção aqui estabelecida. A atividade económica de um indivíduo (interna ou externa) só o é na medida em que toma em consideração o comportamento dos outros (Weber, 2012:43) (...) o relacionamento entre indivíduos é de carácter social quando o comportamento é orientado, quanto ao sentido, pelo comportamento de outros. A relação social consiste só e exclusivamente na probabilidade que tenha existido ou venha a existir uma ação de carácter recíproco quanto ao seu conteúdo de sentido” (ibid, 49).

no mercado de trabalho, a construção de um projeto profissional acaba por parecer um investimento pouco sensato para muitos/as. A natureza fluida da construção identitária das pessoas traduz, de certa forma, as condições mais fluidas das instituições sociais, incluindo as das instituições de trabalho na modernidade tardia (Bauman, 2001). A natureza cada vez mais fluida e flexível das identidades pessoais e sociais significa que trajetórias das pessoas estão cada vez menos ancoradas em torno de um conjunto de expectativas, na verdade, de itinerários estáveis.

No que se refere à teoria da prática de Bourdieu (1979), considerou-se como as práticas e representações dos diplomados incorporam disposições subjetivas, incluindo as relacionadas com o mercado de trabalho. Neste sentido, atendeu-se à questão de saber se as práticas (e representações) dos diplomados relativamente ao empreendedorismo são constitutivas dos mecanismos estruturais mais amplos, ou por outras palavras, se a sua localização/posição no interior de uma estrutura social particular (e.g., género, origem social, idade, etc.) podem impeli-los para um mercado de trabalho ou forma específica de emprego, que eles percebem como sendo mais adequado com base nessas disposições sociocognitivas. Esta experiência passada incorporada pelos agentes, habitualmente denominada pelo conceito *habitus*⁴¹, ao definir as suas trajetórias sociais, influencia o espectro possível de escolhas e probabilidades do agir, ou seja, nas palavras do autor, «o campo dos possíveis».

Ao longo do percurso de pesquisa surgiram alguns problemas difíceis de resolver à luz das proposições teóricas envoltas no sistema concetual de *habitus* consagrado pela teoria bourdiana. A noção de pluralidade disposicional desenvolvida por Lahire (2006, 2003) possibilitou uma abertura concetual ao considerar que o património de disposições individuais não é homogéneo e coerente e, por sua vez, resultado de múltiplos quadros de socialização. O grau de fixação das disposições, bem como a sua maior ou menor robustez, depende, em grande medida, da frequência com que são requeridas, acionadas e atualizadas nos vários contextos de ação. O que interessou destrinçar neste caso foi, precisamente, quais os contextos e/ou agentes de socialização que propiciaram a eclosão das disposições que nortearam a ação dos diplomados em termos de aspirações e expectativas face ao futuro profissional, aproximando-os ou afastando-os do envolvimento em formas específicas de emprego, e mais concretamente, do empreendedorismo.

⁴¹Embora as primeiras referências ao conceito de *habitus* surjam nas obras *La Distinction. Critique sociale du jugement* (1979) e *Le Sens pratique* (1980), é, contudo, na obra *An Invitation to Reflexive Sociology* (2002), que este conceito aparece mais desenvolvido. Aí o *habitus* é concebido como uma espécie de operador de racionalidade prática que emana de um sistema histórico de relações sociais, concretamente, como uma estratégia que permite aos agentes lidar com situações imprevistas e em constante mudança, pois é um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de perceções, apreciações e ações e possibilita a realização de tarefas infinitamente diversificadas (Bourdieu e Wacquant (ibid: 18).

Porque no cenário social contemporâneo, a estabilidade perde o valor e a ideia de projeto profissional parece esgotar-se, pois "uma trajetória socialmente normalizada em direção à idade adulta deixou de existir. O ponto de chegada desta trajetória, por sua vez, é incerto, bem como os itinerários para alcançá-lo. A continuidade biográfica torna-se, assim, fruto da capacidade individual de construir e reconstruir, sempre de novo, molduras de sentido, narrativas sempre novas, a despeito da moldura temporal presentificada" (Leccardi, 2005, p. 49).

Em consonância com os quadros expostos, entende-se que os diplomados estão a construir ativa e reflexivamente um sentido de identidade em torno do seu lugar no mercado de trabalho. Contrariando o princípio clássico de que as identidades resultam exclusivamente dos processos de socialização, rejeita-se atribuir um papel passivo aos diplomados na construção dessas identidades. Sob o primado da ação, encara-se que as suas relações com o empreendedorismo são significativas e orientadas socialmente, muitas vezes, incluindo uma decisão sobre projetos profissionais, objetivos e os vários meios para os concretizar. Mas, as estruturas sociais incorporadas por via de *habitus* plurais, aliada às condições percebidas dentro do mercado de trabalho, estabelecem as bases para as orientações futuras das ações individuais e coletivas.

Indo ao encontro de uma problemática construtivista procura-se articular na explicação das relações entre empreendedorismo e diplomados, por um lado, a dimensão estrutural com a relacional (ação social) e, por outro, recusa-se o conceito de adequação linear e mecânica entre educação e empreendedorismo e a visão essencialista contida nesta última categoria. À luz desta perspectiva, o empreendedorismo – entendido como uma construção social criada a partir das diferenças nos padrões, percursos e projetos face à criação de um projeto empresarial – está socialmente incrustado nas várias esferas de atividade (família, ensino superior, mercado de trabalho, redes de sociabilidade) e é, simultaneamente, construído e negociado através das práticas e dos discursos dos atores sociais envolvidos.

De seguida, veremos, então, como se entrecruzam os instrumentos cognitivos e operatórios que se entendem ser mais relevantes para a problematização do empreendedorismo dos diplomados, encarada numa dupla vertente: estrutural e individual.

4.3 Para uma abordagem multidimensional e relacional do empreendedorismo

No domínio que interessa a este trabalho, a problematização do potencial de empreendedorismo dos diplomados inscreve-se, pois, no movimento político de mudança da relação entre o ensino superior e o mundo do trabalho e da (re)configuração das trajetórias profissionais dos diplomados. Como narrativa e estratégia política mais ampla, o empreendedorismo surge ligado, quer histórica, quer teoricamente, ao conceito de empregabilidade e delinea-se a partir da reconceptualização da relação entre Universidade, Economia e o Estado. É precisamente este contexto de mudança que constitui um importante quadro de referência através do qual os/as diplomado/as compreendem a relação entre a sua participação no ensino superior e as suas trajetórias profissionais possíveis. Não será difícil de antever que os seus objetivos de vida e projetos profissionais possam influenciar a forma como eles/as se relacionam com o empreendedorismo durante o processo de inserção profissional. Da mesma forma, depende-se que isto seja também mediado pelas dinâmicas e mudança laborais, em particular a forma como cada contexto nacional regula o posicionamento dos indivíduos detentores de qualificações superiores no mercado de trabalho. Daí que trajetória, socialização e projeto profissional se apresentem nesta investigação como instrumentos analíticos centrais de especificação do que é distintivo na concetualização do empreendedorismo dos diplomados.

Atendendo ao facto de que a noção de trajetória é uma variável fundamental para a compreensão da articulação entre as dimensões biográficas e estruturais do processo de transição profissional dos diplomados⁴², nesta investigação em particular, mobilizou-se o potencial heurístico do conceito para o estudo do empreendedorismo, na medida em que permite abarcar como refere Parente, “a história socioprofissional e educativa dos sujeitos numa perspetiva dinâmica em que se cruza o passado biográfico, escolar e profissional com a situação profissional presente, bem como as perspetivas de futuro. Paralelamente, permite dar conta dos constrangimentos estruturais económicos e sociais que foram moldando o percurso, nomeadamente as oportunidades de acesso ao primeiro emprego, assim como a forma como foi sendo guiado no sistema económico em geral, e pelos modos de gestão de mão de obra, em particular” (Parente, 2003, p. 272; *apud* Gonçalves *et al.*, 2009, p.128).

⁴² Refira-se que problemática das trajetórias de inserção dos diplomados foi tratada pela autora com maior profundidade noutra parte deste trabalho (capítulo 2) onde se procedeu a uma revisão teórica e empírica sobre esta matéria do ponto de vista da análise sociológica. Nesta seção serão abordados apenas os elementos estruturadores das trajetórias com relevância para a problematização do nosso objeto de estudo.

Assim, o conceito de empreendedorismo acionado neste estudo remete para a análise das trajetórias de transição profissional dos diplomados, tomando por referência que o carácter dinâmico que o conceito de trajetória proporciona permite enquadrá-lo no percurso dos indivíduos desde a universidade até à entrada no mercado de trabalho, percurso que se considera ser decisivo para a construção social do empreendedorismo.

Para além disso, a ideia de trajetória possibilita a articulação entre os dois modos de se considerar o empreendedorismo no processo biográfico: “objetivamente, como “sequência de posições” num ou mais campos da prática social e, subjetivamente, como uma “história pessoal” cujo relato atualiza visões de si e do mundo” (Dubar, 1998, p.1).

Basicamente, o conceito de trajetória é aqui usado para dar conta das condições do empreendedorismo, por um lado, ao refletir o passado dos indivíduos e os constrangimentos a que estiveram e estão expostos, o seu *habitus* (Bourdieu, 1979); por outro, ao colocar em evidência os processos de aprendizagem e de produção e mobilização de saberes em que eles estiveram envolvidos.

Nesse sentido, a associação entre os conceitos de empreendedorismo e de trajetória assume uma função primordial na nossa reflexão, desdobrando-se em três eixos analíticos principais. Ora, veja-se. Na análise das trajetórias educativas, o conceito de empreendedorismo procura apreender o grau de participação dos indivíduos em atividades de preparação profissional durante a frequência universitária, com particular enfoque nas metodologias de ensino-aprendizagem em empreendedorismo, - a dimensão educativa do empreendedorismo (relação entre empreendedorismo e educação). No caso concreto contemplam-se as esferas educativas formal e não formal do empreendedorismo no sentido mais ampliado do termo aqui utilizado, incluindo processos de aprendizagem de cariz profissionalizante e experiências de mobilidade internacional, excluindo-se desta análise, contudo, a vertente informal da aprendizagem, pela sua natureza implícita e dificuldade de operacionalização objetiva na análise das trajetórias. Do ponto de vista das trajetórias profissionais, o conceito de empreendedorismo possibilita identificar e contrastar o nível de envolvimento dos sujeitos face ao empreendedorismo/atividade empresarial a partir dos seus modos de inserção e relações laborais, analisando, deste modo, a (re)configuração dos itinerários profissionais, experiências profissionais prévias, atual situação face ao mercado de trabalho, estatuto socio ocupacional, funções desempenhadas, conteúdos de trabalho, autonomia laboral, etc., - dimensão profissional do empreendedorismo (associação

entre empreendedorismo e emprego/ trabalho). Ao nível das trajetórias sociais virtuais, o conceito de empreendedorismo permite aferir a dimensão subjetiva da formação de aspirações sociais, designadamente o posicionamento ocupado pela empresarialidade nas motivações, expectativas, valores, referentes identitários e representações relativamente ao futuro profissional, que surgem interiorizadas nos indivíduos, sob a forma de valores e projetos socioprofissionais – a dimensão projetiva do empreendedorismo (relação entre empreendedorismo e projeto socioprofissional).

Ao nível estrutural, a análise do empreendedorismo a partir das trajetórias dos/as diplomados/as implica aproximar este fenómeno das mudanças económicas e sociais mais vastas da sociedade do conhecimento global, que configuram os sistemas sociais e contextos institucionais e organizacionais onde se inserem os/as diplomados/as, com particular atenção para os modos de relacionamento entre as instituições que regem o processo de inserção. Assumir que o ensino superior e o mundo do trabalho têm lógicas de transformação induzidas exogenamente, obriga a aproximar o empreendedorismo qualificado às tendências e processos políticos inerentes à integração europeia, em particular ao nível educativo/científico, económico e laboral, que configuram, em parte, a sociedade portuguesa e têm efeitos sobre os modos de inserção profissional. Vimos que a transição estrutural para a sociedade do conhecimento apresentou-se aos diplomados como oferecendo novos desafios muito significativos na configuração das suas trajetórias profissionais. Ou seja, a internacionalização dos mercados de trabalho, a reorganização do trabalho ou as novas tecnologias ao estimularem a flexibilidade das relações laborais para melhorar a competitividade (Ashton *et al.*, 1994, *apud* Ramos *et al.*, 2014), condicionam e moldam as formas de inserção. Porém, esta problemática ficaria incompleta se não se aduzisse a importância de variáveis estruturais de índole sociobiográfica como a origem social, género, idade, nível e perfil de formação, ciclo de estudos, estatuto socio ocupacional, desempenho de uma atividade profissional, situação conjugal, enquanto fatores importantes na explicação das desigualdades dos itinerários de inserção profissional dos diplomados, como evidenciado por um conjunto de trabalhos (e.g., Parente *et al.*, 2011; Chaves, 2010; Gonçalves *et al.*, 2009; Teichler, 2009; Marques, 2006).

No âmbito das análises que realçam a importância dos efeitos estruturais para a compreensão do acesso ao emprego dos diplomados, retém-se as propostas analíticas de Lefresne (2006) e Raffe (2001), que perspetivam a especificidade das relações entre atores heterogéneos no interior de um “sistema nacional de inserção”. Atenta-se, portanto, à “gestão socializada” da inserção profissional, sob o incentivo do Estado, que se manifesta nas políticas e medidas ligadas

aos sistemas educacionais e de formação, à estrutura do mercado de trabalho e às instituições e contextos socioeconómicos que regulam os processos e os resultados da inserção dos diplomados em cada contexto nacional. É uma maneira de exprimir o facto de que a configuração dos atores, das regras e normas em matéria de educação, emprego e relações sociais de trabalho dependem do modo de articulação das suas instituições a nível nacional. Seguindo esta perspetiva, considera-se que as trajetórias de transição profissional dos diplomados são determinadas pelas convenções sociais e pelas diversas relações dos diplomados no âmbito das mais diversas agências de socialização (família, universidade empresa/instituição) onde se integram.

As universidades e as organizações de trabalho/empresas têm um papel de instâncias estruturadoras do processo de socialização escolar e profissional, moldando o passado e o presente das trajetórias, bem como a formulação de projetos futuros, ao exercerem influência sobre as condições institucionais limitando e abrindo oportunidades às estratégias e práticas dos/as diplomados/as, que se manifestam em padrões de incidência de orientação e antecipação de futuro profissional com exigências assaz heterogéneas. Assim, o conceito de socialização na sua relação com a empreendedorismo remete para modelos de aprendizagem/pedagógicos, circunstancialismos organizacionais e padrões de relacionamento promovidos nessas instituições. Por um lado, o ensino superior ao acentuar divisões no acesso diferencial dos estudantes a formas “invisíveis” de pedagogia e recursos simbólicos (Bernstein, 1992) pode conferir aos diplomados um sentido da sua localização no mercado de trabalho em geral e no empreendedorismo em particular. Por outro, a crescente heterogeneidade dos contextos laborais, que exigem diferentes conhecimentos e competências por parte dos indivíduos, tende a afetar as suas trajetórias e resultados profissionais (Dubar, 2001; Hughes, 1996; Becker *et al.* 1961), bem como a forma como o seu empreendedorismo é acionado e afirmado no mercado de trabalho. Assim, o empreendedorismo é um processo construído socialmente que engloba as realidades vivenciadas pelos diplomados numa variedade de contextos laborais e no âmbito de papéis profissionais diversificados. Estas aprendizagens desenrolam-se no seio da cultura e estruturam-se a partir de diferentes contextos de trabalho, os quais conferem diferentes identidades aos indivíduos. O empreendedorismo percebido por um conjunto de diplomados oriundos de determinado estatuto profissional pode ter um eco reduzido entre pessoas com o mesmo grau de qualificações pertencentes a outra posição ocupacional, independentemente dos apelos reiterados para o reforço da iniciativa empresarial da parte dos responsáveis políticos e empregadores.

A família enquanto agente responsável pela transmissão de normas e papéis sociais, ao nível da socialização dita primária (Berger & Luckman, 1986), detém, de facto, um papel determinante na explicação da (re)produção das desigualdades sociais patentes nas potenciais escolhas e trajetórias dos/as diplomados/as, quer ao nível educativo, quer na relação com o mercado do trabalho e no domínio do empreendedorismo. Relativamente a este último, o contexto de socialização familiar de origem tem sido apontado como detendo um papel chave na aproximação dos indivíduos a esta forma específica de emprego, tanto ao nível das predisposições (Brandão, Marques & Lamelas, 2016; Marques & Moreira, 2013), mas também no que diz respeito ao apoio financeiro e material disponibilizado para a concretização dos seus projetos empresariais (Couto, 2013; Blanchflower & Oswald, 2009; Sorensen, 2007).

Entretanto, os níveis de propensão e afeição face ao empreendedorismo não dependem apenas das dinâmicas do ensino superior-mercado de trabalho e do agregado familiar, mas também das relações familiares ou de amizade e os contactos sociais em geral que estas instâncias de socialização promovem. Os estudos mostram claramente que ação empreendedora, como qualquer outro tipo de ação é socialmente situada e, portanto, explicada não apenas pelas motivações individuais, mas também pelas estruturas informais de relacionamento sob a forma de redes sociais (Granovetter, 1992; Burt, 1992). Para os/as diplomados/as em geral, as redes de sociabilidade onde se encontram inseridos durante a suas trajetórias de inserção profissional, variáveis em função do volume e composição de recursos (Bourdieu, 1978), assumem uma importância crucial na modelação do seu potencial de mobilização de recursos necessários para a criação ou desenvolvimento de uma empresa.

Assim, o que importa considerar, em nosso entender, do ponto de vista da análise do empreendedorismo, é um modo de concetualização do fenómeno que se concentre não no processo estático vinculado às práticas e representações sobre empreendedorismo/atividade empresarial, mas às dinâmicas de socialização, integrando aprendizagem e transmissão de saberes, orientações e comportamentos face ao futuro profissional e interações entre os diversos agentes de socialização a montante e a jusante da entrada no mercado de trabalho ou ocupação profissional, a par dos modelos culturais e organizacionais onde se constroem as trajetórias dos/as diplomados/as. Estas, por sua vez, ao resultarem de condicionantes estruturais decorrentes das agências de socialização são suscetíveis de exercer uma influência muito intensa na imagem que os diplomados/as têm sobre si próprios, especialmente através de esquemas que influenciam as suas perceções sobre a adequação ou não, relativamente a determinadas opções profissionais,

como o caso do empreendedorismo, assim como no que respeita à educação/formação neste domínio. Tais esquemas podem exercer uma influência substancial nas escolhas e orientações subsequentes assumidas pelos/as diplomados/as e, em grande medida, nos seus resultados no mercado de trabalho. As suas disposições inclinam-nos não apenas para determinadas formas de emprego e mercado(s) de trabalho, mas também para valores e representações sobre aquilo que constitui um emprego significativo no futuro.

Com isto não se quer dizer que os diplomados não tenham margem de liberdade e de autonomia nas suas escolhas, utilizando e (re)produzindo estratégias de inserção próprias que passam pela decisão sobre uma série de objetivos de vida e projetos construídos e negociados ao longo do seu percurso escolar e profissional. Perante a inflação de diplomas e a menor padronização das transições para o mercado laboral, é provável, em sentido geral, que os/as diplomados/as sintam necessidade de desempenharem um papel mais ativo na configuração dos seus resultados de emprego, por via de negociação de um projeto, podendo o empreendedorismo assumir-se como futuro profissional alterativo (Marques, 2016). A importância do projeto remete-nos, por sua vez, para a socialização e experiência subjetiva dos diplomados face ao mercado de trabalho em geral e ao empreendedorismo em particular, enquanto representação antecipada do futuro profissional inscrita no tempo e na ação, reforça “a dimensão temporal de construção permanente de uma perceção do mundo e de clarificação do lugar no mundo de cada um” (Guerra, 1993: 70; *apud* Marques, 2006). Dada a importância do projeto na construção do papel criativo dos sujeitos, não necessariamente reproduzidor das suas vivências, importa saber até ponto os/as diplomados são capazes de antecipar o empreendedorismo enquanto futuro profissional, assim como a sua capacidade estratégica de acionar recursos diversos face à atividade profissional projetada. Esta capacidade constitui uma das dimensões intrínsecas do potencial de empreendedorismo. Mas como as intenções e os resultados da ação raramente são equiparáveis (Dewey, 1922), o processo de projeção e ação é interativo, isto é, ações fundamentadas por projetos criam aprendizagens e, deste modo, os projetos são (re)formulados. Mesmo que os indivíduos mobilizem tais capacidades estratégicas deliberadamente ou não, todavia, as (des)continuidades nos projetos dos diplomados/as são condicionados socialmente pelos contextos situacionais de interação no seio de várias agências de socialização, bem como pela sua origem social e género, a que acresce o padrão de seletividade social que ocorre no acesso e interior do sistema de ensino superior e modos de gestão de mão-obra, que tende a ser histórica e geograficamente contingente. Estamos perante modelos socioculturais e simbólicos de

orientação e antecipação face ao futuro profissional, inclusive de empreendedorismo, na interação entre os indivíduos e as instituições.

Com base neste enunciado analítico, assenta-se este trabalho num paradigma construtivista e interpretativo ao se considerar que o empreendedorismo nas trajetórias de transição profissional dos/as diplomados/as é determinado por vários mecanismos sociais, destacando-se: *i)* as origens e desigualdades sociais no acesso/ interior do ensino superior e na entrada no mercado de trabalho; *ii)* as situações e posições ocupadas pelos indivíduos ao longo dos seus percursos académicos e trajetórias profissionais; *iii)* os modos de inserção profissional e estatutos socio ocupacionais, enquanto fatores determinantes do tipo de relação dos indivíduos com o trabalho em geral e empreendedorismo em particular; *iv)* as estratégias e projetos socioprofissionais que, embora em parte influenciados pelos mundos do ensino superior e do trabalho, são importantes nas suas orientações simbólico-ideológicas face ao empreendedorismo e futuro profissional.

O desenho de pesquisa tem subjacente um conjunto de relações entre vetores de análise (conceitos), com potencial analítico e heurístico, para elucidar o modelo interpretativo da problemática em estudo, que se encontra sistematizado na figura seguinte.

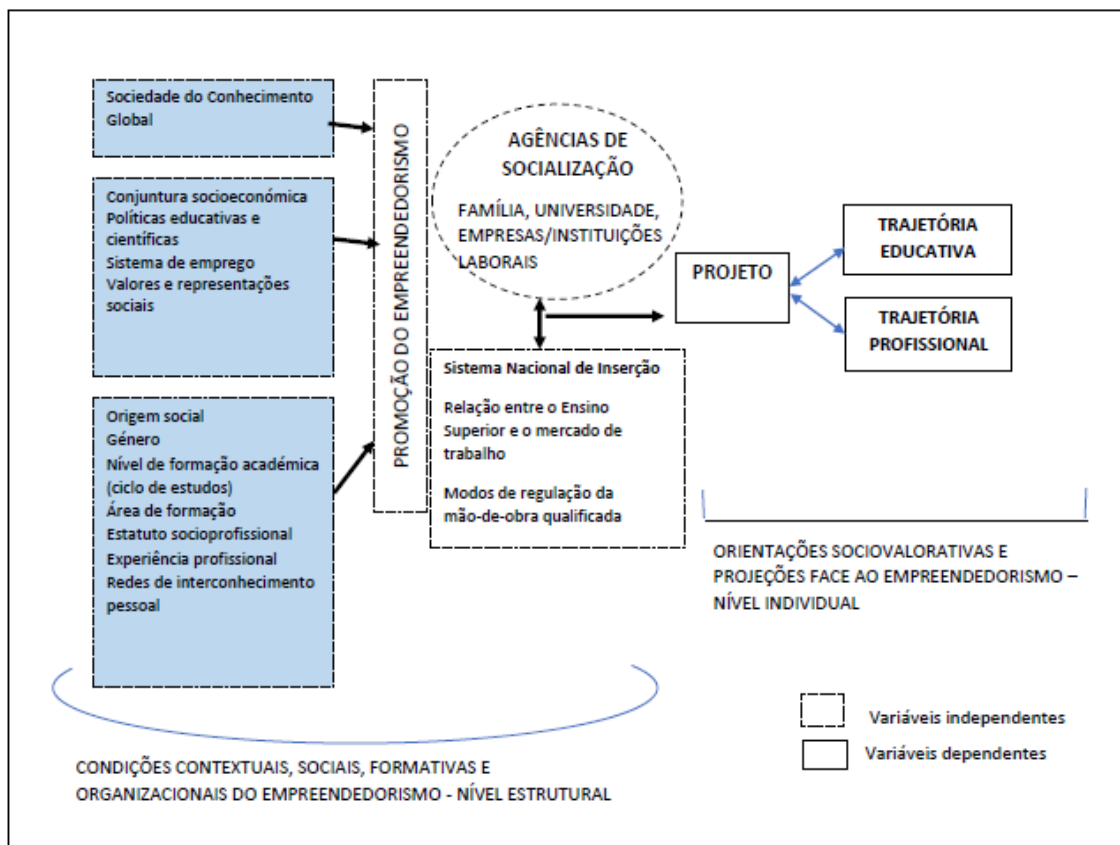


Figura 1: proposta de modelo de análise do potencial de empreendedorismo

Fonte: Autoria própria

A análise da relação entre potencial de empreendedorismo e diplomados apresentada neste trabalho articula os conceitos de trajetória, socialização e projeto profissional, atendendo à constante tensão entre constrangimentos estruturais e estratégia dos sujeitos, e está, sob uma perspectiva construtivista da realidade social, estruturada e articulada a três níveis: (i) nível macro ou socioestrutural, ou seja, na base da condição objetiva da trajetória dos indivíduos – o que engloba origem social, a área de formação, ciclo de estudos, idade e demais recursos que os situam no espaço social. Deste modo, as relações entre diplomados e empreendedorismo terão de ser analisadas com base nas mudanças sociais, econômicas e culturais mais vastas; (ii) nível meso ou organizacional-institucional – que pressupõem diversas relações dos diplomados no âmbito das mais diversas organizações ou agentes de socialização (família, universidade empresa/instituição) – refletidas em diferentes relações entre ensino superior e o mercado de trabalho, que reforçam, por sua vez, o efeito estrutural; (iii) o nível micro ou interação, envolvendo o posicionamento objetivo e a subjetivação face ao empreendedorismo, a partir dos projetos

socioprofissionais dos diplomados e das suas vivências de transição da universidade para o mercado de trabalho.

O modelo analítico apresentado dá conta precisamente desta cadeia interpretativa do potencial de empreendedorismo, balizado por duas lógicas: estrutural e individual. A leitura do esquema deve ser efetuada da esquerda para a direita, centrando primeiro a atenção nas variáveis introduzidas nas molduras a tracejado (variáveis independentes), i.e., nas variáveis estruturais e institucionais que articuladas influenciam, de modo indireto, as condições sociais, educativas e organizativas do processo de potencial de empreendedorismo, sendo estas compostas por um conjunto de fatores que, diretamente, condicionam os projetos e as trajetórias educativas e os percursos profissionais (variáveis dependentes), i.e., o potencial de empreendedorismo a nível individual – cujos indicadores estão inseridos nas molduras de contornos contínuos a preto.

Embora cada um destes níveis de análise possua uma relativa autonomia, dever-se-á dar prioridade analítica ao nível mais abstrato (o estrutural), passando pelo institucional, até ao individual (o menos abstrato), articulando os conceitos de trajetória, socialização e projeto profissional - enfatizando qualquer um deles conforme a configuração social em causa e as circunstâncias específicas. Nesta ótica, o empreendedorismo assume configurações distintas consoante as condições objetivas e subjetivas individuais estruturantes das trajetórias, como também do modo de relacionamento do ensino superior e o mundo do trabalho e, em particular, o sistema de inserção profissional existente em cada sociedade, tempo e espaço.

Tendo presente que esta matriz teórica-metodológica traduz uma leitura da realidade, de entre as várias que seriam possíveis sobre este objeto de estudo, assume-se as repercussões de adotar um quadro analítico privilegiadamente alicerçado na lógica da construção das relações entre o ensino superior e o mundo do trabalho, que se entende ser mais adequado ao estudo do empreendedorismo a partir das trajetórias de transição profissional dos diplomados.

4.4 Hipóteses de investigação

Partindo do pressuposto de que a educação em empreendedorismo é uma matéria ampla que pode incluir diferentes âmbitos de atividade, a questão teórica orientadora da pesquisa versou as relações que se estabelecem no ensino superior e confronto com o mercado de trabalho entre

as condições sociais, organizacionais e formativas (e.g. origem social, género, redes sociais de interconhecimento, perfis de formação, modelos de influência, orientações simbólico-normativas, hábitos e estilos de vida) e o potencial de empreendedorismo, enfatizando-se a importância da universidade na composição e modelação desta relação e na “construção” de percursos profissionais, tendo em conta as trajetórias biográficas que se desenham após a conclusão do curso.

Uma das principais proposições teóricas da nossa pesquisa recusa o postulado da relação linear e consecutiva entre ensino superior e emprego/empreendedorismo. Ou seja, parte-se do pressuposto que este relacionamento é construído socialmente, o que significa que não basta simplesmente participar em educação em empreendedorismo e, em seguida, está-se preparado para criação de uma empresa, mas sobretudo a combinação de aprendizagem teórica e experiência prática num percurso contruído ao longo da vida. A mudança das relações entre o ensino superior e o mundo do trabalho pode constituir uma oportunidade de aprendizagem no domínio do empreendedorismo – a relação dos indivíduos com o empreendedorismo, i.e., potencial de empreendedorismo pode assumir uma intensidade maior ou menor, decorrente de um conjunto de fatores diversificados, com impacto ao nível da ação individual e coletiva. A educação em empreendedorismo pode bem ter importância na propensão para a atividade empreendedora e/ou na sua efetivação, contudo, ela não é uma condição suficiente. Desde logo por que o ensino superior não é o único contexto onde os indivíduos obtêm preparação ou recursos para negociar as exigências do empreendedorismo. Outros atores sociais estão envolvidos neste processo. As orientações valorativas face à profissão e à iniciativa empresarial dependem não só do nível e tipo de educação universitária, mas também de outros fatores e esferas de atividade, como a família, organizações de trabalho e redes de sociabilidade.

No articulado da tridimensionalidade do empreendedorismo apresentado no nosso desenho de investigação, são cinco as hipóteses teóricas parcelares contempladas, as quais foram alvo de constantes reformulações e, mesmo não assumindo o sentido do raciocínio científico de tipo cartesiano, explicitam as relações entre os conceitos centrais do modelo teórico, a saber:

P1: Na atualidade, a conjuntura de crise económica, contração geral do mercado de trabalho e flexibilização das relações de trabalho e emprego, são fatores que concorrem para um aumento da importância do empreendedorismo como futuro profissional alternativo (Marques, 2016), afetando positivamente as predisposições dos/as diplomados/as no campo empresarial.

P2: Mesmo que as Universidades tenham vindo a integrar na sua missão a promoção de uma cultura empreendedora, através de renovadas dinâmicas de ensino-aprendizagem e infraestruturas de suporte à empregabilidade e/ou empreendedorismo, tendências como a seletividade social no acesso e interior do ensino superior contribuem para um efeito menos igualitário de oportunidades, logo reprodutivo, de acesso a projetos de iniciativa empresarial por parte dos/as diplomados/as de diferentes grupos sociais.

P3: Na relação individuo-empreendedorismo, o potencial de empreendedorismo assume uma configuração distinta no itinerário de transição profissional de cada diplomado/a. Constelações singulares de fatores geram diferentes lógicas, estratégias e práticas face à atividade empresarial. Esta multidimensionalidade relacional – entre diploma e empreendedorismo, apresenta-se segundo um conjunto de perfis tipificáveis.

P4: Os discursos dos responsáveis políticos e as orientações em matéria educativa atribuem centralidade da educação em empreendedorismo ao nível do ensino superior no que respeita à transferência de conhecimentos e competências empreendedoras. É, deste modo, possível constatar a emergência de novos perfis de empreendedorismo por parte dos/as diplomados/as que se envolveram neste tipo de processos de aprendizagem.

Perante estas hipóteses de trabalho deduzidas para verificação empírica, e sendo este um problema de carácter complexo e multidimensional, desenhou-se, como veremos em seguida, um plano metodológico que se considerou ser o mais adequado para a compreensão sociológica do fenómeno em estudo.

4.5 Estratégia metodológica

Como já referimos, as trajetórias de transição profissional dos/as diplomados/as enquanto aspeto estruturador de condições sociais, educativas e organizacionais específicas foi considerado, a título de hipótese teórica, o elemento distintivo principal de configuração do potencial de empreendedorismo.

De forma a testar essa hipótese, e em consonância com as orientações teórico-analíticas selecionadas e justificadas, esta investigação contemplou uma abordagem múltipla em termos

metodológicos, apostando na combinação e complementaridade entre uma vertente quantitativa e outra de cariz qualitativo com enfoques diferentes, para dar conta da diversidade de contextos, fatores e atores sociais envolvidos na teia complexa de relações sociais do potencial de empreendedorismo.

A opção por este pluralismo metodológico é epistemologicamente fundamentada pelo propósito de maximizar a possibilidade de escapar às tradicionais dicotomias macro-micro, quantitativo-qualitativo, extensivo-intensivo, indutivo-dedutivo, entre outras, que subjazem no debate sobre a relação estrutura-agência na abordagem dos fenómenos sociais. Este articulado entre diferentes métodos e técnicas também permite colocar em evidência o carácter multidimensional e relacional do nosso objeto de estudo (o potencial de empreendedorismo) e a sua causalidade complexa, no sentido que ao constituir-se em diferentes esferas de atividade remete para um processo em constante construção, modelado pelos projetos e percursos de transição profissional dos indivíduos (diplomados/as), cujas respostas às estruturas de oportunidade no seio de várias agências de socialização onde se movem são desiguais e difíceis de antever.

O estudo científico sobre a educação em empreendedorismo tem vindo a ganhar, progressivamente, crescente interesse académico, abarcando um amplo espectro de disciplinas e metodologias. Certo é que a investigação sobre o tema carece de uma abordagem interdisciplinar, diversidade e integração metodológica (Mwasalwiba, 2010; Cope & Pittaway, 2007), como vimos no terceiro capítulo deste trabalho. Desde a década de 80 do séc. XX, críticas repetidas têm sido direcionadas tanto para as abordagens quantitativas como para as qualitativas, chamando a atenção para o domínio das perspetivas positivistas e métodos quantitativos no estudo do empreendedorismo (Mc Donald *et al.*, 2004; Bygrave, 1989), e, quase sempre, alertando para o facto de os métodos qualitativos e análises interpretativas estarem comprovadamente sub-representados nesta área científica (Neergaard & Ulhøi, 2006; Hindle, 2004). Isto explica-se pelas propostas concetuais adotadas nestes estudos, provenientes sobretudo das áreas da economia/gestão e psicologia, que tendem a encarar o empreendedorismo como um fenómeno estático ligado ou aos traços de personalidade e características dos indivíduos ou como resultado dos mecanismos de mercado, procurando leis gerais para a sua explicação.

Perante o desafio de colmatar as lacunas dos estudos sobre a temática e a necessidade de operacionalização dos objetivos da pesquisa, o desenho metodológico do presente trabalho

contemplou o cruzamento de metodologias oriundas de diferentes tradições, numa estratégia de exposição e análise do material empírico próxima ao que Denzin (1989, *apud* Duarte, 2009) denomina de triangulação, sem descurar os problemas inerentes à solução encontrada. Quer dizer, optou-se pela combinação de métodos ou de dados que implique a consulta de uma variedade de fontes num mesmo estudo e o cruzamento de diferentes perspectivas teóricas e de diferentes metodologias e técnicas de pesquisa (Machado, 2008, p.39).

No plano metodológico, o recurso a uma abordagem compreensiva, baseada na elaboração de ideais-tipo de empreendedorismo assume-se central, pois permitiu sintetizar, de forma coerente, dados caracterizados por uma elevada complexidade. Por outro lado, este método de pesquisa revela-se pertinente para explicar o sentido da ação social em períodos de crise em que se assiste a transformações culturais profundas. Ao privilegiar o estudo da trajetória de um indivíduo nos meios sociais em que participa, esta opção metodológica oferece também oportunidade de questionar como cada sujeito vive ligado a redes de interdependência (Elias, 1994), que vão além da sua pertença social. No caso concreto desta investigação, a construção de uma tipologia do potencial de empreendedorismo possibilitou dividir uma amostra de indivíduos em função dos seus modos de relacionamento face ao empreendedorismo durante a trajetória de transição profissional. Esses modos de relacionamento, temporalmente situados, correspondem a um período específico do percurso de vida deste grupo social, constituído por acontecimentos estruturantes ou “momentos críticos” (Giddens, 1997), em virtude do sentido que lhe é dado pelo(s) ator(es) e do(s) seu(s) posicionamento(s) face ao ensino superior e mercado de trabalho. Estamos cientes que os perfis-tipos de orientações sociovalorativas e projeções face ao empreendedorismo construídos neste trabalho não são uma descrição da realidade nem existem empiricamente, mas antes procuram clarificar sociologicamente o sentido da ação dos sujeitos a partir do trabalho empírico realizado. De qualquer maneira, a diversidade de propostas conceptuais sobre o que consiste a análise tipológica exigiu-nos ter em conta algumas premissas já amplamente difundidas no seio da investigação sociológica e algumas cautelas na sua utilização, já que, como alerta Schnapper (1999), “reduzir a análise tipológica a distinguir num conjunto de unidades (indivíduos, factos sociais, etc.) os que se podem considerar homogéneos de certo ponto de vista reduz a ambição da tradição histórica de Weber...Ela [a análise tipológica] não se confunde com a classificação de categorias mesmo quando o pensamento classificatório e o pensamento tipológico são ambos mobilizados no decurso de uma pesquisa...A compreensão sociológica tem por objetivo substituir a diversidade do real pelas relações inteligíveis ou, segundo a fórmula de

Passeron, propor uma «construção interpretativa da realidade e estabelecer «ilhas de inteligibilidade»” (Schnapper, 1999, p.5.e seguintes, *cited in* Guerra, 2012, p. 85).

Na lógica da investigação compreensiva, e da forma como nesta investigação se construiu o raciocínio, entende-se que estratégia metodológica prosseguida para estudar o empreendedorismo como processo de socialização profissional, apresenta vantagem pela capacidade heurística de potenciar uma análise relacional do fenómeno, representando uma solução consistente do ponto de vista teórico. De muitas formas, esta proposta metodológica de feição construtivista permite dar voz aos principais protagonistas da investigação (diplomados/as) e confrontá-los com experiência do tempo, reduzindo os efeitos da categorização objetiva associada linearmente aos processos de criação do próprio de negócio/empresa, ao refletir as idiosincrasias da inserção profissional e reter, simultaneamente, a marca das motivações, dos interesses, dos valores do grupo social a que se reporta. As inferências assim apuradas, balizadas por evidências empíricas que abarcam uma quantidade representativa de casos cujas características sociais, educativas e organizativas, etc. visam a compreensão do empreendedorismo no curso da (re)construção de uma trajetória de vida para finalidades de análise sociológica ou política.

O quadro 3 sintetiza as principais estratégias, procedimentos técnico-metodológicos e níveis de observação que foram acionados nos processos de pesquisa, operacionalizados em duas etapas fulcrais.

Etapa da investigação	Nível de análise	Estratégia e procedimentos analíticos	Fonte empírica/instrumento de recolha de informação	Objetivo analítico	Objetivo da pesquisa	Parte/capítulo da dissertação
Etapa I – Diagnóstico transversal extensivo (vertente quantitativa) (2010/2011)	Macro-estrutural	<p>Análise estatística do inquérito por questionário ao potencial de empreendedorismo</p> <p>Análise multivariada, em que se articulou a análise de correspondências múltiplas (ACM) com a análise de <i>clusters</i> (AC)</p>	Inquérito por questionário aos estudantes das universidades públicas portuguesas (N=4711)	<p>Descritivo-explicativo</p> <p>Descritivo-explicativo</p>	<p>Tipificar perfis de potencial de empreendedorismo, de modo a:</p> <p>i) caracterizar os comportamentos e representações dos estudantes sobre o potencial empreendedorismo;</p> <p>ii) analisar as características do potencial empreendedor;</p> <p>iii) sinalizar potencialidades, obstáculos e fatores críticos dos processos educativos no ensino superior, em particular na área do empreendedorismo;</p> <p>iv) explicitar fatores explicativos na configuração de perfis distintos de potencial de empreendedorismo (e.g. género, área científica, ciclo de estudos, estrutura motivacional).</p>	Parte II – capítulo 5
Etapa II – Diagnóstico Intensivo vertente qualitativa) (2013)	Micro-individual	Análise de conteúdo das entrevistas semidiretivas aos projetos e itinerários profissionais	Entrevistas semidiretivas, de alcance longitudinal, a um grupo limitado, mas diversificado de diplomados em termos de perfil sociográfico, educativo e de potencial de empreendedorismo enquanto estudantes (N=38)	Compreensivo	<p>Analisar as modalidades de perfis-tipo de potencial de empreendedorismo, com vista a:</p> <p>i) avançar na explicação e compreensão dos condicionantes do empreendedorismo durante os percursos de inserção profissional;</p> <p>ii) avaliar criticamente os elementos-chave da educação em empreendedorismo na configuração das trajetórias profissionais;</p> <p>iii) caracterizar e contrastar itinerários profissionais, destacando-se a multiplicidade de estatutos socioprofissionais e respetivas estratégias desencadeadas no confronto com o mercado de trabalho;</p> <p>iv) evidenciar padrões de empreendedorismo e empregabilidade dominantes e emergentes no quadro da flexibilização das relações de trabalho e emprego.</p>	Parte II – capítulos 6 e 7

Quadro 3: Desenho metodológico da pesquisa

A Etapa I - *diagnóstico transversal extensivo ao potencial empreendedorismo*, fez-se corresponder, metodologicamente, ao nível macro de observação, ao centrar-se na análise de indicadores quantitativos sociologicamente relevantes para a descrição e explicação do potencial de empreendedorismo, recolhidos a partir da aplicação *online* de um inquérito nacional, no ano letivo 2010/2011, a uma amostra de 4.711 estudantes universitários (graduação e pós-graduação) de diferentes fileiras científicas e a respetiva análise, caracterizando o fenómeno em estudo e contribuindo para um retrato mais abrangente sobre vertente educativa do empreendedorismo em Portugal. Ainda ao nível estrutural, a análise e tratamento dos dados do questionário baseou-se na triangulação entre técnicas de análise qualitativa e quantitativa, através da articulação entre a análise de correspondências e a análise de clusters (capítulo 5). A opção pela construção de um ensaio tipológico do potencial de empreendedorismo vai ao encontro da perspetiva de análise multidimensional e relacional que se adotou, a qual permite interpretar, de uma forma exploratória e diferenciadora, as estruturas latentes intervenientes neste fenómeno.

A Etapa II - *Diagnóstico intensivo dos projetos e itinerários profissionais*, baseou-se no recurso a uma metodologia qualitativa de alcance longitudinal, que consistiu na realização, no ano de 2013, de um conjunto de 38 entrevistas semidiretivas de cariz biográfico e alcance longitudinal a diplomados/as, que de acordo com classificação tipológica construída, evidenciaram perfis distintos de potencial de empreendedorismo enquanto estudantes. A vertente qualitativa da investigação assume-se como central para a recolha de material empírico, que se justificou, em primeiro lugar, pela importância de recolher informação mais aprofundada sobre as orientações sociovalorativas (perceções, atitudes, representações) por parte dos grupos-alvos deste tipo de estudos (capítulos 6 e 7). O principal fundamento para a incorporação da análise intensiva de cariz biográfico e longitudinal decorre de se considerar ser a forma mais ajustada para explicar e compreender a lógica evolutiva, os fatores determinantes e sentidos subjetivos do empreendedorismo a partir dos projetos e itinerários de inserção profissional, numa perspetiva longitudinal em retrospectiva, pela comparação indireta dos indivíduos inscritos em diferentes momentos do seu percurso de transição profissional e alterações de estado ocorridas nas biografias dos entrevistados durante o tempo em análise (2 anos). Através do individual é possível chegar à compreensão do modo como o universal se manifesta na singularidade: a história de vida permite ao ator organizar e atribuir sentido à sua experiência, estabelecendo e desvendando,

ao mesmo tempo, a sua pertença a uma comunidade, a uma cultura, a grupos e/ ou a classes particulares (Brandão, 2020, 2007).

Importa não esquecer, contudo, que a narrativa dos entrevistados, é desde logo, uma racionalização da sua prática, dependente da circunstância em que entrevista ocorreu. Tudo isto serve o mote para ilustrar a importância dos dados recolhidos na sua riqueza e fragilidade: na riqueza das subjetividades acedidas que nos permitem chegar aos significados conferidos às práticas, mas também na fragilidade criada pelas (inúmeras) curiosidades deixadas por satisfazer, no que diz ao fenómeno do empreendedorismo.

Seguindo o desenho teórico-metodológico delineado para a investigação, cada um dos capítulos empíricos apresentados na II parte deste trabalho corresponde a um conjunto específico de resultados complementares entre si. Se é certo que a análise da regulação institucional e do comportamento individual são relevantes para apreender o empreendedorismo como um processo ao mesmo tempo estrutural e individual, cuja combinação nas trajetórias resulta na configuração de padrões e lógicas de ação, a verdade é que o confronto entre estas duas análises se torna complexo do ponto de vista metodológico. Sabemos que a escolha de um plano metodológico que concede igual importância à subjetivação do empreendedorismo e à sua mediação objetiva nas trajetórias, engloba um duplo desafio: o de assumir uma postura analítica que articule a “objetividade” das categorias institucionais, demarcada por posições e recursos detidos por uma amostra da população com a “validade” dos relatos biográficos e de (re)construção de sentido de um sujeito incitado a se narrar (Bourdieu, 1993 [1986]). Estamos conscientes que as dificuldades envolvidas nesta proposta de análise plural de um fenómeno complexo como o do potencial de empreendedorismo merece cautelas acrescidas nas interpretações dos resultados obtidos, particularmente aquelas que decorrem dos pressupostos, potencialidades e limites associados aos diferentes procedimentos de pesquisa empírica.

4.6 Roteiro de pesquisa e procedimentos metodológicos

Seguindo as orientações metodológicas anteriormente explicitadas e os desafios que lhes estão subjacentes, a investigação realizada contemplou no plano empírico, como já foi referido, a combinação de métodos e técnicas distintos, como forma de intensificar a leitura sociológica sobre o problema em estudo. Para a clarificação do alcance do percurso metodológico, torna-se fundamental abordar com maior detalhe a forma como se articularam as abordagens empíricas de tipo quantitativo e qualitativo de recolha e tratamento de informação, operacionalizadas nas duas etapas fulcrais desta investigação: diagnóstico extensivo ao potencial de empreendedorismo e diagnóstico intensivo aos projetos e itinerários profissionais.

4.6.1 Diagnóstico extensivo ao potencial de empreendedorismo

Na primeira fase da investigação adotou-se uma vertente quantitativa centrada na aplicação de um inquérito por questionário, no ano letivo 2010/2011, a estudantes de graduação e pós-graduação das diferentes áreas científicas existentes nas universidades públicas em Portugal (continente e ilhas).

Conceção do questionário aos estudantes

A construção do inquérito por questionário direcionado aos estudantes das universidades públicas constituiu uma das etapas cruciais nesta investigação. Neste momento, o propósito consistia em recolher informação válida para a construção de uma tipologia dos comportamentos e motivações face ao empreendedorismo em confrontação com as atividades e metodologias de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos estabelecimentos de ensino, de modo a: *i)* caracterizar os comportamentos e representações dos estudantes sobre o potencial empreendedorismo; *ii)* analisar as características do potencial empreendedor; *iii)* sinalizar os conhecimentos e competências técnico-científicos, bem como obstáculos, dificuldades e fatores críticos do processo educativo de empreendedorismo; *iv)* explicitar perfis distintos do potencial de empreendedorismo (*e.g.* género, área científica, instituição, estrutura motivacional).

A elaboração deste instrumento foi norteada pelos eixos teórico-metodológicos da investigação, tal como explicitado no início desta seção, socorrendo-se de um *corpus* de literatura académica eclética que engloba investigações centradas na inserção profissional/empregabilidade dos diplomados (e.g., Gonçalves *et al.*, 2009; Marques, 2007; N. Alves, 2007; Schomburg & Teichler, 2006; M. Alves, 2003), educação em empreendedorismo e propensão/intenções dos estudantes para o empreendedorismo (e.g., Teixeira, 2008; Gibb, 2005, 2003; Henry e *et al.*, 2003; Krueger *et al.*, 2000), bem como aos resultados de vários projetos nacionais e internacionais dedicados ao tema das atitudes em relação ao empreendedorismo e o papel da educação (e.g., Flash Eurobarometer “*Entrepreneurship in the EU and beyond*” (2010), Global Entrepreneurship Monitor (2009, 2010); Melntegra (2007), O potencial de empreendedorismo na Universidade do Minho (2010).

Após a conceção do projeto de questionário (definição das dimensões analíticas e indicadores; ordem das questões, tamanho e apresentação do questionário), o mesmo foi alvo de uma pré-testagem ou inquérito-piloto junto de cinco estudantes universitários do currículo pós-Bolonha, tendo sido selecionados para o efeito indivíduos com perfis diversificados ao nível de ciclo de estudos, curso/área de formação e sexo. O facto de, pela nossa parte, termos já previsto o procedimento de aplicação *on-line* do questionário, *i.e.*, de administração direta sem presença do inquiridor, levou-nos, também, a optar por proceder à realização do pré-teste nas mesmas condições logísticas. Destes ensaios decorreram algumas correções na estrutura do questionário no que diz respeito à formulação e ordenação das perguntas, bem como ajustes técnicos na conceção do questionário na plataforma *online*.

A versão final do questionário (consultar Anexo I) inclui um texto introdutório de apresentação do inquérito e o seu objetivo, e abarca trinta e oito questões (38), na sua maioria fechadas, de escolha múltipla em formato semifechado, bem como algumas questões abertas e escalas de *likert*⁴³. Estas foram agrupadas em torno de cinco eixos-chave: i) Dados académicos; ii) Potencial de empreendedorismo; iii) Atividades e empreendedorismo na academia; iv) Projetos profissionais; v) Caracterização socioeconómica e familiar. De forma sintética, o quadro seguinte apresenta os eixos analíticos e variáveis nas quais o questionário se estruturou.

⁴³ Refira-se, contudo, que a maioria das questões introduzidas no questionário é semifechadas, ou seja, permitem a indicação de “outra opção”, o que possibilita a identificação de categorias para além das previstas, assim como, em muitos casos, a justificação de uma resposta padronizada. Nas questões de conteúdo com teor de julgamento subjetivo (opiniões, atitudes e motivações), foi ainda possível aos inquiridos selecionar a opção “sem opinião.”

Quadro 4: Eixos analíticos e variáveis do questionário

Eixos analíticos	Variáveis
I – Dados de perfil acadêmico	1. Universidade atual
	2. Curso atual
	3. Ano de frequência do curso atual
	4. Ciclo de estudos atual
	4.1 Universidade onde obteve o grau de licenciatura (se aplicável)
	4.2 Curso/ Área de formação da licenciatura (se aplicável)
	4.3 Ano de conclusão da licenciatura (se aplicável)
	5. Estatuto atual enquanto estudante
II – Predisposições face ao empreendedorismo (intenções, percepções e atitudes face à criação de empresa/negócio próprio)	6. Intenção em relação à criação o próprio emprego/ negócio
	7. Posicionamento relativamente à criação de um negócio em geral
	8. Percepção sobre as qualidades/competências importantes para a criação empresas
	9. Grau de frequência na participação em 8 atividades na área do empreendedorismo:
	10. Opinião sobre agentes/instituições com maior responsabilidade na promoção de
	11. Grau de concordância sobre 16 afirmações relativas ao empreendedorismo
III –Educação em empreendedorismo durante a trajetória académica	12. Participação em alguma atividade extracurricular durante a trajetória académica
	13. Âmbito da atividade extracurricular desenvolvida (se aplicável)
	13.1 Especificação das atividade(s) extracurricular(es) realizada(s) (se aplicável)
	14. Avaliação do impacto das atividades extracurriculares (se aplicável)
	15. Realização de estágio durante a licenciatura (se aplicável) tipo instituição, duração
	16. Realização de estágio na licenciatura e mestrado; tipo instituição; duração (meses),
	17. Avaliação do impacto do(s) estágio(s) realizados durante o percurso académico (se aplicável)
	18. Participação em algum programa de mobilidade e intercâmbio de estudantes.
	19. Avaliação do impacto da frequência em programa(s) de mobilidade (se aplicável)
	20. Avaliação sobre grau preparação da Universidade para a atividade empreendedora
	21. Frequência de unidade curricular (UC) na área do empreendedorismo
	22. Avaliação do grau utilidade de várias experiências durante o percurso académico
	23 Opinião sobre o tipo de formação útil sobre a temática do empreendedorismo
	24. Conhecimento de entidades/ organismos de apoio EE na Universidade
	25. Tipos de iniciativas que deveriam ou poderiam ser desenvolvidas pela Universidade
IV - Projetos profissionais (Orientações face ao futuro de trajetória profissional)	26. Grau de frequência em que pensa no futuro profissional
	27. Valores associados ao trabalho/ exercício profissional após a conclusão do curso
	28. Situação profissional ambicionada (e.g., trabalhador(a) por conta de outrem, empresário, trabalhador independente, outro/qual?)
	29. Intenção de investir em formação no futuro
	30. Tipo de formação deseja frequentar no futuro (se aplicável)
	31. Motivos para o investimento em formação no futuro (se aplicável)
IV - Caracterização socioeconómica e familiar	32. Sexo
	33. Idade
	34. Estado civil
	35. Naturalidade
	36. Nível de ensino/formação dos pais e do cônjuge/companheiro (se aplicável)
	37. Situação perante o trabalho dos pais e do cônjuge/companheiro (se aplicável)
	38. Profissão profissional dos pais e do cônjuge/companheiro (se aplicável)

No final do questionário, além dos agradecimentos pela colaboração e da garantia de anonimato e confidencialidade da informação fornecida, colocou-se uma questão para aferir a disponibilidade dos inquiridos para a realização das entrevistas previstas na próxima fase da investigação. No caso de resposta positiva, foi solicitado aos respondentes que facultassem o seu endereço eletrónico e/ ou telefone para contacto no futuro.

Aplicação do questionário online e amostra

Para proceder à recolha de dados, foram contactados via telefone durante o mês de janeiro de 2011, responsáveis institucionais das quinze universidades públicas portuguesas, com o intuito de apresentar o estudo e a pertinência da sua colaboração no mesmo. Posteriormente enviou-se uma carta por correio eletrónico para cada uma das instituições, com um enquadramento do estudo e os seus objetivos, acompanhada de um parecer assinado pela orientadora científica a atestar a veracidade da informação. Neste documento e, de acordo com o disposto na Lei 67/98, de 26 de outubro, consagrada ao direito fundamental à proteção de dados pessoais, solicita-se formalmente a colaboração no estudo às Universidades e a divulgação do mesmo junto dos seus estudantes (licenciatura, mestrado e doutoramento). Juntamente com este pedido foi anexado o modelo de *e-mail* a ser remetido para os estudantes com a indicação das instruções do inquérito⁴⁴ e duração média prevista para o seu preenchimento, prazos de submissão e contactos da investigadora responsável, para o caso de dúvidas ou esclarecimentos adicionais, bem como o respetivo *link* do questionário. Assim, o contacto com os estudantes no sentido de os/as convidar a responder ao questionário só foi possível graças à colaboração das catorze universidades

⁴⁴ Sublinhe-se aqui que uma das principais vantagens da construção do questionário em formato *online* foi, justamente, o facto de ser possível apoiar todo o processo de preenchimento do questionário, fornecendo instruções específicas aos inquiridos sobre como o fazer. Tal pressupôs um trabalho prévio de conceção online do instrumento por parte do investigador, quer ao nível da introdução em vários momentos do questionário de mensagens informativas sobre o número de questões em falta para o seu término, quer na toca à predefinição do número de opções de resposta em cada questão e das questões de salto (remissão direta do inquirido para as questões consoante as categorias de resposta pré-selecionadas).

públicas que aceitaram participar no estudo⁴⁵, a saber: Universidade da Madeira, Universidade de Lisboa, Universidade Aveiro, Universidade da Beira Interior, Universidade do Algarve, Universidade dos Açores, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade do Minho, Universidade Aberta, Universidade do Porto, Universidade de Évora, Universidade Técnica de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Coimbra.

Cientes dos problemas inerentes ao procedimento de aplicação *online*⁴⁶ e da importância de se incentivar a resposta ao questionário, foi realizado um concurso com o sorteio de três prémios (1 leitor MP4, 1 leitor MP3, e 1 USB Flash drive) a atribuir aos estudantes que respondessem ao questionário até à data limite proposta para o efeito⁴⁷.

É importante ressaltar que, desde o início, fomos sensíveis aos vários questionamentos metodológicos de que são alvo nas ciências sociais os questionários *online*, em particular no que concerne à preocupação de exaustividade na viabilidade e fiabilidade dos dados recolhidos e considerações de ordem ética no procedimento de aplicação, tal como avançados por Couper e Miller (2008). Em consonância com esses princípios, não podíamos deixar de considerar como condição essencial para a validação da informação do questionário, a obrigatoriedade do preenchimento de um pré-registo por parte dos inquiridos, no qual se pedia que facultassem alguns dados pessoais (n.º mecanográfico de estudante, universidade, e-mail), garantindo o anonimato e confidencialidade da informação fornecida.

Findo o prazo estabelecido para o preenchimento dos questionários via *web* (31 de abril de 2011), optou-se pelo lançamento de uma segunda fase do questionário, através de novo apelo de colaboração junto das universidades, no sentido de ampliar o número de respostas por parte dos estudantes. Mais tarde, por se ter verificado um reduzido número de inquiridos de determinadas áreas de formação, foi necessário solicitar apoio na divulgação do questionário a alguns responsáveis de Escola/Faculdade, professores e diretores de curso. Entendeu-se,

⁴⁵ Do total das quinze universidades públicas portuguesas contactadas, o Instituto Universitário de Lisboa foi a única instituição que não se disponibilizou a participar no presente estudo, mesmo após a realização de vários contactos telefónicos e envio de dois documentos formais a solicitar a colaboração.

⁴⁶ Os questionários ficaram alojados a partir do final do mês de fevereiro na plataforma *on-line* Gestor de Inquéritos *Vetor21.COM*, disponibilizada pelo projeto MeIntegra – CICS-UMinho.

⁴⁷ Foi uma preocupação garantir que esta prática não violava os princípios éticos e de integridade da investigação científica, já que não pressupõe qualquer pagamento pelo preenchimento dos questionários. Mais informações sobre procedimentos e resultados do concurso decorrentes da aplicação do questionário ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários, encontram-se disponíveis no website: <http://www.meintegra.ics.uminho.pt/noticias/arquivo/detalhes/926>

igualmente, dadas as características da população-alvo, ser importante efetuar contactos adicionais junto de Associações Académicas e outras associações ou núcleos de estudantes universitários, nomeadamente via rede social *Facebook*. Tais esforços contribuíram para ampliar a base de respostas de inquiridos oriundos de cursos/áreas de formação cujo peso foi menor durante a primeira fase de aplicação do inquérito. Entretanto, como o número de respostas começou a declinar progressivamente a partir dos inícios do mês de maio, talvez em virtude da aproximação dos festejos académicos e dos exames do calendário escolar, decidimos encerrar a receção dos questionários no final do referido mês. Esta segunda fase de recolha de dados decorreu entre os meses de maio e junho de 2011.

No nosso estudo, a adoção do procedimento *online* como meio de recolha de informação e a opção por inquirir toda a população de estudantes universitários, faziam antever dificuldades na obtenção de taxas de resposta elevadas. Porém, a inquirição de todo o universo justifica-se, em nosso entender, pela importância de se contribuir para uma visão abrangente da vertente educativa do empreendedorismo nas universidades públicas a nível nacional, destacando-se as especificidades por ciclos de estudos e áreas de formação.

Da aplicação do questionário *online* nos períodos atrás mencionados e, tendo por referência, à data, o universo de 193 098 estudantes universitários, foi-nos possível obter uma amostra de 4711 questionários válidos⁴⁸, que corresponde a uma quota de 2,4% (cf. tabela 1).

⁴⁸ Sobre este aspeto, importa mencionar que, no total, foram recebidos 4759 questionários preenchidos. Destes, eliminámos quarente e oito (48): dezassete (17) porque os estudantes não pertenciam à população-alvo do estudo (e.g., 15 curso de especialização tecnológica, 2 pós-doutoramento), e os restantes 31 pelo facto de os estudantes não terem respondido a mais de metade das questões do inquérito. Assim, a amostra final corresponde aos 4711 questionários validados.

Tabela 1: Universo, amostra e taxa de resposta segundo universidade e sexo

	Universo/ Total de estudantes*			Amostra			Taxa de resposta % (HM) **
	HM	H	M	HM	H	M	
Universidade dos Açores	3874	1491	2383	142	44	98	3,7%
Universidade do Algarve	8938	3811	5127	399	147	252	4,5%
Universidade de Aveiro	13192	6365	6827	393	120	273	3,0%
Universidade da Beira Interior	6494	3169	3325	242	86	156	3,7%
Universidade de Coimbra	23139	10561	12578	254	107	147	1,1%
Universidade de Évora	8496	3810	4686	65	23	42	0,8%
Universidade de Lisboa	21957	8434	13523	376	124	252	1,7%
Universidade Técnica de Lisboa	24258	14207	10051	345	127	218	1,4%
Universidade Nova de Lisboa	17340	9025	8315	612	327	285	3,5%
Universidade do Minho	17476	8435	9041	658	211	447	3,8%
Universidade do Porto	28699	13645	15054	868	302	566	3,0%
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	7409	3243	4166	69	17	52	0,9%
Universidade da Madeira	3123	1359	1764	258	92	166	8,3%
Universidade Aberta	8703	3886	4817	30	11	19	0,3%
Total	193098	91441	101657	4711	1738	2973	2,4%

*Total de estudantes inscritos em cursos de ensino superior universitário público, estabelecimento e sexo no ano letivo de 2010-2011, excluindo os Cursos de Especialização Tecnológica (CET's)

** Relação entre universo e a amostra

Fonte: Adaptado do Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, MEC/ Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI/DGEEC)

Apesar da diversidade de universidades e de áreas científicas da amostra, não é possível deixar de equacionar a hipótese do enviesamento da amostra por autosseleção, ou seja, o facto da resposta ou não, dos/as estudantes ao questionário poder estar relacionada com o seu grau de interesse em frequentar educação em empreendedorismo ou com as suas atitudes em relação

ao empreendedorismo. Por isso, como veremos em seguida, procurou-se aferir o nível de confiança da amostra através do confronto do perfil do universo populacional com as características sociodemográficas e formativas dos respondentes, para o mesmo período temporal (2010/2011).

Em termos gerais, a amostra final é composta por 4.711 estudantes com uma média etária de 24 anos (desvio de padrão de cerca de 6 anos), dos quais 1738 (36,9%) são homens e 2973 (63,1%) são mulheres (cf. tabela 2). Deste modo, regista-se uma variação de aproximadamente de 10 p.p. no que respeita à repartição da amostra por sexo, constatando-se um peso superior das mulheres por comparação ao do universo populacional. Embora se verifique ao longo dos últimos anos uma aproximação numérica entre géneros no acesso às universidades (do total de estudantes inscritos no ano 2010/2011, 53% são mulheres e 47% homens), o peso superior das mulheres na nossa amostra reflete a dinâmica de feminização do sistema de ensino superior em Portugal, sendo que este valor, de facto, não é muito diferente do universo do estudo e, como veremos, não afeta a coerência global da amostra.

Tabela 2: Repartição da amostra segundo sexo inquiridos

	N	%
Masculino	1738	36,9
Feminino	2973	63,1
Total	4711	100

Fonte: Inquérito ao potencial de empreendedorismo (2011)

Relativamente à distribuição dos respondentes pelos ciclos de estudo, a nossa amostra apresenta respetivamente 1º ciclo 61,3%, 2º ciclo 34,3 % e 3º ciclo 4%, destacando-se a importância da formação de 1º ciclo e o reforço do volume do 2º ciclo, indo ao encontro das tendências mais recentes de investimento em formação académica, efetuada por parte de estudantes e instituições do ensino superior, em Portugal, nos últimos anos, em particular desde o processo de Bolonha (cf. tabela 3).

Tabela 3: Distribuição da amostra por ciclo de estudos

	N	%
1º ciclo	2888	61,3
2º ciclo	1605	34,1
3º ciclo	189	4,0
Outro (Pós-graduação/MBA) *	29	0,6
Total	4711	100,0

*Frequência de curso de pós-graduação com duração de 1 ano letivo não conducente ao grau de mestrado/2º ciclo

Fonte: Inquérito ao potencial de empreendedorismo (2011)

Na tabela 4, apresenta-se a amostra dos estudantes inquiridos, distribuída pelos cinco grupos de áreas científicas pré-definidos: i) tecnologia, engenharia e arquitetura; ii) ciências sociais, humanidades e educação; iii) direito, gestão e administração; iv) ciências exatas, saúde e ambiente; v) turismo, desporto e lazer. A organização da amostra em cinco grandes áreas de formação deveu-se a duas ordens de razão: a primeira de ordem teórica que se prende, por um lado, com as afinidades disciplinares e, por outro, com os perfis futuros de profissionalização contrastantes entre si; a segunda de ordem pragmática que se impõe quando se visa a recolha e o tratamento estatístico da informação. Não se descurou, também, a importância de retratar a diversidade do ensino universitário em Portugal, ao abarcar suficientemente todas as fileiras científicas na amostra, tendo por referência que cada uma delas constitui um feixe de princípios de socialização particular com influência na modelação das trajetórias académicas dos estudantes. Ainda assim, a área do Turismo, Desporto e Lazer foi mais desfavorecida na amostra em resultado do seu peso reduzido na estrutura formativa das universidades públicas. A obtenção de significativas taxas de respostas distribuídas pelas diferentes áreas científicas permite obter um retrato aproximado do universo⁴⁹.

⁴⁹ Sublinhe-se, no entanto, que, apesar destas significativas taxas de respostas, não é possível assegurar, com total confiança, que a população que não foi inquirida detém as mesmas características e o mesmo padrão de respostas da amostra. Com efeito, os enviesamentos na amostra que podem ser introduzidos pelas 'não respostas' exigem cautelas na generalização e transposição dos resultados, uma vez que os mesmos não podem ser considerados válidos para o conjunto da população dos estudantes universitários.

Tabela 4: Amostra segundo área de formação

	N	%
Tecnologia, Engenharia e Arquitetura	1401	29,7
Ciências Sociais, Humanidades e Educação	1302	27,6
Direito, Gestão e Administração	920	19,5
Ciências Exatas, Saúde e Ambiente	1008	21,4
Turismo, Desporto e Lazer	80	1,7
Total	4711	100,0

Fonte: Inquérito ao potencial de empreendedorismo (2011)

De realçar que a amostra constituída, apesar de não poder ser considerada como representativa do universo estudantil das instituições universitárias públicas em Portugal, apresenta traços gerais de caracterização sociológica que, quando comparados com os da população-alvo, permitem-nos ter confiança na robustez global da amostra e na sua adequação aos objetivos do estudo.

Tratamento e análise dos dados do questionário

Para o tratamento dos dados do questionário recorreremos a várias técnicas de tratamento e análise de dados, as quais se consubstanciaram em diferentes fases de procedimento técnico-metodológico. Num primeiro momento, procedemos a um trabalho muito exigente e moroso de construção da base de dados no *Software IBM Statistical Package for Social Sciences* (SPSS versão 22)⁵⁰. Concluído este procedimento, utilizamos a análises estatísticas descritivas e inferenciais (univariada e bivariada), disponibilizadas por este programa, com o objetivo de identificar as características do potencial de empreendedorismo da amostra populacional, sendo estas aferidas com base num conjunto de indicadores relativos ao perfil socioeconómico e formativo dos estudantes e a sua relação com o empreendedorismo nas suas múltiplas dimensões (e.g.,

⁵⁰ Entre estes procedimentos destacam-se, por exemplo: i) recodificação dos cursos, optando-se pela sua agregação por grandes áreas de formação ii) definição dos 'missing values'; para o caso das não-respostas e resposta não aplicável; iii) codificação e categorização das respostas em formato aberto.

educativa, organizativa e projetiva). No plano analítico, a associação entre variáveis alicerçou-se nos critérios e pressupostos subjacentes aos testes de associação e de correlação entre as variáveis (Marôco, 2007), mais especificamente no teste do *Qui-Quadrado* ou no coeficiente de correlação.

Após a análise estatística dos dados, e atendendo a que um dos objetivos da investigação consistia em tipificar perfis de potencial de empreendedorismo entre os estudantes universitários, procedeu-se, num segundo momento, à aplicação de uma técnica de análise multivariada de dados qualitativos, em que se articulou a análise de correspondências múltiplas (ACM) com a análise de *clusters* (AC), recorrendo, mais uma vez, ao tratamento estatístico disponível no programa IBM SPSS *Statistics* (versão 22).

A operacionalização do procedimento de aplicação da ACM para efeitos de descrição de um espaço multidimensional, caracterizado pela identificação de estruturas de associação entre variáveis qualitativas que permitem aferir características específicas de indivíduos ou de perfis grupais, implicou um trabalho de preparação dos dados, cuja importância é fundamental, sobretudo, quando se procede à aplicação de métodos multidimensionais. Este procedimento de análise relacional seguiu as várias etapas de preparação e análise da informação propostas por Carvalho (2008) (consultar Anexo Metodológico), designadamente: i) transformação das variáveis operacionalizadas segundo uma escala de *likert* composta por vários níveis de resposta, através da sua recodificação em duas categorias dicotomizadas; ii) criação de novos indicadores teoricamente relevantes para o modelo analítico, nomeadamente o indicador «orientação face ao trabalho» e a construção de um índice para medir a «frequência de participação em atividades de empreendedorismo (ver capítulo 5); iii) ponderação da distribuição das frequências dos indicadores para justificar a sua inclusão ou exclusão na análise; iv) análise das não-resposta/sem opinião para avaliar a sua relevância temática em termos quantitativos e qualitativos; e, ainda, v) avaliação da qualidade das variáveis e respetivas categorias, através da leitura das suas medidas de discriminação e contribuições⁵¹.

⁵¹ Cf. Anexo metodológico A consulta das medidas de discriminação das variáveis é importante, mas não é exaustiva, pois não permite, por si só, perceber a capacidade diferenciadora das categorias, ou seja, é necessário avaliar a contribuição e a qualidade da representação das categorias, aliando esta tarefa com a observação da sua disposição no espaço topológico.

O quadro seguinte sintetiza as variáveis do inquérito por questionário para efeitos de inclusão na ACM que, em associação com a análise de clusters (AC), possibilitou a criação de uma tipologia classificatória de perfis de potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários.

Quadro 5: Variáveis alvo de tratamento multivariado para tipificação de perfis de potencial de empreendedorismo

Dimensões chave	Variável	Estatuto da variável
Disposições face ao empreendedorismo/ criação de empresa	Intenção pessoal em criar uma empresa/ negócio próprio	Ativas
	Atitude em relação à criação de empresa/ negócio próprio	
Representações sobre as condições de enquadramento para o empreendedorismo/ atividade empresarial	Grau de concordância: É fácil obter financiamento para criar um negócio	Ativas
	Grau de concordância: É difícil obter informação sobre como criar um negócio	
	Grau de concordância: Há subsídios suficientes para apoiar a criação do próprio negócio/empresa	
	Grau de concordância: Os procedimentos administrativos para a criação de uma empresa são claros	
Avaliação da preparação académica e empreendedorismo na Academia	Frequência de unidade curricular que abordasse o tema do empreendedorismo, inovação e criação de empresas	Ativas
	Conhecimento na Universidade de entidades/organismos de apoio e promoção do empreendedorismo	
	Avaliação da preparação da Universidade para a atividade empreendedora	
	Frequência de participação em atividades na área do empreendedorismo	
	Grau de utilidade da estrutura curricular do curso para a criação de negócio	
	Participação em atividades extracurriculares	
	Realização de estágio(s)	
	Participação em programa de mobilidade/intercâmbio estudantil	
Projeto profissional	Situação profissional ambicionada após a conclusão do curso	Ativas
	Orientação face ao trabalho	Ativas
	Investimento em formação no futuro	
Perfil académico	Área de formação	Suplementares
	Ciclo de estudos	
Caracterização sociodemográfica e familiar	Sexo	Suplementares
	Idade	
	Classe sócioprofissional dos pais	

Fonte: Trabalho empírico ACM/AC - Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo (2011)

A análise de correspondências múltiplas via *clustering*² (AC) permitiu-nos identificar três perfis distintos de potencial de empreendedorismo no que respeita ao menor ou maior grau de intensidade da orientação dos estudantes relativamente ao empreendedorismo. Os tipos definidos foram agrupados em três segmentos, resultando nos seguintes perfis: *i*) multi-ativo (22,4%); *ii*) desencorajado (35,8%); *iii*) indiferente (41,9%). A análise que efetuamos de cada um destes perfis reveste-se de um carácter descritivo, em que se procura classificar os indivíduos a partir da combinação de critérios/ dimensões que, em conjunto, estabelecem uma diversificação significativa de formas de relação dos estudantes com empreendedorismo no sentido de criação de uma empresa/negócio próprio (cf. capítulo 5).

4.6.2 Diagnóstico intensivo aos projetos e itinerários profissionais

Na segunda fase da investigação privilegiou-se uma abordagem qualitativa, com realização de um conjunto de entrevistas semidiretivas, no ano 2013, a um grupo-alvo de diplomados/as universitários/as que, de acordo com o ensaio tipológico apurado a partir dos resultados do questionário, foram classificados com diferentes perfis-tipo de potencial de empreendedorismo. Face a importância desta etapa no desenho da pesquisa, importa explicitar mais detalhadamente os procedimentos de recolha e tratamento da informação acionados na realização das entrevistas aos diplomados.

Preparação do guião de entrevista

A conceção do guião de entrevista orientou-se pelas dimensões teórico-metodológicas equacionadas para a investigação e consideradas relevantes para a abordagem do empreendedorismo nas trajetórias de inserção dos diplomados, apresentadas no quadro 6. Além de se pretender aprofundar da informação recolhida no questionário, o objetivo principal consistia em obter maior conhecimento sobre os processos de inserção profissional, reconstruindo os percursos dos/as diplomados/as e os sentidos atribuídos aos mesmos e às experiências na área

² Para validar a solução sugerida pela ACM procedeu-se previamente à análise hierárquica de *clusters* com base em dois critérios de agregação distintos (*ward's method* e *furthest neighbor*). A leitura destes resultados permitiu-nos validar uma solução com três clusters/grupos.

do empreendedorismo, bem como os seus projetos e orientações face ao futuro profissional. Em concreto, pretendeu-se analisar mais profundamente as tipologias de potencial de empreendedorismo, com vista a: *i)* avaliar criticamente os elementos-chave da educação em empreendedorismo na configuração das trajetórias e projetos profissionais; *ii)* caracterizar e contrastar itinerários profissionais, destacando-se a multiplicidade de estatutos socioprofissionais e respetivas estratégias desencadeadas no confronto com o mercado de trabalho e projetos profissionais; *iii)* evidenciar padrões de empreendedorismo e empregabilidade dominantes e emergentes no quadro da flexibilização das relações de trabalho e emprego.

Para corresponder a estes objetivos, a nossa opção recaiu pela construção de um guião de entrevista semiestruturado de teor biográfico, onde estes eixos analíticos se encontram refletidos (ver quadro 9). Numa perspetiva próxima da análise longitudinal, o modelo de guião abarca um conjunto de questões destinadas conhecer o percurso biográfico, académico e profissional dos/as diplomados/as desde a entrada no curso universitário até à situação atual face ao mercado de trabalho e, também, sobre os seus projetos de futuro. A principal razão pela qual se optou por construir um guião de entrevista semiestruturado foi a possibilidade de permitir maior flexibilidade para aprofundar o conhecimento sobre acontecimentos ocorridos ao longo das trajetórias de inserção e, ao mesmo tempo, obter informação comparável direcionada para o objeto de estudo, evitando-se, deste modo, a dispersão dos entrevistados para outros assuntos não relacionados com os objetivos da investigação.

Quanto ao conteúdo, o guião de entrevista possui questões comuns aos entrevistados, mas também contém algumas especificidades em função da sua atual situação na trajetória profissional. Optámos, assim, pela formulação de um conjunto de questões diferenciadas para os diplomados, considerando cinco situações face ao mercado de trabalho (e.g., trabalhador por conta de outrem, trabalhador independente, empresário, desempregado, estudante/ formando). Outras questões também não eram aplicáveis em função da situação profissional dos entrevistados. Por exemplo, no caso de empresários e trabalhadores independentes, não era coerente questioná-los sobre se tinham projetos profissionais na área do empreendedorismo (criação de uma empresa/ trabalho por conta própria) para o futuro próximo, mas antes interrogá-los sobre as suas estratégias de desenvolvimento empresarial ou trabalho autónomo. Apesar destes ajustamentos decorrentes do critério da situação face ao mercado de trabalho, o guião apresenta uma estrutura comum no que diz respeito aos tópicos relativos às dinâmicas de ensino-aprendizagem no ensino superior (recursos e mecanismos) e experiências de empreendedorismo

durante a trajetória educativa, bem como às representações dos diplomados no que concerne às trajetórias vividas, projetos futuros e atividades empresariais/empreendedorismo em geral⁵³.

Os guiões utilizados nas entrevistas centraram-se nas temáticas e hipóteses previamente definidas. No geral, os guiões são sensivelmente idênticos para os/as diplomados/as de diferentes posições ocupacionais e, exploram, de forma sequencial e integrada, as dimensões educativa, profissional e projetiva privilegiadas na problemática em análise. Assim, o guião de entrevista aos diplomados estruturou-se em torno de temas como: i) Caracterização da trajetória profissional; ii) Formação académica e educação em empreendedorismo; iii) Representações sobre o empreendedorismo e o contexto envolvente; iv) Projetos profissionais (Anexo 2 – Guião de entrevista).

O quadro 6 sumariza as principais dimensões analíticas e indicadores contemplados no guião de entrevista.

⁵³ Para além destes elementos comuns, o guião contém na parte final um campo fechado destinado a recolher informações de caracterização dos entrevistados: sexo, idade, estado civil, habilitações académicas, curso/área de formação, universidade(s) frequentadas.

Quadro 6: Temáticas e variáveis analisadas nas entrevistas aos diplomados

Temáticas	Variáveis em análise
I – Trajetória profissional	<ul style="list-style-type: none">• Caracterização da atual situação perante o mercado de trabalho. Foram consideradas cinco situações: i) Trabalhador por conta de outrem/assalariado; ii) Estudante/ formando; iii) Empresário; iv) Trabalhador independente; v) Desempregado• Experiências profissionais anteriores (tipo, duração, dimensão da organização, sector de atividade, correspondência entre função(ões) e área de formação, tempo passado desde estas experiências• Frequência de formação no presente (tipo de formação, instituição, expectativas em relação ao investimento em formação para a carreira profissional)
II - Preparação académica e Educação em Empreendedorismo	<ul style="list-style-type: none">• Avaliação da formação académica/curso em geral:<ul style="list-style-type: none">- Preparação do curso para o desenvolvimento de conhecimentos/competências- Correspondência do curso às expectativas pessoais- Adequação da formação obtida para responder aos desafios do mercado de trabalho• Envolvimento em atividades extracurriculares (tipo, balanço/impacto)• Participação em programas de mobilidade estudantil (tipo, universidade/país, balanço/impacto)• Experiências profissionalizantes durante o curso (estágio, part-time, etc.) (avaliação em termos de preparação para o trabalho, nível de influência desta experiência na atual situação profissional)• Avaliação da preparação da Universidade/curso para o empreendedorismo<ul style="list-style-type: none">- Apreciação do papel da Universidade (ativo/passivo, porquê)- Adequação da formação proporcionada pelo curso (comparação com outros cursos)• Educação em empreendedorismo durante a trajetória académica<ul style="list-style-type: none">- Participação em alguma atividade (informativa ou formativa) na área do empreendedorismo desde o ingresso na Universidade (especificar tipo, quando e porquê)- Frequência de UC/ disciplina que abordasse a temática: sim (quando, conteúdo, avaliação do impacto/conhecimentos adquiridos) não (gostavas de ter frequentado, quando, porque, tipo de conhecimentos relevantes).- Conhecimento de gabinete/estrutura de apoio ao empreendedorismo na Universidade (denominação, nível de conhecimento atividades desenvolvidas, estabelecimento de contacto(s) com esta entidade, razões desse contacto).

Quadro 6: Temáticas e variáveis analisadas nas entrevistas aos diplomados (cont.)

Temáticas	Variáveis em análise
III - Representações sobre o empreendedorismo e o ambiente envolvente	<ul style="list-style-type: none">• Trajectoria relacional/familiar na aproximação ao empreendedorismo<ul style="list-style-type: none">- Conhecimento de algum empresário (grau de relação estabelecida com ele(a), conhecimento das suas atividades, avaliação do seu desempenho)- Representações sobre empreendedorismo no meio familiar e relacional (percepção do nível de apoio dos familiares/amigos relativamente à decisão de criação da própria empresa/negócio).• Percepção do contexto político-institucional e cultural no país para estímulo à atividade empreendedora (e.g., (financiamento, política fiscal, apoios públicos, oportunidades de mercado, risco, reconhecimento social/imagem dos empreendedores/empresários)
IV - Projetos profissionais (confronto do passado, presente e futuro)	<ul style="list-style-type: none">• Manutenção/mudança dos projetos profissionais indicados enquanto estudante (estratégias desenvolvidas para a concretização dos objetivos profissionais; mudanças ocorridas na trajetória de vida com impacto na alteração/manutenção de projeto)• Empreendedorismo como projeto num futuro próximo (2 anos) Foram contempladas três situações face ao emprego: i) trabalhador por conta de outrem; ii) estudante/formando; iii) desempregado, abrangendo duas opções de resposta:<ul style="list-style-type: none">1) Positividade face ao projeto de empreendedorismo (intenção/ desejo de criar uma empresa/próprio emprego nos próximos 2 anos): motivações; obstáculos percecionados; tipo de empresa/negócio pretende criar - setor de atividade, dimensão, região, serviços/produtos, público-alvo; intenção de recorrer a apoios públicos/privados; aposta em formação na área do empreendedorismo (tipo e áreas de formação); obstáculos que receia enfrentar.2) Negatividade face ao projeto de empreendedorismo (ausência de desejo/ intenção de criar uma empresa/próprio emprego nos próximos 2 anos): fatores de obstáculo que impedem o avanço de um projeto profissional na área do empreendedorismo.• Planos profissionais a longo prazo (projetos profissionais para os próximos dez anos; objetivos concretos em termos de futuro profissional; intenção de emigração ou internacionalização do negócio para concretização destes planos.• Investimento em formação ao longo da vida (intenção de apostar em formação contínua e ao longo da vida (sim/ não); grau importância atribuído a este investimento em termos de futuro profissional)
V - Caracterização dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none">• Perfil sociodemográfico: sexo, idade, estado civil• Dados académicos: Universidade; Curso; Área de educação/ formação; ciclo de estudos concluído

Fonte: Guião de entrevista aos itinerários e projetos profissionais dos diplomados

Convém ainda referir que o modelo de guião foi discutido de forma aprofundada com a orientadora científica, e ainda nesta fase foi feito um pré-teste do mesmo junto a dois diplomados selecionados para o efeito, com o intuito de avaliar a precisão e clareza das questões aí formuladas e ensaiar a forma de condução das entrevistas. Esta é uma operação crucial em qualquer investigação, e principalmente neste caso, a dispersão e a dificuldades para falar sobre o tema evidenciadas, obrigaram a um acréscimo do grau de diretividade na estruturação das entrevistas.

Crítérios de seleção e procedimentos das entrevistas

A partir deste enquadramento, procedeu-se à seleção dos diplomados a entrevistar, tendo em conta a tipologia de perfis de potencial de empreendedorismo construída na primeira fase da investigação. Não se estabeleceu, à partida, o número de entrevistas a efetuar pois, de acordo com os pressupostos das metodologias qualitativas, se procurou orientar a investigação pelos princípios da diversidade e saturação (Guerra, 2006; Bertaux, 1980). A suportar esses princípios, decidiu-se, portanto, em relação à seleção dos diplomados (licenciados, mestres e doutores) a entrevistar, por adotar a solução que nos pareceu adequada e coerente do ponto de vista metodológico, que foi procurar explorar a diversidade e exemplaridade do universo em análise no que toca aos perfis-tipo de potencial de empreendedorismo evidenciados enquanto estudantes. Seguindo o procedimento de «amostragem» por contraste proposto por Pires (1997), procurou-se selecionar casos segundo indicadores sociais e educativos que, ao nível teórico, poderiam explicar os condicionantes do potencial de empreendedorismo dos diplomados, designadamente sexo, idade, área de formação, ciclo de estudos, localização geográfica, grupo socioeconómico de origem e, ainda, a variável específica associada ao nosso próprio objeto de estudo, no caso concreto, a classificação de perfil-tipo de potencial de empreendedorismo.

Seguindo estes critérios, a identificação dos indivíduos a entrevistar foi facilitada pelo programa SPSS 22⁵⁴. Com base neste procedimento, avançou-se na construção de uma base contactos dos entrevistados, contemplando apenas as pessoas que se dispuseram a colaborar à data do preenchimento do questionário e que, para o efeito, tinham fornecido os seus endereços

⁵⁴ Importa esclarecer que a funcionalidade “*select cases*”, disponibilizada pelo SPSSv22, foi essencial para identificar potenciais entrevistados em conformidade com os critérios de seleção pré-estabelecidos. Depois, a partir da listagem com o número de identificação dos questionários exemplares, bastou fazer a correspondência aos nomes e dados dos indivíduos que tinham manifestado disponibilidade enquanto estudantes para participarem na próxima fase estudo.

de correio eletrónico e/ou telefone. Os primeiros contactos para o agendamento das entrevistas tiveram início durante o mês de fevereiro de 2013. Na verdade, não foi uma tarefa muito complexa porque, como seria exetável, a maioria dos diplomados contactados recordava-se da investigação e do preenchimento do questionário. Contudo, e apesar da recetividade manifestada por muitos deles para a concessão da entrevista, nem sempre foi fácil compatibilizar agendas, já que por contingências várias, em particular pelas limitações temporais de execução da investigação e escassez de recursos financeiros para despesas de alojamento e deslocação, fomos obrigados a concentrar as datas de marcação das entrevistas segundo o concelho de residência/trabalho dos diplomados. Tais condicionamentos implicaram, igualmente, alguma flexibilidade na seleção dos individuos a entrevistar, designadamente no que respeita a uma base de recrutamento não extensível a todo o território nacional, deste modo, excluindo os arquipélagos da Madeira e dos Açores.

Em termos de calendário de pesquisa, a realização das entrevistas aos diplomados universitários ocorreu com cerca de dois anos de intervalo da aplicação do questionário, mais especificamente, entre março e maio de 2013⁵⁵. As entrevistas foram conduzidas de modo flexível, próximo do registo conversacional mas com enfoque para a temática do empreendedorismo, procurando-se criar um espaço de abertura que permitisse aos entrevistados produzir discurso e pensamento sobre as questões abordadas. Mesmo assim, nem sempre isso foi totalmente possível. Ainda que seja possível identificar, da nossa parte, deficiências na condução das primeiras entrevistas, surgiram alguns casos em que as dificuldades de verbalização por parte dos respondentes foram manifestas, compelindo-nos a ter maior intervenção no processo da entrevista para obter informações e explicações mais aprofundadas.

Relativamente à prática sociológica em situação de entrevista, fomos sensíveis às recomendações de Lahire (2002) sobre a importância, delicadeza e cuidado que o momento da entrevista exige. A entrevista sociológica, sobretudo a de natureza biográfica, é bastante diferente de uma entrevista com o intuito informativo, burocrático, policial, de recrutamento; obriga à simultaneidade de capacidades compreensivas e democráticas, ao mesmo tempo que curiosas. A aplicação da técnica da entrevista obrigou-nos, portanto, como investigadores, a uma permanente vigilância da nossa prática. Este exercício compreensivo pressupõe, também, a procura de empatia

⁵⁵ Importa referir que o nosso desenho metodológico assente na realização do questionário e das entrevistas em dois momentos diferentes, com uma distância de cerca de dois anos de intervalo temporal, pareceu-nos indispensável para aprofundar uma dimensão diacrónica dos percursos de transição profissional dos sujeitos, bem como para captação dos processos de mudanças ocorridos nas suas trajetórias durante o tempo em análise.

com o sujeito entrevistado, na tentativa de se alcançarem os traços disposicionais que subjazem à ação recontada.

Com duração variável entre 60 a 120 minutos, as entrevistas decorreram nas cidades de Braga, Porto, Aveiro, Coimbra e Lisboa e, na maioria dos casos, em espaços do contexto universitários ou próximos do local trabalho dos entrevistados, mas também em cafés e espaços culturais como a Casa da Música e o Jardim Botânico, etc. Em qualquer dos contextos, as entrevistas foram sempre precedidas de informação sobre os objetivos do estudo, esclarecimento da finalidade da entrevista e obtenção de consentimento informado da parte dos indivíduos para proceder à sua gravação áudio, bem como a garantia de confidencialidade dos dados fornecidos e do anonimato, seguindo os princípios de conduta ética na investigação científica estabelecidos pelo Código Deontológico dos Sociólogos (APS, 1992) e do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho (UM, 2012) (ver Anexo 3).

No total foram realizadas 38 entrevistas semidiretivas a diplomados(as) de graduação e pós-graduação (licenciatura, mestrado e doutoramento). A decisão do número de entrevistas a realizar nesta fase do trabalho empírico baseou-se exclusivamente no critério de saturação tendo por base a nossa perceção sobre o grau de repetição de informação recolhida em relação ao objeto de estudo.

As características sociais, educativas, organizativas do potencial de empreendedorismo e do perfil-tipo dos diplomados entrevistados apresentam algum grau de diversidade, como é possível ver no quadro seguinte.

Quadro 7: Caracterização dos entrevistados

ID	Sexo	Idade	Universidade	Curso	Área de formação	Ciclo de estudos (concluído ou frequentado)	Perfil tipológico
1	F	24	UC	Sociologia	CS, H, E	2º ciclo	Desencorajado
2	M	28	UM	Engenharia informática	T, E, A	2º ciclo	Multiativo
3	F	36	UM	Gestão e Marketing Estratégico	D, G, A	2º ciclo	Multiativo
4	F	27	UM	Psicologia	CS, H, E	3º ciclo	Desencorajado
5	F	23	UM	Administração Pública	D, G, A	1º ciclo	Multiativo
6	M	26	UM	Biofísica e Bionanossistemas	T, E, A	2º ciclo	Indiferente
7	M	21	UP	Engenharia Física	T, E, A	1º ciclo	Indiferente
8	M	21	UP	Ciências do Desporto	T, D, L	1º ciclo	Multiativo
9	M	24	UP	Direito	D, G, A	3º ciclo	Multiativo
10	F	26	UM	Estudos da criança	CS, H, E	2º ciclo	Desencorajado
11	F	37	UP	Administração de empresas	D, G, A	2º ciclo	Multiativo
12	M	26	UP	Engenharia civil	T, E, A	2º ciclo	Multiativo
13	F	23	UM	Economia Social	CS, H, E	3º ciclo	Desencorajado
14	F	23	UM	Engenharia civil	T, E, A	2º ciclo	Multiativo
15	M	27	UM	Economia	CS, H, E	2º ciclo	Desencorajado
16	F	46	UM	Psicologia	CS, H, E	1º ciclo	Desencorajado
17	F	22	UM	Educação	CS, H, E	2º ciclo	Desencorajado
18	M	24	UM	Tecnologias e sistemas de informação	T, E, A	1º ciclo	Multiativo
19	F	28	UP	Sociologia	CS, H, E	2º ciclo	Desencorajado

ID	Sexo	Idade	Universidade	Curso	Área de formação	Ciclo de estudos (concluído ou frequentado)	Perfil tipológico
20	F	27	UP	Museologia	CS, H, E	2º ciclo	Desencorajado
21	F	22	UP	Medicina	CE, S, A	2º ciclo	Indiferente
22	F	28	UP	Arte e design para o espaço público	CS, H, E	2º ciclo	Desencorajado
23	M	28	UP	História da arte	CS, H, E	2º ciclo	Desencorajado
24	M	23	UP	Ensino de Educação Física	CS, H, E	2º ciclo	Desencorajado
25	F	21	UP	Biologia	CE, S, A	2º ciclo	Indiferente
26	F	32	UP	Engenharia Mecânica	T, E, A	3º ciclo	Multiativo
27	F	22	UP	Ciências farmacêuticas	CE, S, A	2º ciclo	Indiferente
28	M	22	UP	Medicina	CE, S, A	2º ciclo	Indiferente
29	M	27	UNL	Biotecnologia	T, E, A	3º ciclo	Multiativo
30	F	22	UA	Biologia-Geologia	CE, S, A	2º ciclo	Indiferente
31	F	25	UC	Estudos clássicos	CS, H, E	3º ciclo	Desencorajado
32	M	27	UC	Engenharia mecânica	T, E, A	2º ciclo	Multiativo
33	F	31	UNL	Engenharia alimentar	T, E, A	2º ciclo	Multiativo
34	M	35	UNL	Engenharia do ambiente	T, E, A	2º ciclo	Multiativo
35	F	23	UL	Direito internacional e relações internacionais	D, G, A	2º ciclo	Multiativo
36	M	26	UTL	Finanças	D, G, A	3º ciclo	Multiativo
37	F	22	UNL	Matemática	CE, S, A	1º ciclo	Indiferente
38	M	20	UNL	Matemática	CE, S, A	1º ciclo	Indiferente

Fonte: Entrevistas aos projetos e itinerários profissionais dos diplomados universitários (2013)

Legenda: Sexo: M (Masculino); F (Feminino); Universidade: UA (Universidade de Aveiro); UC (Universidade de Coimbra); UM (Universidade do Minho); UNL (Universidade Nova de Lisboa); UP (Universidade do Porto); UTL (Universidade Técnica de Lisboa) Área de formação: CS, H, E (Ciências Sociais, Humanidades e Educação); D, G, A (Direito, Gestão e Administração); T, E, A (Tecnologia, Engenharia e Arquitetura), CE, S, A (Ciências exatas, Saúde e Ambiente); T, D, L (Turismo, Desporto e Lazer)

De forma esquemática, as principais características sociodemográficas e académicas do universo de diplomados entrevistados, encontram-se sistematizadas na tabela seguinte:

Tabela 5: Perfil sociodemográfico, académico e potencial de empreendedorismo dos entrevistados

		N	%
Sexo	Feminino	22	58%
	Masculino	16	42%
	Total	38	100%
Idade	20-24 anos	18	47%
	25-34 anos	16	42%
	>= 35 anos	4	11%
	Total	38	100%
Área de formação	Tecnologia, Engenharia e Arquitetura	11	29%
	Ciências Sociais, Humanidades e Educação	13	34%
	Direito, Gestão e Administração	6	16%
	Ciências exatas, Saúde e Ambiente	7	18%
	Turismo, Desporto e Lazer	1	3%
	Total	38	100%
Ciclo de estudos atual (concluído ou não)	1º ciclo (licenciatura)	7	18,5%
	2º ciclo (mestrado)	24	63%
	3º ciclo (doutoramento)	7	18,5%
	Total	38	100%
Perfil-tipo de potencial de empreendedorismo	Cluster 1 – Multiativo	16	42%
	Cluster 2 - Desencorajado	13	34%
	Cluster 3 - Indiferente	9	24%
	Total	38	100%

Fonte: Entrevistas aos projetos e itinerários profissionais dos diplomados universitários (2013)

Na tabela 5 podemos ver que, no total dos 38 entrevistados, 22 são do sexo feminino e 16 do sexo masculino, o que se explica pelo facto de no decurso da realização das entrevistas se ter afigurado importante um maior aprofundamento das relações sociais de género no domínio do empreendedorismo.

Relativamente ao universo de entrevistados consoante o perfil-tipo de potencial de empreendedorismo evidenciado no percurso escolar⁵⁶, optou-se por realizar mais entrevistas ao grupo classificado como *multiativo* (42%), seguindo-se o *desencorajado* (34%) e, por último, o *indiferente* (24%). Esta maior representação de entrevistados pertencentes aos perfil *multiativo* explica-se não pelo peso maior deste grupo por comparação aos restantes no ensaio tipológico construído, verificando-se aliás exatamente o oposto, mas pela diversidade de áreas de formação existentes no seu interior (e.g., engenharia, tecnologia, arquitetura; direito, gestão e administração; turismo, desporto e lazer) e, conseqüentemente, perfis de profissionalização, bem como pela sua relevância no processo de construção da problemática.

No cômputo geral, as entrevistas abrangeram maior proporção de entrevistados que concluíram recentemente o 2º ciclo de estudos ou ainda se encontram frequentá-lo, (63%), seguidos por aqueles que se encontram nas mesmas condições ao nível da licenciatura (18,5%) e doutoramento (18,5%). Quanto à partição dos entrevistados por área científica, constata-se um maior predomínio dos diplomados oriundos das “ciências sociais, humanidades e educação” (34%), seguidos de perto por aqueles da “tecnologia, engenharia e arquitetura” (29%), mas com alguma distância dos provenientes das fileiras de “direito, gestão e administração” (16%), “ciências exatas, saúde e ambiente” (18%) e “turismo, desporto e lazer (3%). Isto evidencia que estamos perante um grupo heterogéneo de entrevistados no que diz respeito às áreas formativas e, igualmente, que se atingiu uma paridade quantitativa entre diplomados das denominadas ciências “moles” e “duras”.

Com uma idade média que ronda 26 anos, o número de entrevistados reparte-se quase de forma idêntica pelos grupos etários dos 20-24 anos (47%) e 25- 34 anos (42%), registando-se um peso menor daqueles pertencentes ao grupo etário com idade igual ou superior aos 35 anos (11%). Como seria expetável, os entrevistados mais jovens são, na sua maioria, indivíduos detentores de licenciatura ou se encontram no início da frequência do mestrado. Além disso, os

⁵⁶ Para mais informações sobre a caracterização dos perfis-tipo de potencial de empreendedorismo, consultar capítulo 5.

respondentes do sexo feminino e da área das “ciências exatas, saúde e ambiente” são aqueles que apresentam idades inferiores.

Esta breve caracterização dos entrevistados demonstra a heterogeneidade de perfis sociais, educativos e de potencial de empreendedorismo que caracteriza este grupo de diplomados universitários e permite antever diferentes vivências e formas de relacionamento com o empreendedorismo nas suas trajetórias de inserção, como se verá adiante neste trabalho.

Tratamento da informação das entrevistas

Inspirado na metodologia proposta por Guerra (2006) e suportando-se na problemática e objetivos do nosso estudo, o tratamento da informação recolhida nas entrevistas foi efetuado a partir da técnica de análise de conteúdo. No caso concreto, optou-se por uma análise de conteúdo temática, com o objetivo de colocar em evidência as semelhanças e diferenças dos discursos dos/as diplomados/as no que respeita às vivências, motivações, percepções, avaliações em relação ao empreendedorismo, agregando-se as diferentes lógicas e significados pessoais contidos nas suas narrações em redor da temática do empreendedorismo. Para tal, o trabalho de análise de conteúdo do material das entrevistas percorreu várias fases e organizou-se em torno de uma série de operações específicas. Primeiro, transcreveram-se as entrevistas de acordo com sugestões de Poirier e Valadon e outros (1983, apresentadas em Guerra, 2006, 2002)⁵⁷. Após este trabalho de revisão, verificação e montagem do *corpus* documental das entrevistas, fez-se uma leitura flutuante das entrevistas, através da qual se procurou separar os dados a classificar nas principais categorias definidas *a priori* no modelo teórico e guião das entrevistas, como também encontrar variáveis escondidas que explicam as variações das diferentes dimensões observáveis sobre o fenómeno em estudo. Com base nestes processos de categorização (fechada e aberta), foram construídas as sinopses das entrevistas em grelhas de análise que possibilitaram, simultaneamente, quer a leitura vertical da forma como as diferentes temáticas foram abordadas especificamente por cada entrevistado, quer a leitura horizontal de comparação do modo como cada assunto foi tratado pelo conjunto de diplomados entrevistados. A partir da triangulação dos perfis-tipo apurados na primeira fase da investigação, as grelhas analíticas foram complementadas

⁵⁷ Nomeadamente no que se refere à lógica de transcrição integral e fiel das entrevistas, assim como de redação de um discurso dotado de inteligibilidade, com pontuação, supressão elementos inúteis para compreensão das frases, mas sem desvirtuar a forma de expressão dos interlocutores.

com fragmentos de texto extraídos das entrevistas que sintetizassem os principais posicionamentos, opiniões e percepções dos diplomados sobre as temáticas/dimensões em análise.

No seguimento de uma abordagem compreensiva de cariz biográfico, a análise da informação das entrevistas centrou-se na busca de “reportórios interpretativos” (Potter & Wheterel, 1987), através de um trabalho de cruzamento da diversidade de informações recolhidas nas análises vertical, horizontal e transversal, sem menosprezar a articulação entre a investigação empírica e a teoria, que permitiu detetar as lógicas sociais e os sentidos dos discursos que geram compreensão sobre o potencial de empreendedorismo. Esta análise exigiu, além disso, um trabalho aturado para captar aquilo que na literatura sobre o método se designam de pontos de viragem ou inflexão, isto é, momentos de viragem biográfica importantes pelo efeito que despoletam na trajetória de vida do sujeito (Pais, 2001; Stauss & Cobin, 1990).

Para a elucidação das condições do empreendedorismo entendido como orientações sociovalorativas e projeções relativamente à criação de empresa/negócio próprio, em que se atendeu às principais posições, vivências, significações que enformam trajetórias de transição profissional dos sujeitos, estabeleceu-se um modelo de organização da análise articulado em torno dos principais eixos da problemática em estudo: educativo, profissional e projetivo. No primeiro eixo são identificados os fatores explicativos do empreendedorismo durante o percurso universitário, abarcando as seguintes temáticas: avaliação da formação académica; envolvimento em atividades extracurriculares e programas de mobilidade estudantil; experiências profissionais prévias; manifestações de identificação académica como o empreendedorismo; participação em atividades de ensino-aprendizagem em empreendedorismo.

No segundo contempla-se o estudo das vivências de inserção profissional dos diplomados entrevistados, evidenciando uma diversidade de contextos e situações face ao mercado de trabalho, os quais são próximos ou não, do padrão do empreendedorismo na ótica da autonomia laboral. Aqui propomo-nos introduzir um foco analítico assente nas singularidades, socialmente determinadas, dos diplomados entrevistados, conferindo destaque à pluralidade de estatutos socioprofissionais assumidos pelos mesmos e as formas diversas como as manifestam e estruturam nos seus discursos sobre o empreendedorismo na prática e contexto laborais. Para o efeito, consideramos, de forma relacionada as seguintes variáveis: experiências profissionais prévias, atual estatuto socioprofissional (e.g., trabalhador assalariado, estudante/formando,

desempregado, empresário, trabalhador independente); atuais condições laborais (funções/tarefas desempenhadas, vínculo contratual, posição hierárquica na organização) identificação com a atual situação laboral (satisfação face ao trabalho, autonomia no desempenho laboral), entre outras.

O terceiro eixo incide nas projeções sobre o futuro de trajetória profissional e a antecipação de “projetos” pessoais e laborais, radicando nas vivências e aspirações subjetivas dos diplomados entrevistados relativamente ao empreendedorismo/ mundo empresarial, os quais não são, necessariamente, coincidentes no decurso das suas trajetórias de transição profissional. Para isso, atentamos, primordialmente, aos seguintes tópicos: relação entre empreendedorismo, família e redes de relacionamento interpessoais; representações sobre a empresarialidade e o ambiente para atividade empreendedora no país; projetos profissionais, expectativas, motivações e estratégias profissionais e formativas (diferenciando e contrastando os perfis-tipo identificados). Com este vetor analítico procura-se extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospetiva do processo de construção do empreendedorismo na (re)configuração das trajetórias, através do confronto entre o passado e o presente em termos de situação profissional ambicionada, bem como a antecipação do futuro num horizonte temporal a medio prazo (dois anos) e mais longínquo (dez anos).

4.7 Questões éticas

Depois de discutidas as escolhas e procedimentos metodológicos e os seus desafios, torna-se fundamental abordar a forma como os métodos selecionados para o nosso objeto de estudo foram alvo de várias considerações éticas. O recurso a uma investigação compreensiva tendo como objetivo a análise dos significados e das experiências do empreendedorismo pelos diplomados durante o curso da vida, em particular no período de transição do ensino superior para o mundo do trabalho, confrontou-nos com uma série de questões éticas relacionadas com direitos dos sujeitos da investigação, e às obrigações definidas no código deontológico dos sociólogos e códigos de conduta ética da Associação Portuguesa de Sociologia e da Universidade do Minho.

O estudo do empreendedorismo dos diplomados, apesar da especificidade e importância crescente que tem assumido, nomeadamente na pesquisa no campo das ciências sociais,

suscitou, invariavelmente, as mesmas interrogações: Afinal, como é possível conduzir a pesquisa de forma livre e, simultaneamente, proteger os indivíduos da exposição pública? Ou então como obter o consentimento informado da parte dos indivíduos sem ocultar os objetivos da pesquisa? Tais dilemas foram surgindo neste estudo, embora com maior acutilância no confronto com os problemas concretos decorrentes do trabalho empírico, e levaram-nos a delinear uma estratégia norteadora da investigação em termos de preocupações éticas, assente em princípios fundamentais como a obrigação de informação dos sujeitos sobre a investigação a realizar; o consentimento informado dos sujeitos; a garantia do direito de recusa em participar na investigação ou de suspender a participação nesta; o direito à privacidade e à imagem; a obrigação de não causar mal ou dano aos sujeitos da investigação (Nunes, 2011).

Um outra questão importante prendeu-se com a reflexão sobre o papel do investigador na investigação compreensiva, partindo dos pressupostos do paradigma construtivista das Ciências Sociais (Giddens, 1996; Habermas, 1996; Silverman, 1994; Lessard-Hébert *et al.*, 1990; Cohen & Manion, 1990; Santos, 1988), considera-se que a questão da “proximidade” afetivo-relacional com o objeto estudado como metodológica e eticamente ultrapassável se o investigador assumir à partida que o conhecimento produzido é parcial, socialmente situado e provisório (relativo a um tempo e espaço sociocultural e historicamente determinado). O principal objetivo é gerar uma compreensão interpretativa do real no sentido de revelar uma realidade múltipla, dinâmica e relacional, devendo ser entendida como uma modalidade de investigação cujo interesse reside na interpretação dos processos sociais com recurso à análise reflexiva e crítica das narrativas do real. Este entendimento dos sociólogos como participantes nas suas próprias análises implica assumir que a ação social não é neutra e que investigador e investigados interferem na construção da realidade (Berger & Luckman, 1976). A presença de um guião de entrevista, independentemente do seu maior ou menor grau de diretividade, impõe uma autorreflexão crítica por parte do investigador acerca do processo de construção do guião e das condições da sua aplicabilidade. Ao demarcar-se de uma conceção positivista de ciência, este posicionamento supõe uma exigência suplementar de “vigilância epistemológica” e metodológica capaz de orientar as práticas de investigação e clarificar as tensões de papéis que afloram no decorrer da pesquisa, aspetos que, por sua vez, são vistos como fundamentais para reforçar a validade da investigação.

PARTE II - TRABALHO EMPÍRICO: EMPREENDEDORISMO E (RE)CONFIGURAÇÃO DE TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

CAPÍTULO 5. ENSAIO TIPOLÓGICO DO POTENCIAL DE EMPREENDEDORISMO

Este capítulo pretende contribuir e complementar as análises que identificam os fatores explicativos que se conjugam na produção de perfis de potencial de empreendedorismo diferenciados entre os estudantes universitários, à luz da problemática mais ampla da relação entre ensino superior e empreendedorismo. Com recurso à informação recolhida no diagnóstico extensivo, procurou-se perceber em que medida o ensino superior público, particularmente o universitário, pode configurar-se como um fator interveniente na definição do potencial de empreendedorismo, propondo-se avançar na resposta às seguintes questões: Quais as condições sociais, formativas e organizacionais dos estudantes universitários relativamente ao empreendedorismo durante as suas trajetórias socioeducativas? Quais as características do potencial de empreendedorismo? Que perfis de potencial de empreendedorismo são passíveis de serem identificados entre esses estudantes? Estão os diferentes ciclos de estudo e áreas de formação académica igualmente próximos do empreendedorismo?

A realização de uma análise de correspondências múltiplas (ACM) sobre estes resultados empíricos, em articulação com uma análise de *clusters*, permitiu identificar três perfis-tipo específicos no que respeita às lógicas de ação e relação com o empreendedorismo: “Multiativo”, “Desencorajado”, “Indiferente”, ancorados em dois eixos considerados estruturantes: “orientações face ao futuro profissional/ empreendedorismo” e “oportunidades e recursos”, os quais são tributários do modelo analítico exposto no capítulo anterior.

5.1 Características do potencial de empreendedorismo

Os indicadores de caracterização potencial de empreendedorismo incluídos no questionário, que integra a I etapa deste estudo, dizem respeito às condições sociais, organizativas e formativas do empreendedorismo durante as trajetórias sociais dos/as estudantes universitários/as, embora dando primazia analítica aos seus percursos académicos.

5.1.1 Perfil sociográfico e educativo dos estudantes

Em termos de composição de género, a amostra contou com um forte predomínio de estudantes do sexo feminino (63,1%) em detrimento do masculino (36,9%), corroborando a tendência desde há muito consolidada de feminização do ensino superior em Portugal e na maioria dos países europeus (GPEAR, 2010; Costa e Machado, 1998), particularmente visível ao nível do ensino universitário. Embora estes valores se distribuam de uma forma globalmente homogénea pelos três ciclos de estudos, a análise da relação entre o sexo e área de formação escolhida pela população estudantil mostra diferenças significativas do ponto de vista estatístico (cf. tabela 6).

Tabela 6: Distribuição de género dos estudantes por ciclo de estudos e área de formação (%)

	Masculino	Feminino
1º ciclo - licenciatura	36,6	63,4
2º ciclo - mestrado	37,1	62,9
3º ciclo - doutoramento	38,6	61,4
Pós-graduação/MBA/especialização	44,8	55,2
Tecnologia, engenharia e arquitetura	60,7	39,3
Ciências sociais, humanidades e educação	22,7	77,3
Direito, gestão e administração	33,2	66,8
Ciências exatas, saúde e ambiente	24,6	75,4
Turismo, desporto e lazer	47,5	52,5
Total (N)	1738	2973
Total (%)	36,9	63,1

Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

Como é possível ver na tabela anterior, o cruzamento destas variáveis indica justamente que feminização da procura não é uma realidade comum a todas as áreas de formação oferecidas pelas universidades públicas. Deste modo, os cursos da área da “tecnologia, engenharia e arquitetura” são aqueles onde se verifica uma forte concentração do segmento masculino dos estudantes (60,7% de homens), mesmo que a representação de 39,3% de mulheres nestas áreas possa indiciar uma aproximação significativa entre ambos dos sexos em termos de estrutura de participação, tal como evidenciado noutros estudos (Marques, 2006). Em contrapartida, as estudantes mulheres são maioritárias nas restantes fileiras de estudos, destacando-se aqui

principalmente os cursos das “ciências sociais, humanidades e educação” e “ciências exatas, saúde e ambiente”, atendendo a que cerca de três em cada quatro estudantes nas áreas referidas são mulheres - respetivamente 77,3% e 75,4%. Apesar de se verificar que a escolha das estudantes universitárias continua a recair nos cursos que supostamente conferem acesso a posições profissionais menos valorizadas em termos materiais e simbólicos (Grácio, 1997), como é o caso das ciências sociais, humanidades e educação, não deixa de ser relevante constatar mudanças nos padrões de escolha das áreas de estudo por parte das mulheres. Isto traduz-se, no caso da nossa amostra, na forte presença feminina nos cursos das áreas das ciências da vida e da saúde (75,4%), bem como do “direito, gestão e administração” (66,8%), indo ao encontro dos estudos mais recentes que já tinham sinalizado o aumento do ingresso das mulheres nestes cursos universitários (Gonçalves *et al.*, 2009, 2006). Parece, assim, confirmar-se a persistência da presença feminina nas áreas de formação anteriormente masculinizadas e, de um modo global, deparamo-nos inclusive com sua sobre representação na maioria das áreas, aspetos que, como é notório, permitem sustentar as interpretações que apontam para a tendência de reconfiguração dos perfis profissionais da população com qualificações académicas em Portugal.

A idade média dos estudantes universitários é de 23,7 anos (desvio de padrão \pm de 6 anos), mais elevada nos homens (24,5 anos), do que nas mulheres (23,1 anos). Assim, constata-se que estamos perante uma população universitária jovem, com a maioria a concentrar-se nos escalões etários mais jovens (78,1% tem idade até 25 anos), reforçando as informações disponibilizadas que mostram que os estudantes portugueses estão entre os mais jovens dos países Europeus (Eurostudent, 2008). Tratando-se de estudantes matriculados em diferentes ciclos de estudos, não é de estranhar, portanto, o aumento da sua idade média em função dos três níveis de estudos frequentado (cf. tabela 7). Ainda assim, o aspeto mais saliente a este respeito refere-se às diferenças da idade média dos estudantes segundo a área de formação.

Tabela 7: Idade média dos estudantes segundo ciclo de estudos e área de formação

n= 4711	Idade Média	Desvio-padrão
Ciclo de estudos		
1º ciclo (licenciatura)	22,4	5,8
2º ciclo (mestrado/mestrado integrado)	25,1	5,3
3º ciclo (doutoramento)	30,4	6,7
Outro (pós-graduação, especialização/MBA)	29,1	4,9
Área de Formação		
Tecnologia, engenharia e arquitetura	23,2	4,4
Ciências sociais, humanidades e educação	24,5	7,1
Direito, gestão e administração	24,9	7,3
Ciências exatas, saúde e ambiente	22,1	4,1
Turismo, desporto e lazer	23,5	6,8

Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

Com é possível observar na tabela apresentada, as áreas de “ciências sociais, humanidade e educação” e “direito, gestão e administração” são aquelas em que os estudantes apresentam uma idade média mais elevada, em oposição às “engenharias, tecnologia e arquitetura” e “ciências exatas, saúde e ambiente” que se distinguem pela juventude dos seus estudantes. Se, por um lado, constata-se que os estudantes em regime de “trabalhador estudante” apresentam uma idade média muito superior à dos estudantes das restantes condições estatutárias⁵⁸; por outro, a análise cruzada das áreas de formação e os estatutos de estudante tem significado estatístico, permitindo-nos perceber que as diferenças das idades médias entre áreas de formação podem, em grande parte, ser explicadas, pela maior ou menor concentração de alunos em regime de trabalhador estudante. Considerando que os estudantes com este estatuto representam cerca de 21% da amostra, verifica-se que as fileiras das “ciências sociais, humanidades e educação” e do “direito, gestão e administração” são aquelas onde se regista maior presença desta situação, 26% e 34,6% respetivamente. Ao invés, as áreas da “tecnologia, engenharia e arquitetura” “ciências exatas, saúde e ambiente” são as que têm os estudantes mais jovens e menor proporção de estudantes a conciliar os estudos com trabalho durante o curso (15,1% e 10,8%). Estes dados mostram não apenas uma maior diversificação da população estudantil universitária, mas também revelam como a heterogeneidade das suas condições de

Refira-se que a idade média dos inquiridos segundo estatuto de estudante é a seguinte: Estudante a tempo inteiro (21,6 anos); Trabalhador estudante (29,8 anos); estudante, mas faz *part-time* (22,7 anos); outro estatuto /e.g., Trabalhador, mas sem estatuto, bolsheiro de investigação, Desempregado, mas à procura de novo emprego (28,1 anos).

vida (Dubet, 1994) se associam às escolhas e percursos escolares que eles protagonizam no ensino superior.

A análise do estado civil dos estudantes aponta para uma presença maioritária de solteiros (88,6%), seguidos de muito longe pelos casados (9,8%) e divorciados, separados ou viúvos (1,6%), corroborando a informação já disponibilizada sobre a matéria. Na Europa, as proporções mais elevadas de estudantes solteiros sem cônjuge encontram-se em Itália e Portugal (Eurostudent, 2008). Embora não se registem diferenças expressivas do estado civil dos estudantes em função do sexo, esta distribuição apresenta, porém, variações significativas consoante o grupo etário e ciclo de estudos frequentado.

A partir da leitura da informação presente na tabela 8, é possível constatar que a conclusão da licenciatura (1º ciclo) como período importante que marcava o início da vida conjugal e constituição de família, tal como demonstrado em várias investigações, foi, como seria expectável, substituído pelo término do 2º ciclo de estudos (mestrado).

Tabela 8: Estado civil dos estudantes por ciclo de estudos e grupos etários

	Solteiro(a)	Casado (a)	Divorciado(a) /Separado(a)/ Viúvo(a)
Ciclo de estudos			
1º ciclo - licenciatura	91,1	7,4	1,5
2º ciclo - mestrado	88,1	10,5	1,4
3º ciclo - doutoramento	59,8	37	3,2
Pós-graduação/MBA/especialização	58,6	34,5	6,9
Grupo etário			
<=20 anos	99,6	0,3	0,1
21-25 anos	97,7	2,2	0,1
26-35 anos	66,5	31,4	2,2
36-45 anos	16,1	63,4	20,4
>=46 anos	8,7	69,6	21,7
Total (N)	4176	461	74
Total (%)	100	100	100

Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

Mesmo assim, não deixa de ser curioso observar que, apesar de se registar maior presença de indivíduos casados no grupo dos estudantes do 3º ciclo, a maioria deles (60%)

permanece ainda solteiro. Talvez, e ainda numa análise muito preliminar, o processo de Bolonha parece ter tido implicações não só no prolongamento dos percursos escolares, mas também na reconfiguração das trajetórias biográficas associadas às decisões inerentes à conjugalidade. A este propósito, vale a pena sublinhar que o estatuto de solteiro só deixa de ser maioritário nos estudantes pertencentes ao grupo etário que se situa entre os 36 e 45 anos.

A distribuição dos estudantes da nossa amostra segundo a origem geográfica evidencia o padrão detetado em vários estudos nacionais que aponta para regionalização do recrutamento dos estudantes pelas universidades portuguesas. Os dados apresentados na tabela 9 vêm reforçar a constatação que uma das características notáveis do sistema de ensino superior português é o localismo significativo dos fluxos de oferta e procura (Costa & Lopes, 2008) em particular desde a criação de novas instituições universitárias regionais.

Tabela 9: Região de origem dos estudantes por universidade frequentada (%)

	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve	Madeira	Açores	País europeu	Fora da Europa
UAB	21,4	25,0	28,6	-	7,1	-	14,3	-	3,6
UAC	4,9	2,8	0,7	-	-	3,5	88,0	-	-
UALG	3,3	7,5	6,0	10,3	68,7	1,3	1,0	0,8	1,3
UA	32,1	63,1	1,5	1,3	0,3	0,5	0,3	0,3	0,8
UBI	27,9	56,3	7,9	3,8	0,8	1,3	1,7	-	0,4
UC	12,6	76,7	3,6	5,1	-	0,8	0,8	0,4	-
UE	3,1	15,4	7,7	63,1	7,7	1,5	-	-	1,5
UL	5,1	13,0	66,5	6,1	3,2	1,3	2,4	0,3	2,1
UMA	1,2	1,2	-	0,4	-	95,3	0,4	0,4	1,2
UM	95,4	2,1	0,8	0,3	-	0,2	0,5	0,3	0,5
UNL	2,1	11,1	70,5	10,7	2,5	1,8	0,5	0,3	0,5
UP	84,3	11,4	0,7	0,1	0,3	1,0	1,5	-	0,6
UTAD	78,3	17,4	-	-	-	1,4	1,4	1,4	-
UTL	4,1	15,9	66,1	6,4	2,6	2,9	0,9	0,6	0,6
Total (N=4702)	1715	928	991	223	323	300	173	14	35
(%)	36,5	19,7	21,1	4,7	6,9	6,4	3,7	0,3	0,7

Legenda: UAB (Universidade Aberta); UAC (Universidade dos Açores); UALG (Universidade do Algarve); UA (Universidade de Aveiro); UBI (Universidade da Beira Interior); UC (Universidade de Coimbra); UE (Universidade de Évora); UL (Universidade de Lisboa); UMA (Universidade da Madeira); UM (Universidade do Minho); UNL (Universidade Nova de Lisboa); UP (Universidade do Porto); UTAD (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro); UTL (Universidade Técnica de Lisboa).

Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

Comprova-se, assim, a dimensão regional da procura das universidades, com a exceção da Universidade Aberta que pelo facto de conferir um ensino à distância apresenta maior diversidade no que respeita à naturalidade dos seus estudantes. Há, porém, um conjunto expressivo de universidades que apresenta taxas de recrutamento regional dos candidatos acima dos 75%, como é o caso da Universidade do Minho (95,4%), a Universidade da Madeira (95,3%) Universidade dos Açores (88%) e Universidade do Porto (84,3%), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (78,3%) e Universidade de Coimbra (76,7%). Este padrão de fraca mobilidade geográfica por parte dos inquiridos confirma, portanto, o movimento desde há muito verificado de procura regional de educação (Martins *et al.*, 2005; ODES, 2002; Cruz e Cruzeiro, 1995), ou seja, que o local de residência dos estudantes influencia a escolha das instituições universitárias.

Se do ponto de vista da caracterização sociodemográfica, um dos traços marcantes da nossa população é a reduzida mobilidade no acesso à universidade, ao nível socioeducativo, verifica-se que uma parcela significativa dos estudantes (> 40%) detêm um nível de escolaridade superior ao da família de origem, protagonizando, efetivamente, trajetórias de mobilidade educacional ascendente.

Relativamente à origem social dos/as inquiridos/as, a análise na tabela seguinte, ressalta que os pais e as mães dos estudantes apresentam capitais escolares próximos, afastando-se ligeiramente nas duas posições extremas da estrutura de qualificações: entre os que possuem o mínimo (≤ 4 anos de escolaridade) nota-se uma percentagem relativa superior dos pais (24,9%) comparativamente à das mães (21,1%); no caso daqueles que detêm o máximo (mais de 12 anos de escolaridade), as mães apresentam, em geral, maior expressão quantitativa do que os pais (25,3% e 20,8% respetivamente). Ainda assim, no caso da nossa amostra, mais da metade dos estudantes pertence a famílias cujos pais e mães não ultrapassam os nove anos de escolaridade obrigatória.

Tabela 10: Nível de escolaridade dos agregados familiares, por comparação com a população residente em Portugal (%)

	Pai	Mãe	Cônjuge/ Companheiro	População residente Portugal *	População empregada Portugal **
≤ Básico (1º ciclo)	24,9	21,1	0,4	39,4	28,4
Básico (2º ciclo)	14,6	13,5	1,5	14	16,7
Básico (3º ciclo)	19,0	19,1	6,7	19,4	20,4
Secundário	20,7	21,0	28,4	15,4	17,9
Ensino superior	20,8	25,3	63	11,8	16,7

* % População residente com 15 e mais anos por nível de escolaridade completo mais elevado/ Fontes: INE, PORDATA

** População empregada: total e por nível de escolaridade completo

Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

Apesar do aumento significativo das qualificações da sociedade portuguesa ao longo dos últimos quinze anos, em particular da população empregada, quando se compara estes indicadores com a origem socio-educacional dos estudantes inquiridos, fica patente o nível de desigualdade dos capitais escolares no acesso ao ensino superior, designadamente no que respeita à maior representação dos agregados familiares com diploma académico, visivelmente acima da média nacional registada para a população residente e empregada (11,8% e 16,7% respetivamente). Tal característica evidencia que, não obstante a inegável ampliação da base social de recrutamento de novos candidatos por parte das universidades portuguesas, elas continuam a apresentar os maiores índices de seletividade social do panorama nacional do ensino superior, como tem vindo a ser enunciado em várias análises sociológicas (Machado *et al.*, 2003; Balsa *et al.*, 2001).

Embora o peso dos estudantes casados ou a viverem em união de facto seja relativamente residual, como vimos, constata-se que a maioria dos que estão nesta situação (63%) tem cônjuges que possuem um diploma do ensino superior, o que revela um elevado nível de homogamia cultural.

Procedendo à mesma leitura individual, o capital socioeducativo da família de origem dos estudantes mostra uma distribuição significativa em função das áreas de formação (veja-se tabela 11). Na verdade, o que se verifica é tanto o pai como a mãe com titulações académicas, incluindo-se aqui as situações de graduação e pós-graduação, estão mais representados na área das

“tecnologia, engenharia e arquitetura”, “ciências exatas, saúde e ambiente” e “turismo, desporto e lazer”, por contraponto à fileira das “ciências sociais, humanidade e educação”, onde predomina a sub-representação destes grupos domésticos. De facto, estamos perante estudantes provenientes de famílias com situações distintas em termos de recursos escolares.

Tabela 11: Distribuição dos estudantes por área de formação, segundo os capitais habilitacionais do pai e da mãe (%)

	Nível de ensino do Pai*			
	<= 1º ciclo	2º +3º ciclo	Secundário	Superior
Tecnologia, engenharia e arquitetura	21,4%	32,5%	22,2%	23,9%
Ciências sociais, humanidades e educação	31,8%	34,8%	18,7%	14,7%
Direito, gestão e administração	25,6%	31,2%	20,2%	23,0%
Ciências exatas, saúde e ambiente	20,4%	36,1%	21,0%	22,5%
Turismo, desporto e lazer	21,8%	28,2%	28,2%	21,8%

n= 4535; $\chi^2=82,525$; $p<0,001$

Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

	Nível de ensino da mãe			
	<= 1º ciclo	2º+3º ciclo	Secundário	Superior
Tecnologia, engenharia e arquitetura	18,0%	31,6%	21,4%	29,0%
Ciências sociais, humanidades e educação	26,3%	35,5%	19,8%	18,3%
Direito, gestão e administração	22,5%	31,6%	21,0%	24,8%
Ciências exatas, saúde e ambiente	17,8%	31,0%	21,8%	29,4%
Turismo, desporto e lazer	17,9%	33,3%	16,7%	32,1%

n= 4594; $\chi^2=75,259$; $<0,001$

Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

Além dos recursos escolares, a condição perante o trabalho do núcleo familiar é um eixo diferenciador na caracterização das origens sociais e do capital económico destes estudantes. Assim, verifica-se o predomínio da situação de assalariamento por parte dos progenitores (52,7% nos pais, 54,3% nas mães). Na situação de reformados, encontram-se 15,8% dos pais e 10,9% das mães, valores facilmente justificáveis face à amplitude de variação etária dos estudantes. Em

relação à condição profissional do pai, e tendo em conta o nosso objeto de estudo, não deixa de ser curioso observar o peso do trabalho por conta própria entre os pais dos inquiridos, quer como empresários (10,1%), quer como independentes (14,8%). De um modo geral, estes valores convergem com os dos estudos realizados nas últimas décadas em Portugal (Gonçalves *et al.*, 2009; Marques, 2007; Costa, Machado e Almeida, 1990), quanto ao peso significativo das famílias de pequenos e médios empresários no universo dos estudos universitários. Já no caso da mãe, com a exceção da condição de “doméstica” (15,4%), verifica-se que a maioria exerce uma atividade profissional por conta de outrem (54,3%). Esta forte incidência da condição assalariada encontra, todavia, maior expressão nos cônjuges/ companheiros/as dos/as estudantes inquiridos/as (67,2%), embora o peso daqueles que estão em situação de trabalho por conta própria se afigure, igualmente, um valor a merecer destaque (15,3%).

Tabela 12: Situação/condição profissional dos familiares (%)

	Pai	Mãe	Cônjuge/ Companheiro
Empresário(a)	10,1	4,7	5,2
Trabalhador(a) independente/freelancer	14,8	5,9	10,1
Trabalhador (a) por conta de outrem	52,7	54,3	67,2
Trabalhador(a) em <i>part-time</i>	0,2	0,6	4,4
Nunca trabalhou	-	0,4	4,9
Desempregado(a)	6,3	7,7	6,9
Reformado(a)	15,8	10,9	1,1
Doméstico(a)	-	15,4	,2

Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

No que toca à vivência de situações de desemprego e, face ao contexto de grave crise económico-financeira do nosso país, deparamo-nos com valores relativamente baixos de desemprego para as três categorias de familiares (6,3% dos pais, 7,7% das mães e 6,9% dos cônjuges), atendendo a que, por comparação ao período homólogo, estes valores correspondem a ligeiramente mais de metade do desemprego nacional (12,4%) (INE, 1º Trimestre 2011).

Mas, se os dados relativos à condição face ao trabalho dos agregados familiares nos dão indícios sobre o volume de capital económico dos estudantes, o recurso às origens socioprofissionais é essencial para a caracterização desses capitais (cf. quadro 20)⁵⁹. Em termos de classificação socioprofissional⁶⁰ dos agregados familiares, verificamos que uma parcela significativa dos pais dos estudantes inquiridos pertence aos grupos dos “Quadros Superiores da Administração, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa” (28,2%), englobando-se aqui também os empresários e patrões, bem como de “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas” (14,9%), embora no que respeita às mães, a percentagem relativa a esta última categoria ascenda aos 19,7%. Em sentido inverso assiste-se, em geral, ao peso elevado das situações em que ambos os progenitores estão a exercer a profissão principal de “Operários, artífices trabalhadores similares” (20,5% dos pais e 16,3% das mães) e “Trabalhadores não qualificados” (12,3% dos pais e 26,1% das mães), grupos que, como é conhecido, abarcam maioritariamente trabalhadores menos escolarizados (ISCED 0-2/ até 9 anos de escolaridade completos), apresentando uma assinalável perda de efetivos na estrutura laboral e produtiva portuguesa nos últimos anos (*Eurostat - Labour Force Survey, 2010*)⁶¹. No caso dos cônjuges, integram-se principalmente no grupo dos “Especialistas de profissões intelectuais e científicas” (31,7%), não sendo despidianda a proporção daqueles que se enquadram em profissões técnicas intermédias e menos qualificadas. Mais uma vez, estes dados vêm reforçar a interpretação que aponta para diferenças respeitantes à composição socioeconómica das famílias de origem dos estudantes.

⁵⁹ Neste ponto importa frisar que, do conjunto das perguntas contempladas no questionário, esta questão foi aquela que obteve uma taxa de não resposta mais elevada por parte dos estudantes inquiridos, correspondendo aproximadamente a 10% no caso do pai e 15% da mãe. Estamos cientes que tal situação exige algumas cautelas na leitura destes resultados e a sua combinação com outros indicadores que permitam aferir o volume de capital económico dos núcleos familiares.

⁶⁰ Para proceder a esta categorização, adotamos a Classificação Portuguesa das Profissões (CPP/2010), elaborada pelo INE. Refira-se, contudo, que, no âmbito do grande grupo profissional dos “Quadros Superiores da Administração, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa, optou-se por apresentar em separado a categoria de empresários/patrões, de modo colmatar problemas detetados no pré-teste relativos ao nível mais ajustado para a sua classificação. Do ponto de vista analítico, não consideramos pertinente a inclusão dos grupos profissionais “Pessoal Administrativo e similares” e “Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem, pelo que acabamos por considerá-los integrados noutros grandes grupos.

⁶¹ A consulta dos dados estatísticos apurados pelo *Eurostat - Labour Force Survey* mostra uma alteração profunda na estrutura ocupacional da população empregada em Portugal, entre 2000 e 2010. De assinalar, o crescimento expressivo do grupo dos “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas”, de 338 para 492 mil efetivos, correspondente a um acréscimo de 30% do seu volume. Num registo oposto, o grande grupo dos “Operários, artífices trabalhadores similares” sofreu uma redução significativa de efetivos, correspondente a cerca de um quinto da sua força de trabalho, de 1.050 milhão para 803 milhares. No caso dos “Trabalhadores não qualificados, verifica-se igualmente um declínio, mas não tão significativo como o do grupo anterior, passando de 689 para 620 mil postos de trabalho.

Tabela 13: Grupos profissionais dos familiares (%)

	Pai	Mãe	Cônjuge
Dirigentes/quadros superior e chefias (administração pública e empresas)	9,2	4,7	6,9
Empresários/patrão	19,0	9,1	8,9
Membros da polícia e das forças armadas	5,1	0,3	3,7
Agricultores e trabalhadores similares	3,2	3,3	1,0
Especialistas de profissões intelectuais e científicas	14,9	19,7	31,7
Quadros e técnicos intermédios (técnicos administrativos e de produção)	9,4	13,0	15,6
Pequenos comerciantes e vendedores	6,3	6,9	4,0
Operários, artesãos e trabalhadores similares	20,5	16,3	7,0
Trabalhadores não qualificados (administrativos, comércio e outros)	12,3	26,1	15,1
Nunca teve uma profissão	0,1	0,6	6,0

Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

À semelhança da tendência forte verificada no que se refere à polarização entre os grupos socioprofissionais da família de origem, constata-se que mais de metade do grupo de estudantes em análise (61,2%) é proveniente de lugares de classe⁶² dotados de maiores recursos económicos, culturais e relacionais, nomeadamente “EDL -Empresários, dirigentes e profissionais liberais” (33,8%) e “PTE - Profissionais técnicos e de enquadramento” (27,4%). Concomitantemente, regista-se um peso importante de estudantes oriundos de posições mais desprovidas desses capitais, i.e., “TI - Trabalhadores Independentes (8,2%), “EE - Empregados Executantes” (18,9%) e “O - Operários” (11,7%). Estes dados vêm confirmar o duplo padrão de recrutamento de classes dos estudantes universitários que já tinha sido detetado em estudos realizados há quase uma década atrás (Machado *et al.*, 2003)⁶³.

⁶² A origem de classe dos grupos domésticos de origem dos estudantes foi atribuída tendo por referência a tipologia de classes proposta por Machado e outros (2003), em que se adotou dois procedimentos técnicos específicos: i) a construção das categorias individuais de classe do pai e da mãe, a partir da conjugação matricial de indicadores socioprofissionais (profissão e situação na profissão), ii) a construção das categorias de classe para o grupo doméstico com base nesses indicadores individuais, em que se atribuiu aos núcleos conjugais o lugar de classe do membro mais dotado de recursos, independentemente do sexo. Em termos analíticos, optou-se pela agregação das origens de classe familiares em apenas cinco categorias, que se distribuíram hierarquicamente da seguinte forma: Empresários, dirigentes e profissionais liberais (EDL); Profissionais técnicos e de enquadramento (PTE); Trabalhadores Independentes (TI); Empregados Executantes (EE) e Operários (O).

⁶³ É interessante observar que os nossos resultados sobre as origens sociais dos estudantes universitários são, em geral, idênticos aos apurados no estudo realizado por Machado *et al.* (2003). A principal diferença reside na distribuição do peso dos estudantes originários das classes mais dotadas de capitais socioeconómicos, ou seja, as famílias “Empresários, dirigentes e profissionais liberais” e de Profissionais técnicos e de enquadramento. Embora o somatório destes dois grupos apresente a mesma expressão quantitativa nos dois estudos, a investigação de Machado *et al.* (2003), mostra que o peso dos estudantes oriundos da categoria dos PTE é superior ao dos EDL (32,8% e 29,3%), enquanto no nosso estudo esta tendência inverte-se a favor dos últimos, correspondendo, como vimos, a 33,8% e 27,8% das situações. As razões desta distribuição particular podem, em parte, ser associadas às transformações recentes no ensino superior, nomeadamente os problemas de financiamento deste nível de ensino que têm conduzido a maior abertura por parte das universidades públicas ao recrutamento de estudantes tradicionalmente mais orientados para ensino universitário privado, em particular o caso dos filhos dos EDL.

Tal como no plano de outros indicadores sociográficos, a análise do perfil de classe dos estudantes inquiridos apresenta variações significativas consoante a área de formação e ciclo de estudos, conforme se constata na tabela seguinte.

Tabela 14: Lugares de classe da família de origem dos estudantes por ciclo de estudos e área de formação (%)

(n=4341)	EDL	PTE	TI	EE	O
Ciclo de estudos*					
1º ciclo	33,6	25,7	8,1	20,1	12,5
2º ciclo	34,4	29,4	8,3	17,1	10,8
3º ciclo	30,6	37,7	8,7	15,8	7,1
Pós-graduação/especialização/MBA	42,3	19,2	3,8	23,1	11,5
Área de formação**					
Tecnologia, engenharia e arquitetura	34,5	30,9	9,2	15,8	9,5
Ciências sociais, humanidades e educação	31,1	23,3	8,0	22,5	15,1
Direito, gestão e administração	38,8	24,8	6,2	20,3	9,9
Ciências exatas, saúde e ambiente	31,2	30,9	8,9	17,4	11,6
Turismo, desporto e lazer	40,3	18,2	6,5	19,5	15,6

Legenda: EDL - Empresários, dirigentes e profissionais liberais; PTE - Profissionais técnicos e de enquadramento; TI - Trabalhadores Independentes; EE - Empregados Executantes; O - Operários.

* ($\chi^2=14,196$; $p \leq 0,01$); ** ($\chi^2=76,916$; $p \leq 0,01$);

Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

Relativamente à distribuição dos estudantes por área de formação segundo a origem de classe, os nossos dados vêm confirmar a tendência identificada por vários autores (*Machado et al.*, 2003) relativa à diferenciação da procura social por áreas de conhecimento. Observa-se, assim, que áreas de “tecnologia, engenharia e arquitetura” e “ciências exatas, saúde e ambiente” se destacam pela forte presença de estudantes provenientes dos dois setores de classe liderantes na posse de recursos económicos e culturais (EDL e PTE), correspondendo, respetivamente, a soma das duas categorias a 65,4% e 62,1% dos casos. Por sua vez, “direito, gestão e administração” e “turismo, desporto e lazer”, apesar de partilharem da mesma seletividade social das áreas mencionadas, diferenciam-se precisamente por uma maior representação dos estudantes das famílias de EDP (38,8% e 40,3% respetivamente). Esta forte presença dos filhos de EDL nas áreas de economia e gestão já não é novidade, sendo esta, de resto, uma homologia que tem pautado a dinâmica da procura do ensino superior, como outros estudos demonstram (Marques, 2007; Moreira, 2009; Gonçalves, 2009). Já para as “ciências sociais, humanidades e

educação” verifica-se, comparativamente às restantes áreas, a tendência de maior abertura ao recrutamento de estudantes vindos das categorias de classe menos favorecidas na hierarquia social (TI, EE e O), perfazendo, no total, 45,6% das origens de classe deste segmento.

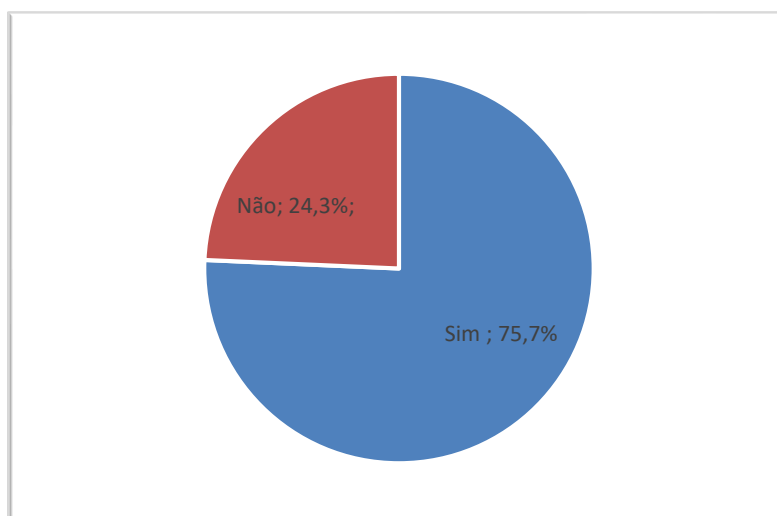
Continuando a percorrer os dados apresentados na tabela relativos à estrutura da distribuição dos estudantes segundo as origens de classe, importa dar conta das diferenças significativas registadas na procura social se mobilizarmos analiticamente a variável ciclo de estudos. A leitura destes resultados permite aferir *grosso modo*, tal como no caso das áreas de formação, a seletividade social no acesso aos três patamares de estudos universitários em função da posição ocupada pela família nuclear na hierarquia de classes.

Vale a pena mencionar que, entre as categorias de classe dominantes, os estudantes provenientes de famílias de “Profissionais Técnicos e de Enquadramento” (PTE) são aqueles que acedem em maior número ao grau habilitacional mais elevado (doutoramento) do ensino universitário público, o que provavelmente pode estar relacionado com a sua vantagem relativa quanto ao capital cultural de origem

5.1.2 Representações e percepções sobre o empreendedorismo

As dimensões culturais e sociais como as representações, os valores e as disposições atitudinais perante vários aspetos do empreendedorismo e da vida social com este relacionado, são um elemento importante das condições contextuais que podem facilitar ou inibir o desejo pessoal dos/as estudantes, no plano dos interesses profissionais, em relação à criação de empresas ou de um negócio próprio. No sentido de explorar estas dimensões, questionamos os/as inquiridos/as sobre a sua disposição e atratividade pessoal em relação à atividade empresarial. No plano amostral, constata-se que um grupo maioritário de estudantes universitários (75,7%) perceciona o empreendedorismo como uma carreira profissional alternativa no atual contexto de crise de emprego. Cerca de um quarto dos inquiridos rejeita esta opção (24,3% nunca desejou ou equacionou a criação do próprio emprego/ empresa) (cf. gráfico 1).

Gráfico 1: Atratividade/desejo pessoal de criação de um negócio próprio (%)



Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

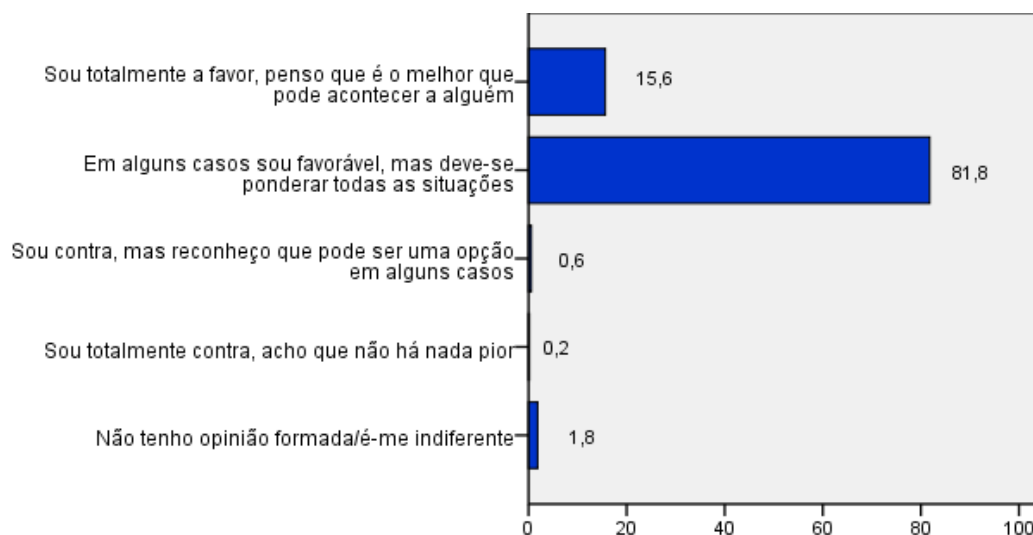
De certa maneira, estes dados não são surpreendentes e vão ao encontro dos resultados de vários estudos nacionais que apontam para uma tendência geral de valorização do trabalho por conta própria (Freire, 2000, 1998). Igualmente, o inquérito recente do Eurobarómetro sobre a juventude Europeia (Parlamento Europeu, 2014)⁶⁴ vem confirmar estes resultados, ao mostrar que a atitude dos jovens portugueses no que se refere ao empreendedorismo parece ser mais favorável do que aquela evidenciada pela média dos jovens europeus, a qual é visível pela proporção mais baixa de respondentes que recusa o autoemprego como opção profissional. Assim, mais de metade (60%) de jovens portugueses pondera o trabalho por conta própria, valor significativamente superior à média da UE-28 para o mesmo segmento populacional (48%).

Se numa perspetiva individual esta forte atratividade pelo empreendedorismo é um indicador da vontade subjetiva de avançar com a criação do próprio emprego/ empresa, a análise do posicionamento abstrato dos estudantes inquiridos sobre esta matéria revela um elevado grau de hesitação no que respeita à viabilidade da concretização desta opção profissional. Assim, como é possível observar no gráfico 2, de entre os cinco itens contemplados no questionário, 81,8% das posições expressas pelos estudantes concentram-se em torno do item «em alguns casos sou favorável, mas deve-se ponderar todas as situações». Todavia, verificamos que 15,6% dos

⁶⁴ No contexto das eleições europeias e do Evento Europeu da Juventude (EYE, 2014), o Parlamento Europeu levou a cabo, entre março e abril de 2014, a aplicação de um inquérito de opinião junto de 13.437 jovens com idades compreendidas entre os 16-30 anos, em todos os países da UE-28. Este inquérito visou explorar as perspetivas dos jovens Europeus sobre cinco temas-chave, a saber: a luta contra o desemprego jovem, a revolução digital, o futuro da UE, desenvolvimento sustentável e valores Europeus.

inquiridos considera a carreira empresarial como uma escolha profissional francamente viável na sociedade portuguesa, opostamente aos 0,8% que tem uma perceção negativa a este respeito. Há, ainda, 1,8% de indivíduos que declara não ter opinião formada ou mesmo falta de interesse sobre este assunto.

Gráfico 2: Posicionamento sobre a criação empresarial (%)



Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

Considerando este posicionamento geral face ao empreendedorismo, não é de estranhar, portanto, que os/as estudantes inquiridos/as revelem, em geral, uma perceção menos favorável sobre as condições estruturais de enquadramento para a atividade empreendedora, em particular no que respeita à infraestruturas globais de apoio à criação de negócios. Confrontados com várias afirmações sobre esta questão, expostas na tabela seguinte, é possível ver que um grupo maioritário de inquiridos revela discordância perante a afirmação: «é fácil obter financiamento para criar um negócio» (82,1%). No que concerne à apreciação sobre o item «é fácil obter informação sobre como criar um negócio», apesar da maioria dos respondentes discordarem desta afirmação, regista-se uma maior dispersão de posicionamento entre aqueles que estão de acordo com esta proposição e os que a ela se opõem. Também é relevante a proporção de estudantes que assume não ter opinião relativamente a todas as afirmações em apreço, contabilizando para cada uma

daquelas uma percentagem superior aos 10%, encontrando-se a expressão mais elevada deste tipo de posicionamento nas seguintes afirmações: «há subsídios suficientes para apoiar a criação do próprio negócio/empresa» (26,4%) e «os procedimentos administrativos para a criação de uma empresa são claros» (29,6%).

Tabela 15: Representações sobre as condições contextuais da atividade empresarial (%)

	Concordância*	Discordância**	Sem opinião
É fácil obter financiamento para criar um negócio	5,8	82,1	12,1
Há subsídios suficientes para apoiar a criação do próprio negócio/empresa	12	61,6	26,4
É fácil obter informação sobre como criar um negócio	35,2	51,8	13
Os procedimentos administrativos para a criação de uma empresa são claros	16	54,4	29,6

*% dos estudantes que concorda ou concorda totalmente com a afirmação

**% dos estudantes que discorda ou discorda totalmente da afirmação

Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

Assim, estes resultados empíricos vêm não só contribuir para a compreensão da descoincidência entre a atratividade pessoal e a viabilidade social conferida pelos estudantes à concretização do processo de criação do próprio negócio/empresa, mas também dos constrangimentos sociais à atividade empresarial que as perceções anteriormente descritas faziam notar.

5.1.3 Experiências profissionalizantes e de empreendedorismo

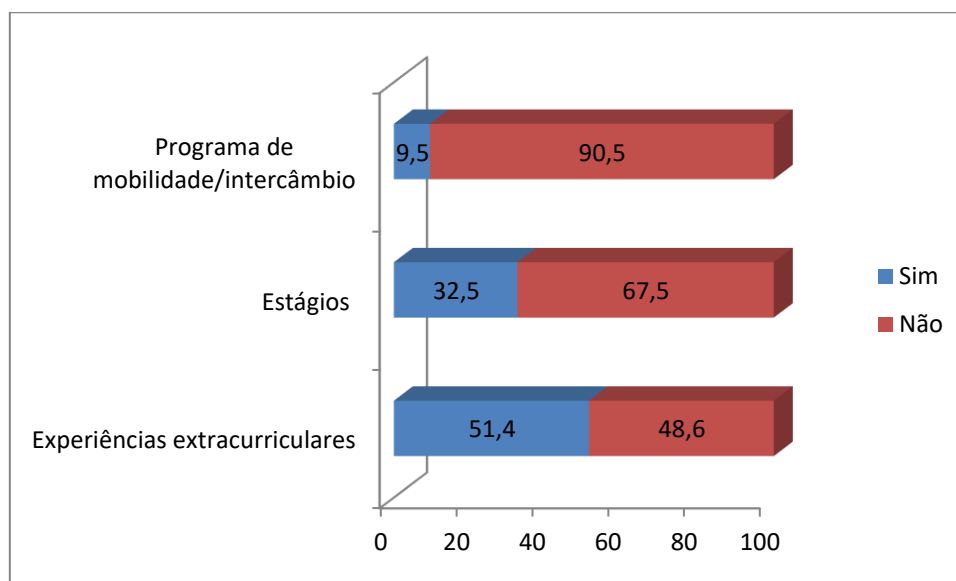
Uma das áreas na qual o ensino superior pode ter influência é na das atitudes e percepções em relação ao empreendedorismo. Partindo do pressuposto de que a educação em empreendedorismo é uma matéria ampla que pode incluir diferentes âmbitos de atividade, nesta parte são apresentados os resultados do questionário que incidem na situação dos estudantes a este respeito, quer em termos de participação em atividades formais e não formais relacionadas com o empreendedorismo, quer ao nível da avaliação sobre a sua preparação académica neste domínio.

Atendendo a que oferta educativa em empreendedorismo no ensino superior, em particular nas fases iniciais de sensibilização sobre a temática, engloba um amplo leque de atividades formativas mais práticas e desenvolvimento profissional e pessoal, que podem contribuir significativamente para a aprendizagem empreendedora, procurou-se, num primeiro momento, averiguar a situação dos inquiridos no que toca à participação experiências extracurriculares, programas de mobilidade, estágios e outras experiências profissionalizantes.

O gráfico 3 mostra as distribuições observadas relativamente à participação dos estudantes em atividades extracurriculares ao longo do seu percurso académico e social. Relativamente às atividades extracurriculares, os resultados apurados revelam que mais de metade dos estudantes (51,4%) participou em, pelo menos, uma atividade desta natureza até ao momento da inquirição, destacando-se as de âmbito desportivo, académico e profissional como as mais realizadas pelos respondentes.

Cerca de um décimo dos inquiridos (9,5%) declara ter tido uma experiência mobilidade/intercâmbio no estrangeiro relacionada com os estudos, designadamente via programa ERASMUS ou outros acordos/convénios de cooperação internacionais entre instituições, tendo como principais destinos de acolhimento os países da União Europeia. Em todo o caso, é notório que os níveis de participação em programas de mobilidade que estes resultados denotam, ficam bastante aquém do objetivo de 20% estabelecido no processo de Bolonha a atingir até ao ano 2020.

Gráfico 3: % Participação em atividades extracurriculares, programas de mobilidade/intercâmbio no estrangeiro e estágios (n=4711)

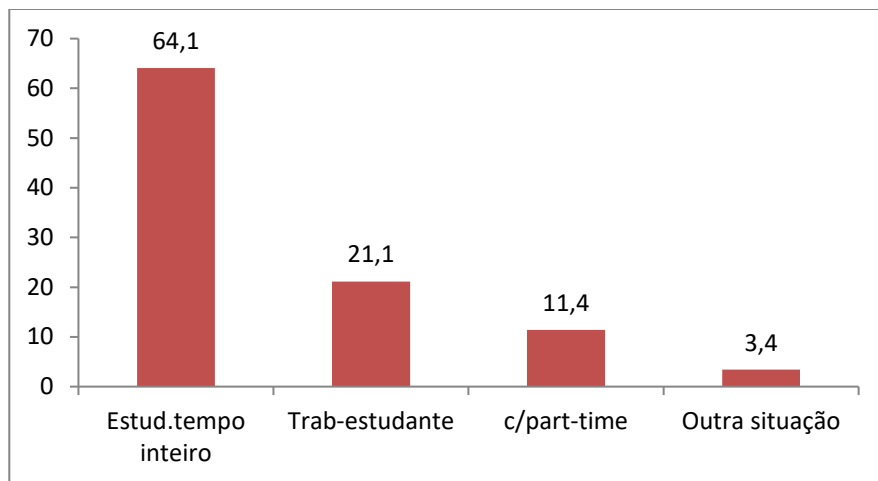


Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

No que respeita à realização de estágios curriculares e/ou extracurriculares, 67,5% dos inquiridos revela não ter realizado qualquer tipo de estágio, facto que não deixa de ser curioso se considerarmos que estamos perante uma amostra que abarca estudantes de pós-graduação (mestrado e doutoramento). Ainda assim, a leitura destes dados pode não ser surpreendente à luz das mudanças introduzidas pela reforma de Bolonha, designadamente a redução do tempo necessário para conclusão da licenciatura e a consequente opção por parte das IES de supressão do estágio curricular de muitos dos seus planos de estudos.

Em relação às experiências profissionais durante o percurso académico, a maioria dos inquiridos (64,1%) assume exclusivamente o estatuto de estudante, ao passo que 21,1% realiza um trabalho com carácter regular e formalizado e 11,4% desenvolve uma atividade profissional a tempo parcial. Além destes, uma parcela residual (3,4%) executou algum tipo de trabalho, mas sem estatuto, no âmbito de bolsas de investigação, associações académicas, entre outras (. Constata-se, assim, que mais de um terço dos inquiridos (35,9%) teve contacto com o mundo profissional até ao momento da inquirição.

Gráfico 4: % Estatuto face ao emprego dos estudantes (n=4711)



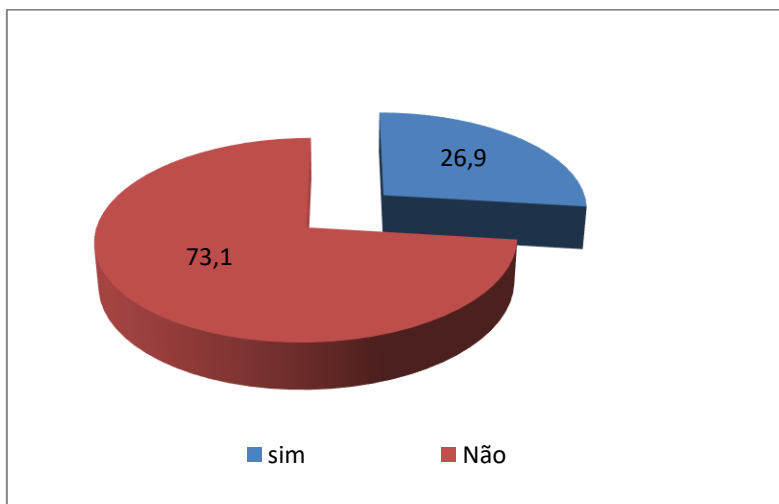
Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

Ao nível educativo, a formação recebida sobre a temática do empreendedorismo é um indicador indireto da relação do ensino superior com o empreendedorismo no sentido da mobilização para a melhoria ou reforço dos conhecimentos e capacidades dos estudantes. Para aprofundar este assunto, procuramos saber junto dos/as inquiridos/as se durante o curso tinham frequentado alguma(s) unidade(s) curriculares(s) (UC) que abordasse(m) o empreendedorismo ou temas conexos. Da análise das respostas (sim/não) à pergunta formulada, a maioria dos inquiridos expressa ausência de unidade(s) curricular(es) no curso orientadas para empreendedorismo, tanto no sentido estrito como mais abrangente do termo. Ou seja, cerca de três quartos dos estudantes (73,1%, num total de 4.711 estudantes) revela não ter tido no plano de estudos do seu curso (graduação e pós-graduação) qualquer disciplina cujo conteúdo abordasse especifica ou transversalmente esse assunto. Dos 1221 indivíduos que revelam ter tratado esta questão no âmbito da estrutura disciplinar do curso, 69% fê-lo em apenas uma UC, 23,4% em duas, 5,6 % em três e 2% em quatro. As unidades curriculares mais frequentadas inserem-se nas áreas disciplinares das “ciências empresariais e gestão” (44,5%), “empreendedorismo e inovação” (26,2%), “economia” (8,8%) e “ciências sociais e do comportamento” (7%).

Estes dados permitem-nos, desde logo, constatar que, apesar do reconhecimento da importância das unidades curriculares em empreendedorismo para desenvolvimento de competências transversais, continua a ser fraca a incorporação desta temática nos currículos académicos e, portanto, fica claro as dificuldades de implementação da estratégia de promoção

do empreendedorismo junto dos estudantes através do ensino formal desta matéria (Marques, 2015; Cardoso *et al.*, 2012).

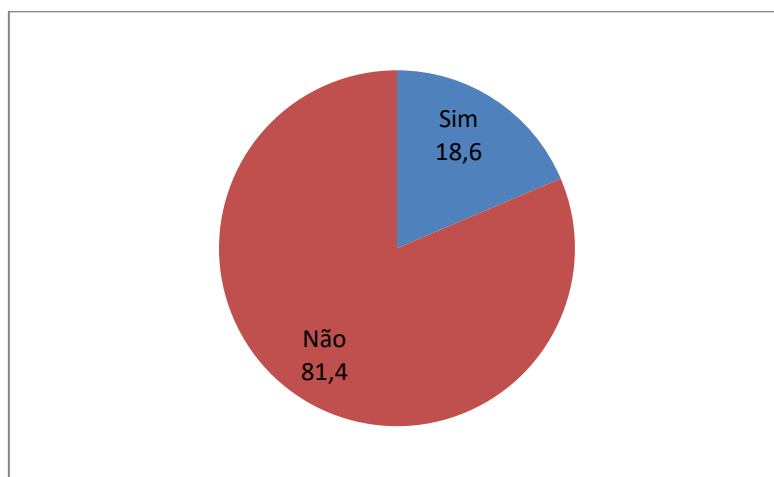
Gráfico 5: % frequentou unidade(s) curricular(es) que abordasse(m) empreendedorismo durante o curso



Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

Quando se analisa os dados apresentados no gráfico seguinte, verifica-se também com alguma surpresa face à ampla difusão do empreendedorismo nas universidades, que a esmagadora maioria dos/as inquiridos/as (81,4%) ignora a existência de entidades/organismos de apoio à criação de empresas no ecossistema académico, ao passo que 18,6% se manifestam em sentido inverso.

Gráfico 6: % conhece de entidades/organismos académicos de suporte à criação de empresas/negócios



Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

Olhando agora para o grau de participação dos estudantes nas várias tipologias de educação em empreendedorismo, fica patente que, globalmente, este apresenta valores relativamente baixos (cf. tabela 16). Em termos médios, regista-se o predomínio de um padrão de frequência «ocasional», sugerindo uma atitude de menor envolvimento com o processo formativo (ou de preparação) para empreendedorismo. Este fraco grau de participação já tinha sido observado por Marques (2015) como um dos aspetos críticos identificados pelos *stakeholders* envolvidos na implementação de iniciativas de promoção de empreendedorismo no ensino superior, em resultado de vários problemas enunciados nos primeiros três capítulos deste trabalho.

Tabela 16: Participação em atividades formativas na área do empreendedorismo (média)

n=4711	Média	Desvio Padrão
Leitura de livros/revistas/artigos	2,14	,910
Visualização de filmes/ documentários	2,15	,889
Participação em conferências/ <i>workshops</i>	1,84	,897
Participação em ações de esclarecimento com empresários	1,56	,782
Frequência de unidades curriculares	1,77	,993
Frequência de cursos de formação profissional	1,33	,708
Contactos com estruturas/gabinetes académicos de apoio ao empreendedorismo	1,53	,813
Contactos com outras entidades (públicas ou privadas) de apoio ao empreendedorismo	1,55	,822

Escala: (4= frequentemente; 3=às vezes; 2=ocasionalmente; 1= nunca)

Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

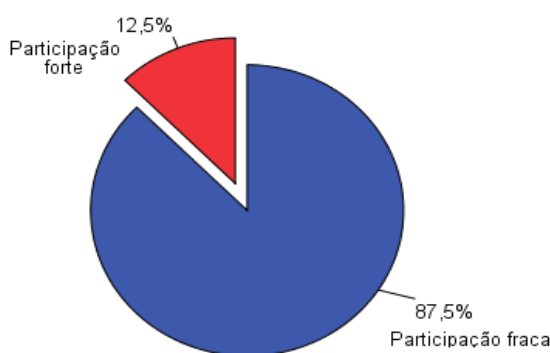
Não obstante esta representação global de fraca participação, observa-se que, em média, os inquiridos envolvem-se, com maior frequência, em iniciativas não formais e informais direcionadas para a sensibilização/informação sobre a temática (e.g., leitura de livros, revistas e artigos; visualização de filmes e documentários, participação em conferências/workshops), comparativamente aos valores médios mais baixos de frequência em ações de formação mais práticas e de acompanhamento para a criação de empresas, nomeadamente a participação em cursos de formação profissional e estabelecimento de contactos com entidades/estruturas que concedem apoio técnico mais especializado neste domínio. Também no que respeita às unidades

curriculares em empreendedorismo, a participação média dos estudantes é baixa, como seria de esperar, o que confere robustez aos resultados apresentados no gráfico anterior, que apontam para uma taxa reduzida de frequência deste tipo de oferta formativa.

Todavia, esta dimensão de análise do grau de participação nas atividades acima descritas foi operacionalizada através da construção de um índice, a que denominamos *índice de participação em atividades formativas em empreendedorismo*, que agregou os resultados das referidas perguntas numa única variável, através do cálculo da média da participação de cada respondente nas oito atividades formativas enunciadas⁶⁵ (ver Anexo Metodológico). Assim sendo, as categorias do índice assumiram os significados seguintes: participação fraca e participação forte.

O gráfico 7 indica os valores obtidos nesta nova variável para a amostra de estudantes, evidenciando-se o destaque maioritário de uma participação fraca em atividades formativas em empreendedorismo, bem como a existência de uma clara minoria que se enquadra num perfil de participação forte.

Gráfico 7: Índice de participação em atividades formativas em empreendedorismo (%)



Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

⁶⁵ Por considerarmos que a agregação destas variáveis apresentava coerência substantiva e não comprometia a interpretação dos conceitos, pareceu-nos razoável e vantajoso combiná-las num único índice com maior significado para a realização da técnica da análise de correspondências múltiplas. A inexistência de não-respostas às oito questões sobre o grau da participação em atividades na área do empreendedorismo acautelou a fiabilidade do procedimento estatístico para a construção do índice, não tendo sido por isso necessário proceder à utilização de um ponto de *cut-off* de exclusão dos casos omissos (cf. Anexo Metodológico XX).

A análise destes resultados, em complementaridade com a leitura dos dados anteriormente apresentados, dá conta de alguns pontos críticos face à participação em atividades em empreendedorismo no ensino superior e os esforços importantes que necessitam de ser realizados para a mobilização dos estudantes para este tema.

Em todo o caso, estes resultados globais não permitem, para já, desvendar se esta tendência geral de fraca participação do estudantado universitário em experiências educativas na área do empreendedorismo durante a trajetória académica está relacionada com uma atitude de falta de interesse ou com a escassez de oferta formativa e informativa e/ou estruturas de apoio no meio envolvente, ou mesmo ambas as situações.

Para uma visão geral sobre o papel das Universidades e do impacto das várias atividades formativas no grau de preparação dos estudantes para o desenvolvimento de uma atividade empreendedora, optou-se por usar uma escala de 4 pontos “Totalmente”, “Em parte”, “Pouco” e “Nada”. Assim, foi possível analisar, globalmente, a perceção dos estudantes face ao impacto da formação académica no seu grau de preparação para a criação do próprio negócio/ empresa. Feito o cálculo da média de distribuição, obteve-se o valor médio de 2,61 para a nossa amostra de estudantes. (cf. tabela 17).

Tabela 17: Perceção da preparação para a atividade empreendedora facultada pela Universidade

(n=4519)	%
Totalmente	4,2
Em parte	44,8
Pouco	36,8
Nada	14,2
Média (escala 1 a 4)	2,61

Escala: (4= totalmente; 3=em parte; 2=pouco; 1= nada)

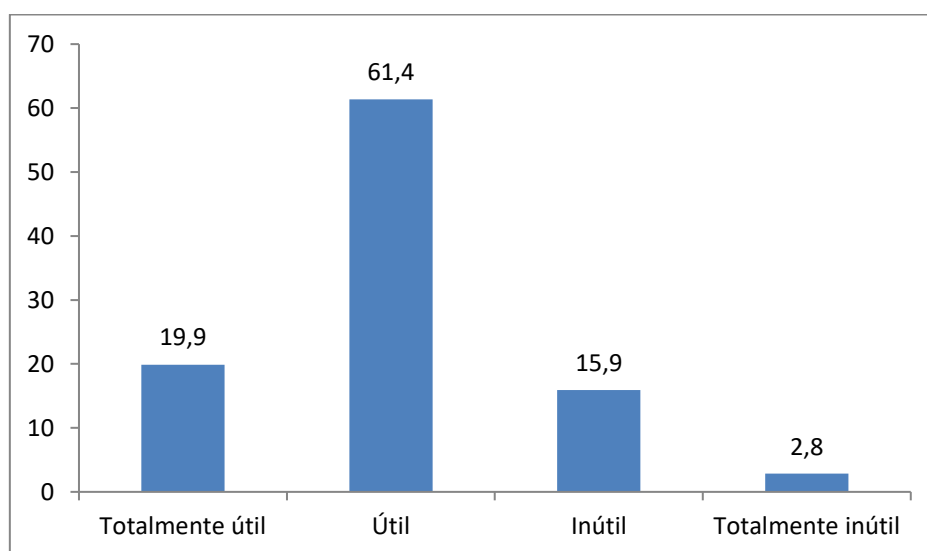
Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

De um modo global, as avaliações dos inquiridos a este respeito dividem-se quase equitativamente entre os que acusam um nível de preparação total ou parcial e os que consideram deter pouca ou nenhuma capacitação para avançarem com um projeto de empreendedorismo. Porém, a maior concentração das respostas nos níveis mais baixos da escala, poderá indiciar um

reconhecimento da necessidade de investimento neste domínio por parte dos respondentes, de modo a reforçar os seus conhecimentos e competências nesta área.

Considerando agora a avaliação subjetiva atribuída à estrutura curricular do curso para a criação do próprio negócio, 61,4% de inquiridos/as classifica-a como útil (cf. gráfico 8). Vislumbra-se, igualmente, uma dispersão das respostas dos inquiridos pelas diferentes medidas da escala, sendo, contudo, de salientar o valor máximo de utilidade conferido a esta dimensão por 19,9% dos indivíduos no seio desta amostra.

Gráfico 8: % Avaliação da utilidade da estrutura curricular do curso frequentado para a criação do próprio negócio (n=4374)



Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

Convém salientar que a divergência deste indicador com o anterior, relativo à perceção sobre a preparação facultada pela Universidade para o empreendedorismo, parece configurar a presença do curso frequentado pelos estudantes como um elemento diferenciador na construção das avaliações em causa.

5.1.4 Projeções profissionais

A análise dos projetos profissionais formulados pelos estudantes durante o percurso académico permite uma primeira aproximação às estratégias, expectativas e representações face

ao futuro profissional em geral e ao empreendedorismo em particular. São três os indicadores selecionados para explorar as posturas antecipadas de futuro profissional dos/as inquiridos/as: situação na profissão ambicionada, orientação pessoal de vida profissional e predisposição para o investimento formativo após a conclusão do curso.

Começando por considerar o futuro laboral relativamente à situação profissional ambicionada após a conclusão do curso, a informação sobre a nossa amostra indica-nos uma clara preferência pelo trabalho por conta de outrem: 64% dos inquiridos ambicionam o trabalho assalariado, por contraponto aos restantes 36 % que aspiram trabalhar por conta própria ou outro projeto de trabalho (cf. tabela 18).

A taxa de projeção em torno do trabalho por conta própria, como independente ou fundador de uma empresa, situa-se nos 29,6% na nossa amostra - valor relativamente próximo da percentagem de 37% registada em período homólogo pelo Eurobarómetro do Empreendedorismo para os respondentes dos países União Europeia-27 (Flash Eurobarometer 354, 2012)⁶⁶, embora a uma distância significativa do valor de 49% apurado para os portugueses, que estão entre os respondentes do conjunto de seis países da UE, onde há uma maior proporção de indivíduos que expressam preferência pelo autoemprego⁶⁷.

Tabela 18: % Tipo de situação profissional ambicionada após curso

(n=4699)	%
Trabalhador por conta de outrem	64
Trabalhador independente/freelancer	13,6
Empresário(a)	16
Outro projeto	6,4

Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

⁶⁶ Confrontados com a questão “Se pudesse escolher entre diferentes tipos de trabalho, o que preferia ser?”, os respondentes da União Europeia-27 expressaram uma maior preferência pelo trabalho como assalariados (58%, comparativamente aos 37% que favoreceram o autoemprego). Esta questão foi colocada ao número total de 27.059 respondentes da UE-27, com idades compreendidas entre os 18-64 anos, incluindo aqueles que à data de realização do inquérito se encontravam em situação de autoemprego. Todavia, estes resultados apresentam uma ampla variação em função do país de origem e perfil sociodemográfico dos respondentes. Assim, são sobretudo os respondentes do sexo masculino, mais jovens (com idades entre 16-24 anos) e que se encontram em situação de trabalho por conta própria, aqueles que manifestam uma maior preferência pelo autoemprego.

⁶⁷ Ao nível da UE, os resultados mostram que em 19 dos 27 países membros, o autoemprego surge como uma alternativa menos atrativa do que o trabalho assalariado para uma maior proporção de respondentes, especialmente para aqueles provenientes dos países do Norte da Europa como a Suécia (74%), Finlândia (73%) e Dinamarca (66%). Em oposição, é possível observar uma maior popularidade do autoemprego entre os respondentes originários dos países do Sul e Leste da Europa, nomeadamente da Lituânia (58%), Grécia (50%), Bulgária (49%), Portugal (49%) Letónia (49%) Roménia (48%)

Embora com expressão mais reduzida em termos percentuais (6,4%), há um conjunto de estudantes que manifesta vontade de trabalhar em «outro projeto». A exploração do conteúdo associado a esta categoria⁶⁸ permitiu identificar, entre as situações mais apontadas pelos inquiridos, as seguintes: “prosseguir os estudos/formação académica” (18,3%), “conciliar o trabalho dependente com a criação de um negócio próprio” (15,2%), “trabalhar na investigação/ ensino superior” (14,8%), “ganhar experiência como trabalhador dependente para depois criar um negócio próprio” (14,4%), “progredir/ continuar no emprego atual (5,7%). Nestes, inclui-se ainda um grupo que se revela incapaz de antever o seu futuro profissional, designadamente “não sabe/ não consegue prever o futuro” (8,7%), “qualquer uma das situações (trabalho dependente/ independente) seria satisfatória” (5,7%).

As disposições atitudinais face ao futuro profissional, mais concretamente, as orientações pessoais de vida profissional, são, na verdade, balizadas pelos quadros de referência simbólico-ideológicos dos agentes sociais. O dispositivo concebido para aprofundar esta questão, foi uma variável ordinal na qual os inquiridos foram chamados a assinalar e a hierarquizar por ordem de importância, a partir de uma listagem de vinte e três aspetos associados ao trabalho, as cinco ideias que refletiam a sua maneira de pensar e de viver o exercício profissional no final do curso.

A pluralidade de categorias desta questão e a proximidade das mesmas em termos teóricos justificou, em termos metodológicos, a opção pela construção de uma nova variável nominal, a que chamamos «Orientação pessoal de vida profissional», em que se associou o aspeto que ocupou a primeira ordem de importância para cada respondente relativamente à atividade profissional projetada, a modelos de orientação valorativa face à vida profissional⁶⁹. Tomando por referência a classificação já existente sobre as orientações de vida dos estudantes universitários (Almeida *et al.*, 2003; Estanque & Nunes, 2002 Costa, Machado e Almeida, 1990, 1989), embora com as devidas adaptações à esfera profissional, consideramos as orientações narcisista, compensatória, convivial e ativista⁷⁰.

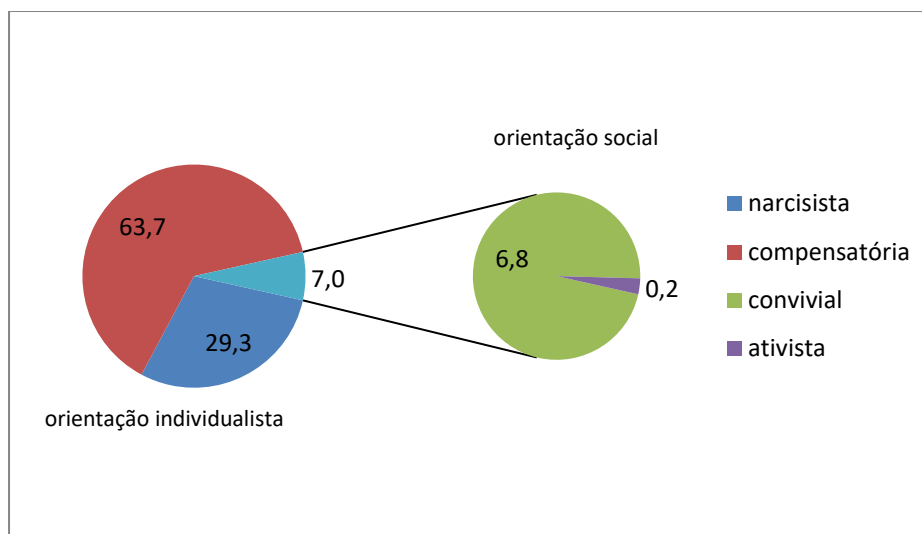
⁶⁸ Esta variável resultou da recodificação da questão aberta “Outro projeto. Qual?”, e baseou-se exclusivamente no posicionamento dos inquiridos que expressaram preferência por ‘outro projeto’ entre a modalidades de resposta previstas no questionário para aferir a situação profissional ambicionada no final do curso.

⁶⁹ Para mais informação sobre a construção deste indicador, consultar anexo metodológico.

⁷⁰ Para facilitar o entendimento dos dados apresentados, inclui-se aqui o significado assumido por cada categoria da variável “Orientação face à vida profissional”, a saber: i) orientação narcisista - “Usufruir sem preocupações e com prazer do dia-a-dia profissional, sem que a sua autonomia e independência profissional sejam colocados em causa e garantindo as condições materiais que o permitam”; ii) orientação compensatória - “Investir quotidianamente no sentido de vir a alcançar uma carreira profissional estável e enriquecedora, fazendo com que a organização gratifique a sua determinação e espírito de iniciativa”; iii) orientação convivial - “Viver intensamente o exercício diário da sua atividade profissional, tendo como preocupação a participação, o reconhecimento e partilha com os outros”; orientação ativista - “Contribuir com o seu trabalho para o desenvolvimento da sociedade em que vive, através das suas ações nos vários domínios do quotidiano profissional, fazendo com que as suas capacidades profissionais possam ter importância na construção coletiva do futuro”.

Relativamente às orientações pessoais de vida profissional no momento da inquirição, pode observar-se (cf. gráfico 9) que a grande maioria dos/as estudantes (93%) desenvolveu formas de pensar a profissão futura cujas preocupações se centram em si próprios, privilegiando a componente individual. Destes, verifica-se, contudo, que uma maior proporção (63,7%) centra as suas preocupações ao nível do projeto profissional (orientação compensatória), incluindo-se aqui aspetos como a valorização através da aprendizagem e do crescimento profissional contínuos, melhoria da qualidade de vida em termos económicos, progressão na carreira, entre outros. Também, nas orientações de cariz individualista, é significativo o peso percentual dos indivíduos (29,3%) que direcionam as suas expetativas para a vivência do quotidiano profissional e respetivas condições materiais (orientação narcisista), particularmente com aspetos que se prendem com o exercício de uma atividade profissional relacionada com a área de formação, satisfação profissional, vínculo profissional estável, salário e condições físicas e materiais de trabalho.

Gráfico 9: % Orientações pessoais face à vida profissional (n=4691)



Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

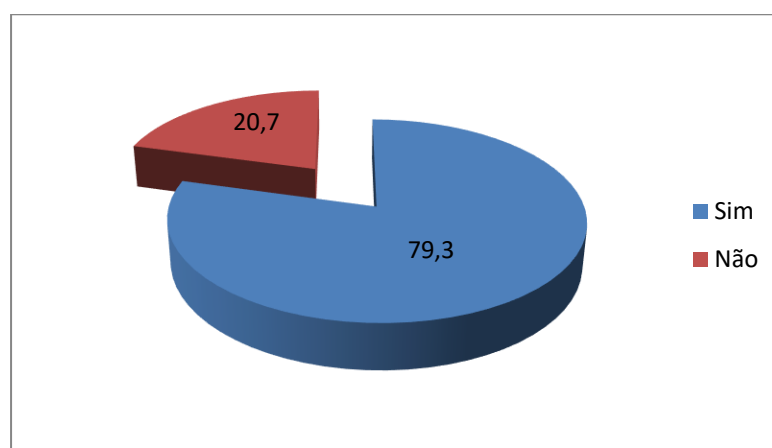
Por conseguinte, as orientações de vida profissional, que privilegiam a dimensão social, assumem menor expressão nos inquiridos da nossa amostra (7%), ainda que seja notória a diferença entre os que atribuem maior nível de importância a este tipo de preocupação na vivência do dia-a-dia profissional (6,8%), - orientação convivial -, na qual se incluíam itens, como por exemplo, gerar mudanças no seio da organização/departamento de trabalho, estabelecer fortes relações com os colegas e trabalhar em grupo. Por sua vez, é diminuto o peso dos inquiridos (0,2%) que desenvolvem um projeto profissional em torno dos desafios sociais,

abarcando, entre outros, objetivos como ser útil à sociedade e desempenhar atividades criativas que estimulem a inovação.

A predisposição para a frequência de formação após a conclusão da graduação ou pós-graduação, incluindo formação de cariz académico e profissional, permite aferir a atitude dos estudantes perante a inserção profissional, não só no sentido de prolongamento dos estudos e adiamento da entrada no mercado de trabalho, mas também de investimento pessoal para reforço da empregabilidade através da melhoria ou especialização profissional.

A leitura do gráfico seguinte mostra que mais de três quartos dos inquiridos (79,3%) estão dispostos a prosseguir o seu percurso formativo após o término do curso, por oposição aos 20,7% que não revelam a mesma intenção.

Gráfico 10: % Predisposição para investir em formação após o curso (n=4711)



Fonte: Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

A título complementar, destaque-se a elevada proporção de estudantes que pretende continuar a investir em formação de cariz académico (83,7%), englobando-se aqui aqueles que tencionam apostar numa pós-graduação, mestrado, doutoramento, pós-doutoramento ou outra licenciatura. É interessante observar, em termos de investimento em formação académica, a incidência dos estudantes de licenciatura que pretende ingressar nos estudos ao nível do mestrado (68,6%) e pós-graduação (11,5%). Em contraponto, a disposição para participar em formação profissional no futuro próximo é manifesta junto de uma pequena parcela de inquiridos (16,3%), em particular os que frequentam o 2º e 3º ciclo de estudos.

5. 2 Uma tipologia de perfis de potencial de empreendedorismo

5.2.1 Traços estruturantes e padrões

A realização da análise de correspondências múltiplas (ACM), na perspectiva de identificar perfis de potencial de empreendedorismo dos/as estudantes universitários/as, permitiu-nos perceber especificamente os indicadores que se afiguram como sendo os mais diferenciadores das suas formas de vivenciar e representar o empreendedorismo durante o percurso académico, em cada um dos eixos determinantes, que constituem o plano principal, ou seja, o que explicita melhor a lógica de estruturação do potencial de empreendedorismo⁷¹.

De sublinhar que a leitura das duas dimensões retidas na ACM começou por nos elucidar sobre os principais traços de diferenciação dos indivíduos em análise no que se refere ao potencial de empreendedorismo. Relativamente à primeira dimensão (D1), ela é estruturada fundamentalmente pelos indicadores que remetem para a socialização escolar naquilo que designamos de *Orientações face ao futuro profissional e empreendedorismo* a nível individual, podendo dizer-se que estabelece uma lógica diferenciadora no que respeita às atitudes relativamente ao futuro profissional e empreendedorismo. Os indicadores grau de participação em atividades formativas na área do empreendedorismo, situação profissional ambicionada após a conclusão do curso, atratividade pessoal pelo empreendedorismo e atitude em relação à criação do próprio negócio/empresa, são os que mais discriminam na dimensão 1, com contribuições de 20,7%, 17,3%, 14,5% e 13,2% respetivamente. Os restantes indicadores, embora discriminem menos no que respeita à dimensão 1, conferem, ainda assim, um carácter distintivo e coerência temática a esta dimensão. Assim, a D1 reflete uma associação entre categorias que apontam no sentido da atratividade pessoal pela criação do próprio negócio/empresa, valorização do trabalho por conta própria e a intenção de ser empresário(a) como opção profissional no futuro. Em sentido oposto, aparecem as categorias que refletem ausência de desejo pessoal pelo empreendedorismo, indiferença e ignorância no que respeita à situação do trabalho por conta própria e o objetivo de ser trabalhador(a) por conta de outrem.

A diferenciação desta dimensão mantém-se igualmente na abordagem ao nível da participação em educação em empreendedorismo durante a frequência académica; opondo as categorias que refletem uma forte participação em atividades educativas na área do

⁷¹ Refira-se que a conjugação dos resultados das medidas de discriminação das variáveis selecionadas com a análise das contribuições das suas categorias, foi essencial para identificar aquelas que seriam de privilegiar na leitura da configuração de perfis de potencial de empreendedorismo (cf Anexo metodológico).

empreendedorismo, frequência de unidades curriculares relacionadas com a temática e o conhecimento de entidades de suporte a este tipo de atividades no meio académico, àquelas categorias que mostram um envolvimento fraco ou nulo neste tipo de atividades.

Há ainda a registar a divergência em função da relação dos estudantes com o mercado de trabalho e comunidade envolvente ao longo do percurso formativo. Observa-se uma associação entre as categorias que indicam maior contacto com o mercado de trabalho através da realização de estágio(s) curriculares e extracurriculares, participação em programas de mobilidade e o estatuto de «trabalhador-estudante». Em contraponto, figuram as categorias referentes à ausência de estágio e ao estatuto de estudante a tempo inteiro. Denota-se ainda uma distinção entre categorias relativamente à participação em atividades extracurriculares.

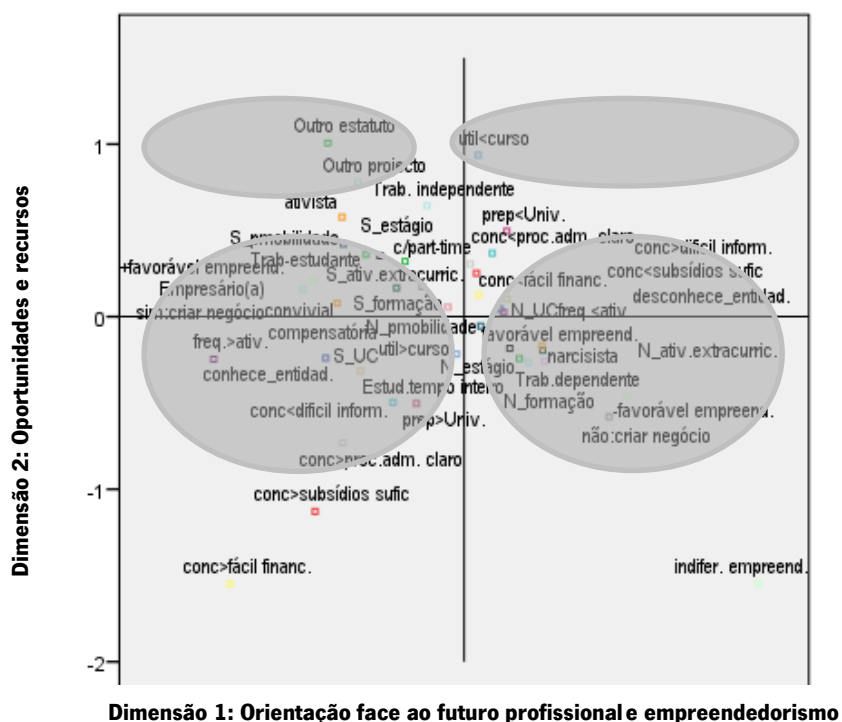
A segunda dimensão (D2), que apelidamos de *Oportunidades e recursos*, é fundamentalmente estruturada pelas variáveis que remetem para as perceções individuais sobre as condições educativas do empreendedorismo em termos de aquisição de capacidades e recursos de vária ordem, estimulados ou não pelas oportunidades académicas. A este nível, a distinção mais acentuada entre os/as estudantes inquiridos decorre dos indicadores relativos à avaliação da preparação facultada pela universidade e pelo curso para o processo de empreendedorismo. De um lado, dispõem-se as categorias que atribuem uma maior preparação académica e maior utilidade do currículo do curso para a concretização do próprio negócio/empresa. Em oposição, estão as categorias que sinalizam uma menor preparação e recursos neste domínio.

Todavia, esta dimensão é também muito estruturada pelas variáveis relativas às representações sobre oportunidades ambientais existentes para a atividade empreendedora, cuja articulação com capacitação académica e do curso, que acabaram de ser descritas, fica bastante evidente. Observa-se, deste modo, uma oposição entre categorias em função da concordância/discordância face a várias proposições relacionadas com as condições de enquadramento do empreendedorismo em Portugal (e.g., financiamento, procedimentos administrativos, subsídios, informação).

Para além da aferição dos principais traços de diferenciação associados às duas dimensões do nosso objeto de estudo, o procedimento da ACM, permitiu apreender o sistema de inter-relações entre as propriedades das múltiplas variáveis em análise e identificar configurações distintas em termos de perfis descritivos de potencial de empreendedorismo

A figura 2 delinea o tipo de orientações que os/as estudantes desenvolveram em termos de futuro de trajetória profissional, mas também as diferenças entre finalidades/objetivos e meios envolvidos na aproximação que eles/as fazem ao futuro trabalho e empreendedorismo.

Figura 2: Disposição espacial das características do potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários



Fonte: Análise de correspondências múltiplas (ACM) - Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

Saliente-se o facto de que a ordenação das categorias pelos vários quadrantes do plano gráfico, é elucidativa da presença de um objeto de estudo cuja configuração complexa, na qual podem extrair-se traços de caracterização que explicitam a sua natureza relacional e multifacetada, conforme delineado no nosso modelo de análise. Atendendo, assim, à posição relativa de proximidade no plano das diferentes configurações espaciais de potencial de empreendedorismo, é possível observar que estamos perante um fenómeno estruturalmente menos diferenciador, o que pode ser justificado pelo facto de se acionar um conjunto de indicadores relativos a atitudes

e representações dos indivíduos que, como é reconhecido, têm um carácter mais efémero ou plástico (Carvalho, 2010) na estruturação dos espaços em análise.

De sublinhar, ainda, a existência de um conjunto de categorias posicionadas junto à origem do eixo, o que é um indício da sua transversalidade ou menor poder discriminatório, como o caso da atratividade pessoal pelo trabalho por conta própria, orientação compensatória de vida profissional, ausência de participação em programas de mobilidade, disposição para investimento em formação após o curso e a visão favorável em geral sobre o empreendedorismo no sentido de criação do próprio negócio.

Passando agora à descrição das diversas configurações de potencial de empreendedorismo, desenhadas a partir da disposição das categorias no plano, observamos, no quadrante superior esquerdo, um grupo ou perfil que se destaca por uma orientação ativa face ao futuro profissional e empreendedorismo. Em linha com este posicionamento, encontram-se as categorias daqueles que manifestam a intenção de se tornarem empresários após a conclusão do curso e o posicionamento mais favorável em relação ao trabalho por conta própria. É justamente neste grupo que se destacam os que realizaram estágios, atividades extracurriculares e participaram em programas de mobilidade no estrangeiro. O tipo de estatuto estudantil que lhes está associado é o de «Trabalhador-estudante». O posicionamento das categorias correspondente à atratividade pessoal relativamente à atividade empresarial, orientação convivial de vida profissional e a disposição para a frequência de formação no futuro próximo (com coordenadas muito próximas do 0 na Dimensão 1), torna muito evidente a sua proximidade face ao plano adjacente (neste caso, o quadrante inferior esquerdo),

No quadrante inferior esquerdo temos um perfil que se destaca pela perceção mais favorável no que respeita as oportunidades existentes na envolvente contextual para a atividade empreendedora, a qual se manifesta no seu nível de discordância face a um conjunto de afirmações que atestam obstáculos no que respeita a diferentes aspetos da concretização do processo de criação do próprio negócio (obtenção informação, procedimentos administrativos, subsídios, financiamento). Caracteriza-se também pela abordagem ativa relativamente à preparação para o empreendedorismo, sendo esta visível em termos de frequência de disciplinas, forte grau de participação em atividades formativas e conhecimento das estruturas académicas a operar neste domínio. Salienta-se igualmente pela presença das categorias que enfatizam maiores recursos ao nível da preparação académica e utilidade do currículo para o avançar com o processo de empreendedorismo.

No quadrante superior direito vemos uma configuração que se destaca pela avaliação negativa sobre as estruturas de oportunidades existentes para a concretização da atividade empreendedora, visível no seu grau de concordância com as afirmações que confirmam a presença de constrangimentos processuais na prossecução de um projeto empresarial (financiamento, informação, procedimentos administrativos, subsídios). Caracteriza-se igualmente por uma abordagem passiva relativamente à preparação para o empreendedorismo durante a trajetória académica (não frequência de unidades curriculares, fraca participação em atividades formativas e desconhecimento de entidades académicas de suporte neste domínio). O posicionamento das categorias correspondentes ao objetivo de ser trabalhador independente, ter outro projeto profissional, estudante com *part-time*, outro estatuto de estudante e orientação ativista face à vida profissional (próxima de 0 na Dimensão 1), bem como da propriedade relativa à menor utilidade do curso para a criação de um negócio próprio (0 na Dimensão 2) associa este perfil à configuração identificada no quadrante superior esquerdo, justificando considerar que se trata de uma única configuração.

Por fim, no quadrante inferior direito temos um grupo caracterizado por uma orientação que revela uma atitude de passividade perante futuro profissional e empreendedorismo (opinião negativa e ausência de tomada de posição/indiferença em relação ao assunto, inexistência de desejo pessoal de criar o próprio negócio/ empresa), Associada a este perfil, destaca-se a presença das categorias referentes à intenção de ser trabalhador(a) por conta de outrem após a conclusão do curso e uma orientação autocentrada que toma por referência a vivência do quotidiano profissional (orientação narcisista). Destaca-se também pela não participação em atividades extracurriculares e falta de disposição para a frequência de formação no final do curso. É neste grupo que encontramos aqueles que estão mais próximos das categorias de estudantes a tempo inteiro e da não realização de estágios curriculares e/ou extracurriculares. A posição no plano das categorias correspondentes a uma abordagem passiva perante a preparação para o empreendedorismo (não frequência de unidades curriculares relacionadas com o empreendedorismo e o menor grau de participação em atividades formativas e falta de conhecimento de estruturas académicas de suporte nesta área) associa este grupo ao perfil identificado no quadrante superior direito.

Conforme se pode aferir do plano interpretado, regista-se a coexistência de diversidade ao nível de vivências, valores e representações no que se refere ao empreendedorismo nas trajetórias académicas dos indivíduos. No espaço topológico em análise foi possível detetar a lógica de

estruturação do potencial de empreendedorismo, cuja caracterização permitiu identificar traços distintos e dimensões de semelhança entre si. Duas das configurações identificadas (quadrante superior direito e quadrante inferior esquerdo) diferenciam-se pela abordagem face ao empreendedorismo e percepções sobre as capacidades, oportunidades e recursos escolares para avançar com a criação do próprio negócio/ emprego.

Relativamente aos grupos localizados nos outros dois quadrantes opostos (quadrante superior esquerdo e quadrante inferior direito), é possível constatar que a representação sobre as capacidades e oportunidades na área do empreendedorismo não é um fator diferenciador destes estudantes, podendo assim coexistir indivíduos com avaliações positivas e negativas neste domínio. Estes dois perfis demarcam-se principalmente pela orientação desenvolvida no que respeita ao futuro profissional e empreendedorismo.

5.2.2 Caracterização dos perfis-tipo identificados

Com base nas quantificações dos indivíduos (scores dos objetos) que sustentam as duas dimensões estruturantes definidas via ACM, formalizou-se a classificação dos estudantes numa tipologia de perfis de potencial de empreendedorismo, através da realização de uma análise de clusters.⁷² A análise exploratória efetuada via método de *clustering* hierárquico sugeriu a pertinência de uma solução com três grupos⁷³, a qual foi seguida pela definição efetiva de três perfis-tipo, por meio do método de agrupamento não hierárquico (método *k-means cluster*), cuja partição numérica se apresenta na tabela seguinte.

⁷² Apesar da ACM de ser método bastante útil para identificar as dimensões que estruturam o potencial de empreendedorismo e para visualizar a configuração topológica de grupos (tendencialmente homogêneos), ela não permite a definição efetiva (agrupamento dos indivíduos) de uma tipologia, o que justificou a nossa opção pela sua combinação com um método de agrupamento como a análise de clusters.

⁷³ Utilizou-se o quadrado da distância euclidiana como medida de distância e como critérios de agregação o método de *Ward's* e do *Furthest neighbor*. A leitura das distâncias entre coeficientes de fusão permitiu-nos identificar três declives acentuados até à solução com três clusters/grupos. Para mais informação sobre a aplicação do método de análise de clusters, consulte-se anexo metodológico.

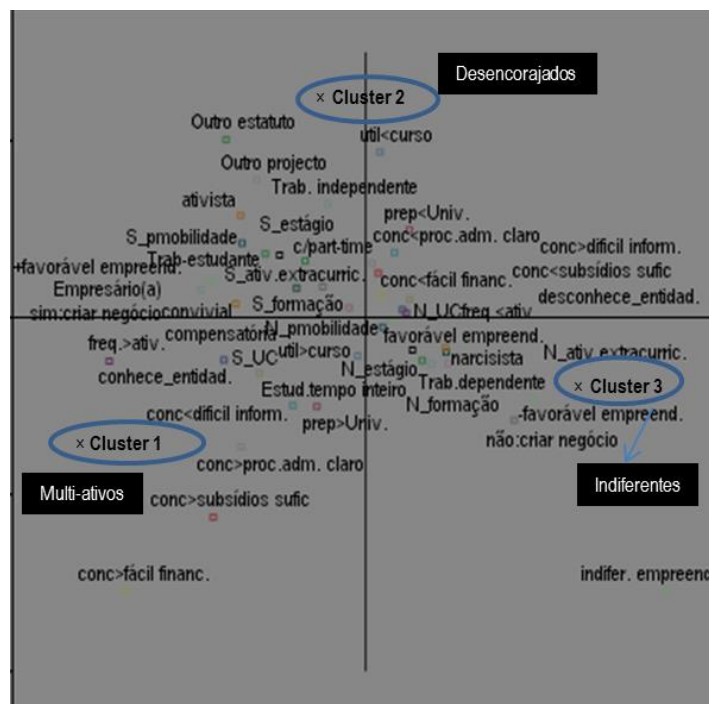
Tabela 19: Distribuição dos estudantes pelos perfil-tipo de potencial de empreendedorismo (via ACM)

	N	%
Cluster 1 - <i>Multiativo</i>	1053	22,4
Cluster 2 - <i>Desencorajado</i>	1686	35,8
Cluster 3 - <i>Indiferente</i>	1972	41,9
Total	4711	100,0

Fonte: Análise de correspondências múltiplas (ACM) - Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

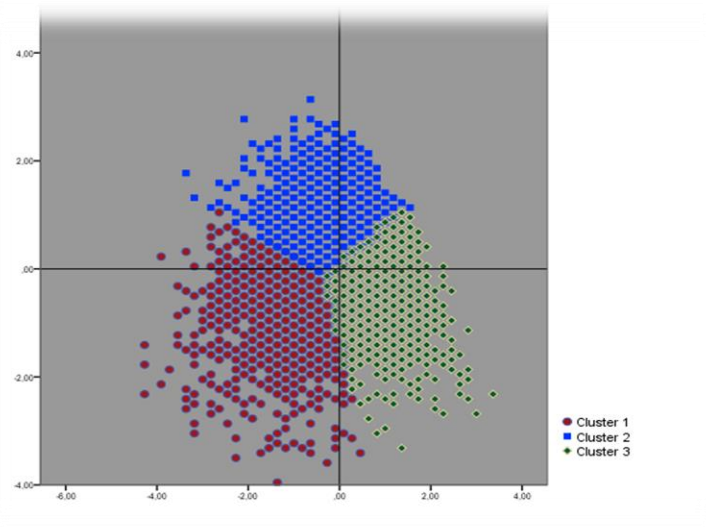
A partir da projecção suplementar dos três perfis-tipo no plano da ACM, pode observar-se (cf. figura 3) com bastante nitidez a sua associação com os traços de caracterização identificados anteriormente nas diferentes configurações de potencial de empreendedorismo, comprovando assim a consistência da tipologia definida.

Figura 3: Disposição no espaço dos perfis-tipo de potencial de empreendedorismo



Fonte: (ACM) - Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

Figura 4: Disposição espacial dos estudantes segundo o perfil-tipo



Fonte: (ACM) - Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

Como demonstra a figura 4 é de facto bem explícita a demarcação de três perfis-tipo de potencial de empreendedorismo no plano da ACM, aspeto que valida, uma vez mais, a qualidade da classificação tipológica construída.

Contudo, convém salientar o facto de os três perfis definidos partilharem traços comuns, nomeadamente a predominância do peso do grupo dos estudantes a tempo inteiro, e em termos de motivação pessoal ser preponderantes as categorias correspondentes ao desejo pessoal relativamente ao empreendedorismo como opção profissional, assim como o posicionamento neutro ao nível da opinião sobre esta situação profissional em geral. Em termos de orientação perante o futuro profissional destaca-se o domínio das categorias orientação compensatória de vida profissional e a predisposição para o investimento formativo no futuro próximo. Como se já referiu anteriormente, estas são categorias com muito peso na amostra não sendo de estranhar que constituam também categorias com forte presença nos diferentes perfis definidos.

Na exposição da tipologia construída, adotar-se-á uma estratégia descritiva, em que se tipificam três tipos de orientações em termos de motivações e comportamentos em relação ao futuro de trajetória profissional identificadas nos estudantes universitários, a partir de um conjunto de indicadores que diferenciam a lógica com que cada um destes perfis-tipo se relaciona com o empreendedorismo (cf. tabela 20) – que representa um *continuum* dicotomizado pelos comportamentos, motivações, atitudes ou representações que simbolizam o grau de intensidade do potencial de empreendedorismo em termos das múltiplas variáveis analisadas e da relação entre elas.

Tabela 20: Caracterização dos perfis-tipo de potencial de empreendedorismo

		Multiativo		Desencorajado		Indiferente	
		N	%	N	%	N	%
Intenção empreendedora	Sim	915	86,9	1574	93,4	1077	54,6
	Não	138	13,1	112	6,6	895	45,4
	Total	1053	100,0	1686	100,0	1972	100,0
Opinião geral sobre a criação de um negócio/empresa	-favorável empreend.	5	0,5	5	0,3	25	1,3
	favorável empreend.	765	72,6	1322	78,4	1766	89,6
	+favorável empreend.	280	26,6	357	21,2	100	5,1
	indifer. empreend.	3	0,3	2	0,1	81	4,1
	Total	1053	100,0	1686	100,0	1972	100,0
Frequência de unidades curriculares relacionadas com a temática do empreendedorismo	S_UC	575	54,6	354	21,0	338	17,1
	N_UC	478	45,4	1332	79,0	1634	82,9
	Total	1053	100,0	1686	100,0	1972	100,0
Conhecimento de entidades de apoio ao empreendedorismo no meio académico	conhece entidades	420	39,9	272	16,1	185	9,4
	desconhece entidades	633	60,1	1414	83,9	1787	90,6
	Total	1053	100,0	1686	100,0	1972	100,0
Grau de participação em atividades formativas na área do empreendedorismo	freq.<ativ.	663	63,0	1510	89,6	1951	98,9
	freq.>ativ.	390	37,0	176	10,4	21	1,1
	Total	1053	100,0	1686	100,0	1972	100,0
Participação em alguma atividade extracurricular	S_ativ.extracurricular	724	68,8	1111	65,9	587	29,8
	N_ativ.extracurricular	329	31,2	575	34,1	1385	70,2
	Total	1053	100,0	1686	100,0	1972	100,0
Realização de estágio	S_estágio	423	40,2	814	48,3	295	15,0
	N_estágio	630	59,8	872	51,7	1677	85,0
	Total	1053	100,0	1686	100,0	1972	100,0
Participação em algum programa de mobilidade estudantes	S_pmobilidade	143	13,6	239	14,2	67	3,4
	N_pmobilidade	910	86,4	1447	85,8	1905	96,6
	Total	1053	100,0	1686	100,0	1972	100,0
Atual Estatuto do aluno	Estud.tempo inteiro	596	56,6	736	43,7	1689	85,6
	Trab-estudante	290	27,5	550	32,6	155	7,9
	Estud. c/part-time	139	13,2	282	16,7	116	5,9
	Outro estatuto	28	2,7	118	7,0	12	0,6
	Total	1053	100,0	1686	100,0	1972	100,0
Situação profissional ambicionada após a conclusão do curso	Trab.dependente	559	53,3	694	41,2	1755	89,2
	Trab. independente	107	10,2	417	24,8	115	5,8
	Empresário(a)	317	30,2	356	21,2	80	4,1
	Outro projeto	65	6,2	216	12,8	18	0,9
	Total	1048	100,0	1683	100,0	1968	100,0

		Multiativo		Desencorajado		Indiferente	
		N	%	N	%	N	%
Orientação pessoal de vida profissional	narcisista	203	19,4	362	21,6%	810	41,2%
	compensatória	722	69,1	1165	69,4%	1102	56,0%
	convivial	118	11,3	145	8,6%	54	2,7%
	ativista	2	0,2	7	0,4%	1	0,1%
Total		1045	100,0%	1679	100,0%	1967	100,0%
Investimento formativo no futuro próximo	S_ formação no futuro	895	85,0%	1449	85,9%	1390	70,5%
	N_ formação no futuro	158	15,0%	237	14,1%	582	29,5%
	Total	1053	100,0%	1686	100,0%	1972	100,0%
Preparação facultada pela Universidades para a atividade empreendedora	prep<Univ.	196	18,9%	1178	71,8%	929	50,4%
	prep>Univ.	841	81,1%	462	28,2%	913	49,6%
	Total	1037	100,0%	1640	100,0%	1842	100,0%
Utilidade da estrutura curricular do curso para a criação de um negócio	util<currículo curso	55	5,4%	577	36,3%	188	10,6%
	util>currículo curso	956	94,6%	1013	63,7%	1585	89,4%
	Total	1011	100,0%	1590	100,0%	1773	100,0%
Representação I: facilidade em obter financiamento	conc<fácil obter financ.	715	75,5%	1491	99,0%	1661	98,5%
	conc>fácil obter financ.	232	24,5%	15	1,0%	25	1,5%
	Total	947	100,0%	1506	100,0%	1686	100,0%
Representação II: dificuldades em obter informação	conc<difícil obter inform.	721	72,3%	346	22,5%	592	37,8%
	conc>difícil obter inform.	276	27,7%	1191	77,5%	975	62,2%
	Total	997	100,0%	1537	100,0%	1567	100,0%
Representação III: existência de subsídios suficientes	conc<subsíd. suficientes	463	54,2%	1247	96,1%	1192	90,7%
	conc>subsíd. suficientes	391	45,8%	50	3,9%	122	9,3%
	Total	854	100,0%	1297	100,0%	1314	100,0%
Representação IV: clareza dos procedimentos administrativos	conc<proc. adm. claros	416	49,6%	1187	89,7%	958	83,2%
	conc>proc.adm. claros	423	50,4%	136	10,3%	193	16,8%
	Total	839	100,0%	1323	100,0%	1151	100,0%

Fonte: Análise de correspondências múltiplas (ACM) - Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011)

Perfil 1: Multiativo

O perfil-tipo 1, denominado de *Multiativo*, é o grupo de estudantes de menor dimensão (22,4%). O nome adotado prende-se com o facto de este ser composto por um agregado de indivíduos que se destaca por desenvolver uma estratégia muito ativa de investimento escolar para a concretização dos seus planos profissionais e de empreendedorismo. Em termos de motivação

para futuro profissional, este grupo vê a atividade empresarial como uma opção desejável e possível e é aquele em que se verifica o maior peso percentual de estudantes que expressam a opinião mais favorável sobre a criação de um negócio próprio (26,6% consideram mesmo que é o melhor que pode acontecer a alguém). A forma como estes estudantes antecipam o futuro laboral afigura-se também como elemento importante para a sua caracterização, destacando-se, em termos percentuais, por ser o único grupo em que orientação convivial de vida profissional assume alguma expressão (11,3%), bem como aquele onde se regista uma relativa predominância da ambição pela situação de empresário(a) em termos de projeção profissional (30,2%). Tais orientações e disposições subjetivas parecem refletir-se na sua mobilização ou aquisição de recursos para o empreendedorismo durante o percurso académico, sendo um traço distintivo deste grupo o forte grau de participação em atividades de ensino-aprendizagem neste domínio: 54,6% frequentou unidade(s) curricular(es) relacionada(s) com a temática, 37% participou com maior frequência em ações formativas na área do empreendedorismo, 40% afirmou conhecer gabinetes ou estruturas de apoio ao empreendedorismo existentes no contexto académico. Verifica-se, assim, uma tendência substantiva da parte dos seus membros para adotarem uma estratégia ativa de envolvimento em múltiplas atividades para potenciar o seu desenvolvimento pessoal e profissional durante o percurso académico. É, por conseguinte, neste grupo que a incidência de participação em atividades extracurriculares se revela mais elevada (68,8%), sendo também expressivo do ponto de vista percentual a participação em estágios (40,2%) e programas de mobilidade no estrangeiro (13,2%), bem como a predisposição para o investimento formativo no futuro próximo (85%).

Não é surpreendente, portanto, que os estudantes do perfil-tipo *multiativo* sejam aqueles que se auto percebem com maiores recursos para negociar as exigências do empreendedorismo, a qual se reflete numa primazia pronunciada de uma avaliação positiva sobre preparação que lhes foi facultada pela universidade (81,1%) e a utilidade do currículo do curso (94,6%) para avançarem com o processo de criação de uma empresa. Caracteriza-se, igualmente, por ser o perfil, em si, diferenciado dos restantes na parte dos elevados níveis de concordância relativamente à existência de oportunidades para levar a cabo um projeto empresarial, com 24,5% dos estudantes a concordar que é fácil obter financiamento, 72,3% a concordar que é fácil obter informação, 45,8% a concordar que os subsídios são suficientes e 50,8% a concordar que os procedimentos administrativos são claros.

Perfil 2: Desencorajado

O perfil-tipo 2 é apelidado de *Desencorajado*, e representa 35,8% do total de inquiridos/as. Neste grupo, encontramos estudantes que podem ser caracterizados, no essencial, por assumirem uma orientação de abandono do objetivo do empreendedorismo durante o percurso académico. É o grupo com maior peso dos indivíduos que realizaram atividades profissionais regulares enquanto trabalhadores estudantes (32,6%), bem como daqueles que executaram trabalhos em regime de *part-time* (16,7%) e dos tiveram outro estatuto que não apenas o de exclusivamente estudantes (7%) no decurso da sua formação académica.

Uma das características marcantes deste perfil por comparação com os demais prende-se com a avaliação mais negativa relativamente aos capitais escolares para avançar com o processo de empreendedorismo, com 71,8% dos estudantes a declarar ter obtido menor preparação por parte da Universidade e 36,3% a atribuir menor utilidade ao plano curricular do curso para a criação de um negócio. Distingue-se, também, por ser um grupo caracterizado por uma maioria de indivíduos que perspetiva estruturas de oportunidade limitadas para a atividade empresarial (99% discorda que é fácil obter financiamento, 77,5% discorda que é fácil obter informação, 96,1% discorda que há subsídios suficientes, 89,7% discorda que os procedimentos administrativos são claros), evidenciando que os seus «horizontes para a ação» (Bourdieu, 1979) são bastante mais reduzidos neste domínio.

Essas tensões parecem, aliás, enquadrar os comportamentos e motivações mais ambivalentes destes estudantes face ao futuro profissional e empreendedorismo durante o percurso académico.

No que diz respeito à motivação pessoal para o empreendedorismo como projeto profissional, verifica-se, à semelhança do perfil *multiativo*, que uma grande maioria deste conjunto de indivíduos (93,4%) revela já ter, em algum momento do percurso, desejado ou imaginado a criação do próprio negócio/empresa. Não obstante esta elevada atratividade, estamos perante um agregado de estudantes que, na sua maioria, expressa um posicionamento hesitante sobre a viabilidade geral do trabalho por conta própria (78,4% diz-se favorável relativamente a esta opção profissional em apenas em alguns casos, considerando necessário ponderar todas as situações). No que concerne à situação profissional ambicionada após a conclusão do curso, embora este perfil-tipo seja aquele em que se regista a distribuição mais equilibrada entre os estudantes pelo trabalho por conta própria e o emprego assalariado, assume alguma importância o peso dos

indivíduos que aspiram ser trabalhadores independentes (24,8%) e dos que declaram ter outro projeto, sem definirem claramente a situação profissional visada (12,8%).

Em termos de investimento escolar direcionado para o futuro laboral, este grupo apresenta similitudes com o perfil *multiativo* no que se refere à estratégia mais ativa de preparação para o futuro profissional, incluindo-se aqui a participação em estágios (48,3%), atividades extracurriculares (65,9%) e programas de mobilidade (14,2%). A vontade de continuar a investir em formação no final do curso expressa pela maioria destes sujeitos (85,9%) assume-se como um traço discriminante na delimitação deste perfil. Porém, este segmento de estudantes afasta-se do grupo anterior pela tendência de menor disponibilidade para a participação em atividades educacionais e formativas relacionadas com o empreendedorismo, o que, em conjugação com os constrangimentos estruturais percebidos neste domínio, vem corroborar a sua atitude de desmobilização em relação ao empreendedorismo durante a trajetória escolar.

Perfil 3: Indiferente

O perfil 3, que nomeamos de *Indiferente* é o grupo de maior dimensão, abarcando 41,9% da amostra em análise. A escolha desta denominação pretende, no geral, realçar a orientação de afastamento e/ou de indiferença face ao futuro profissional e empreendedorismo como traço marcante deste coletivo de estudantes.

É um perfil que tem a particularidade de ser composto, maioritariamente, por indivíduos que se dedicaram exclusivamente aos estudos durante a frequência do curso universitário, na condição de estudantes a tempo inteiro (85,6%).

Tendencialmente, este é o grupo de estudantes que manifesta menor motivação pessoal para o empreendedorismo, assumindo bastante expressão o peso dos indivíduos que nunca perspetivaram a criação do próprio negócio/ empresa como horizonte de possibilidade em termos profissionais (45,4%). Enquadram-se também neste perfil os/as estudantes que mais expressam, proporcionalmente, uma opinião de indiferença ou menos favorável sobre o empreendedorismo como escolha profissional (5,4%).

De forma coerente com este posicionamento, verificamos que a maior parte dos indivíduos inseridos neste grupo (85,6%) afasta-se daquilo que pode ser entendido a realidade do trabalho por conta própria e, ao invés disso, concentram as suas expectativas laborais em situações onde as suas trajetórias antecipadas possam ser mais estáveis e fáceis de negociar, como no caso do

emprego assalariado. Outro traço de caracterização deste grupo é a dificuldade de antever o seu futuro profissional, que é patente na incidência mais marcada de orientação destes estudantes para desenvolver formas individualistas de pensar a vida laboral, direcionadas para a vivência do quotidiano (orientação narcisista, com 41,2%).

Sintomático da indiferença ou afastamento face ao futuro profissional e empreendedorismo é, por um lado, o investimento pessoal menos significativo dos membros deste perfil em experiências profissionalizantes ao longo das suas trajetórias académicas, visível pela presença maior de indivíduos que não realizaram estágios (85%), nem participaram em atividades extracurriculares (70,2%) e em programas de mobilidade curricular no estrangeiro (96,6%); e por outro, o fraco investimento escolar orientado para o tópico do empreendedorismo, que é patente na ausência de frequência de unidade(s) curriculare(s) relacionada(s) com o assunto (89,6%), fraco grau de participação em atividades formativas em empreendedorismo (98,2%) e menor nível de conhecimento de estruturas de suporte a este nível no contexto universitário (90,6%).

Provavelmente a fraca ou nula orientação face ao futuro profissional e empreendedorismo, detida por estes estudantes nos seus percursos justifica o carácter não discriminatório do eixo relativo às oportunidades e recursos para a criação do próprio emprego/ negócio. Se, por um lado, os indivíduos que atribuem uma avaliação positiva ao papel da universidade e ao currículo curso na preparação para o processo de empreendedorismo estão bem representados neste perfil (49,6% e 89,4%, respetivamente), à semelhança do perfil 1 – *multiativo*, por outro, neste grupo é significativa a proporção de estudantes perceciona um conjunto de constrangimentos ao nível das estruturas de oportunidades existentes no país para negociar os desafios do da criação de emprego/negócio próprio, como o perfil 2 - *desencorajado*.

5.2.3 Potencial de empreendedorismo e condições socioeducativas

Como já referimos, a promoção da empregabilidade por via do empreendedorismo apresenta-se cada vez mais como uma prioridade das políticas públicas e da ação das instituições do ensino superior. Em termos práticos, esta estratégia de integração do empreendedorismo nas dinâmicas de ensino-aprendizagem e na matriz organizacional das universidades, pode ser encarada como oportunidade de preparação dos estudantes para as atuais exigências e desafios do mundo laboral.

Apesar de se ter evidenciado, globalmente e de forma transversal, uma fraca aproximação ao empreendedorismo por parte dos estudantes nas suas trajetórias no ensino superior, as análises realizadas permitiram perceber a existência de diferentes formas de viver e representar o empreendedorismo durante o percurso académico. Ao se mobilizar, como primeiro patamar analítico, variáveis relativas ao lugar ocupado pelo empreendedorismo, em particular do trabalho por conta própria/criação de empresas nos percursos socioeducativos dos estudantes, identificaram-se fatores de constrangimento e/ou de oportunidade intervenientes e potencialmente explicativos da diversidade de relações sociais com este domínio. Considerando que as categorias operacionalizadas permitem organizar tipologicamente os comportamentos, motivações e representações face ao futuro de trajetória profissional, agrupando formas semelhantes de lógicas de ação no que respeita ao empreendedorismo, interessa clarificar sociologicamente as condições que produzem essas relações e que tendem a contextualizar o fenómeno. Partindo do nosso modelo analítico, procurar-se-á apurar até que ponto os indicadores sociodemográficos e formativos, ou mais especificamente, as pertenças sociais e educativas, apesar de não discriminantes do potencial de empreendedorismo⁷⁴, tendem a caracterizar os perfis encontrados (cf. tabela 21).

Começando pelo perfil-tipo 1 – *multiativo* - concentra em si características que o colocam no topo da escala de intensidade de relação com o empreendedorismo, - tanto ao nível do posicionamento do objetivo do empreendedorismo nas suas trajetórias, como pelas disposições e orientações subjetivas a este respeito. É um grupo composto por estudantes das áreas da “engenharia, tecnologia e arquitetura” (32,5%) e “direito, gestão e administração” (27,6%) e, ainda que de forma muito ténue e tendencial, do “turismo desporto e lazer” (2,2%). Este perfil apresenta uma composição sexual muito equivalente, em contraste com os restantes, sendo aquele onde o sexo masculino apresenta a discriminação mais acentuada, com os estudantes homens a representar quase metade desta população (46,6%). É composto, de forma significativa, por indivíduos cujos pais pertencem ao grupo com rendimentos salariais mais altos e situado no topo da hierarquia profissional, muitos deles numa situação próxima da autonomia profissional e do contacto com a realidade empresarial, mais especificamente “Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais” (38,5%).

⁷⁴ Estas variáveis foram consideradas enquanto suplementares ou ilustrativas (ver capítulo IV).

Tabela 21: Caracterização sociodemográfica e formativa dos/as inquiridos/as por perfil-tipo de potencial de empreendedorismo

		Perfis-tipo					
		Multiativo		Desencorajado		Indiferente	
		N	%	N	%	N	%
Curso/área atual	Tecnologia, engenharia e arquitetura	342	32,5%	448	26,7%	607	30,9%
	C. sociais, humanidades e educação	276	26,2%	526	31,3%	496	25,2%
	Direito, gestão e administração	292	27,7%	334	19,9%	291	14,8%
	C. exatas, saúde e ambiente	120	11,4%	346	20,6%	542	27,6%
	Turismo, desporto e lazer	23	2,2%	26	1,5%	31	1,6%
	Subtotal	1053	100,0%	1680	100,0%	1967	100,0%
Ciclo de estudos	Outro_ciclo de estudos	28	2,7%	44	2,6%	14	0,7%
	1ºciclo	588	55,8%	869	51,5%	1386	70,3%
	2ºciclo	384	36,5%	675	40,0%	534	27,1%
	3ºciclo	53	5,0%	98	5,8%	38	1,9%
	Subtotal	1053	100,0%	1686	100,0%	1972	100,0%
Sexo do respondente	Masculino	491	46,6%	639	37,9%	608	30,8%
	Feminino	562	53,4%	1047	62,1%	1364	69,2%
	Subtotal	1053	100,0%	1686	100,0%	1972	100,0%
Idade	<=20 anos	228	21,7%	328	19,5%	929	47,1%
	21-25 anos	534	50,8%	801	47,6%	857	43,5%
	26-35 anos	209	19,9%	424	25,2%	142	7,2%
	36-45 anos	60	5,7%	96	5,7%	30	1,5%
	>=46 anos	21	2,0%	35	2,1%	13	0,7%
	Subtotal	1052	100,0%	1684	100,0%	1971	100,0%
Classe socioprofissional dos pais	F_EDL	368	38,5%	547	34,9%	553	30,5%
	F_PTE	256	26,8%	463	29,5%	472	26,0%
	F_TI	66	6,9%	123	7,8%	166	9,1%
	F_EE	172	18,0%	284	18,1%	364	20,1%
	F_O	95	9,9%	152	9,7%	260	14,3%

Fonte: Análise de correspondências múltiplas (ACM) - Inquérito nacional ao potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários (2011).

Em contraponto, o perfil-tipo 2 – *desencorajado* – reúne traços que o situam numa posição intermédia de intensidade de relacionamento face ao empreendedorismo – que se traduz, ao nível das trajetórias vivenciais dos estudantes, numa ambivalência entre a positividade das orientações sociovalorativas relativamente à empresarialidade e a negatividade da abordagem e perceções acerca da experiência educacional e das oportunidades neste domínio, que está na origem da

própria configuração deste perfil. É um grupo marcado pela presença pronunciada de estudantes mais velhos, (26 ou mais anos de idade, correspondendo a 33% dos casos), incluindo uma proporção significativa de indivíduos que apresentam como nível de frequência acadêmica o 2º e 3º ciclos de estudos (no total, 48,5% dos casos). Tendem a pertencer à área “ciências sociais, humanidades e educação” (31,3%). Há uma repartição muito equilibrada segundo as origens socioprofissionais com maiores níveis de qualificação acadêmica e profissional, figurando aqui em maior proporção, comparativamente aos demais perfis, os estudantes cujos agregados familiares pertencem à categoria de “Profissionais Técnicos e de Enquadramento” (29,5%)

O perfil-tipo 3 - *indiferente* - está nitidamente associado a características que o situam no patamar inferior da escala de potencial de empreendedorismo, por se tratar de um grupo de estudante que no decurso das suas trajetórias académicas são, manifestamente, menos orientados para o futuro profissional e empreendedorismo. Trata-se de um grupo fortemente feminizado (69,2%), e onde se destaca o ciclo de estudos frequentado, atendendo a que uma grande maioria, 70,3%, frequenta o 1º ciclo de estudos. Em conformidade com este peso de efetivos ao nível da licenciatura, constata-se a presença significativa dos escalões etários mais jovens nestes estudantes: 47,1% de indivíduos possui 20 anos ou menos, decaindo abruptamente o domínio das faixas etárias mais velhas à medida que avançamos na análise deste perfil. Em relação aos valores homólogos para o conjunto de estudantes da amostra, este perfil destaca-se pela incidência mais forte daqueles oriundos das “ciências exatas, saúde e ambiente” (27,6%). É também neste grupo que se concentram mais estudantes (43,5%) provenientes de famílias cujas profissões estão situadas na base da hierarquia profissional e menos valorizadas socialmente, em contraste com os dois perfis anteriores, nomeadamente como trabalhadores independentes, empregados executantes e operários (9,1%, 20,1% e 14, 3%, respetivamente).

Com base na informação reunida neste capítulo, pode inferir-se que participação em empreendedorismo continua a ser fraca e, portanto, fica claro a persistência de barreiras à consolidação de uma estratégia eficaz de promoção do empreendedorismo junto dos/as estudantes universitários. Ainda que seja legítimo discutir cientificamente o paradigma que deve enformar as funções da universidade, estes dados permitem-nos, ainda que de uma forma exploratória, apontar para uma tendência de desigualdade nas condições de acesso ao empreendedorismo, com impactos nas oportunidades educativas e lógicas de segregação ocupacional. Os dados apurados permitem refutar as visões mais otimistas que enfatizam a importância dos contextos e processos escolares para a emergência e/ou desenvolvimento do denominado “espírito empreendedor”, uma vez que, na amostra aqui estudada, parece indiciar a manutenção de processos de reprodução social (Bourdieu & Passeron, 1970), o que significa que para uma boa parte destes estudantes

a entrada no ensino superior não alterou a sua relação com este tipo de trabalho por conta própria. A (re)produção de (des)igualdades sociais e educativas dos/as estudantes consolidam-se em trajetórias académicas com inscrição distinta ao nível do empreendedorismo (potencial), revelando um padrão segregado por via da área de formação/curso, género, ciclo de estudos, idade e origem social. Tais resultados corroboram, aliás, as conclusões de outros estudos realizados a nível nacional e europeu (Redford, 2013; Marques e Moreira, 2013, 2011a, 2011b; NIRAS Consultants *et al.*, 2008; EC, 2008).

Há, todavia, especificidades e tendências que importa referir no que toca aos processos de socialização familiar e escolar. Por um lado, os dados apurados mostram a importância da área de formação na configuração de perfis distintos de potencial de empreendedorismo, sugerindo que as desigualdades de acesso às universidades podem ter sido transferidas para o seu interior (Tomlinson, 2012; Machado *et al.*, 2003). A diferenciação do potencial empreendedor estrutura-se por fileiras científicas: os/as estudantes de cursos das áreas da “engenharia, tecnologia e arquitetura”, “direito, gestão e administração” e “turismo, desporto e lazer” estão mais representados no perfil com a relação mais próxima e intensa com a iniciativa empresarial, comparativamente com aqueles das áreas da “ciências sociais, humanidades e educação” e “ciências exatas, saúde e ambiente” dominantes nos restantes dois perfis mais afastados desta realidade. Pode então depreender-se, com as devidas cautelas, que determinadas áreas de formação conferem maior preparação para o empreendedorismo por força das dinâmicas de profissionalização e das culturas profissionais a elas associadas, apesar das diferenças registadas no interior de cada fileira. Se a isto associarmos o capital socioprofissional dos pais, verifica-se que, de forma ténue, a origem social dos estudantes parece também contribuir para a configuração do tipo de relacionamento com a empresarialidade. Assim, no que diz respeito à classe socioprofissional dos pais destes estudantes, observa-se maior representação dos “Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais” no perfil *multiativo*, dos “Profissionais Técnicos e de Enquadramento” no tipo *desencorajado* e, por fim, os “Trabalhadores Independentes”, “Trabalhadores Executantes” e “Operários” têm maior incidência nos estudantes de tipo *indiferente*. Assim, as escolhas e as oportunidades de aceder a áreas de formação específicas aquando da entrada na universidade revelam-se influentes na construção do empreendedorismo durante o percurso escolar e na antecipação do futuro profissional.

Outra tendência que parece emergir destes resultados prende-se com a diferenciação do potencial empreendedorismo consoante o ciclo de estudos: maior presença de estudantes do 1º ciclo no grupo que demonstra maior afastamento e/ou indiferença perante o futuro profissional e empreendedorismo, integrados

no tipo *indiferente*, correspondente a 70% desta subamostra. Essa associação acaba por colocar em evidência a fragilidade do objetivo da relevância do 1º ciclo para a entrada no mercado de trabalho, preconizado pela Reforma de Bolonha.

No entanto, apesar da particular incidência do tipo de potencial empreendedorismo mais elevado nos estudantes das classes com mais recursos económicos e sociais, como os “Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais”, nos indivíduos do sexo masculino e nos alunos provenientes de cursos de pós-graduação das áreas da “engenharia, tecnologia e arquitetura”, “direito, gestão e administração” e “turismo, desporto e lazer” sabemos que se trata de um fenómeno multidimensional e relacional: integra e implica a socialização escolar e familiar, a conexão entre ambas e a relação da universidade com a sociedade onde se inscreve, envolvendo a amplitude das desigualdades sociais aí existentes, bem como o nível de interação entre a universidade e o mercado de trabalho.

A diferenciação de potencial de empreendedorismo de que se deu conta sugere a necessidade de desconstrução do conceito de empreendedorismo nas Universidades, que atenda à diversidade de perfis sociais e educativos dos estudantes. Se é verdade que a Universidade tem um papel importante na intermediação das trajetórias sociais, os resultados apresentados neste capítulo interpelam a uma discussão mais crítica sobre as condições socioeducativas e organizativas do empreendedorismo no contexto académico, com implicações ao nível de conceção de políticas e dispositivos formativos – não no sentido de encaminhar os indivíduos para a prática da criação de uma empresa/ negócio próprio – mas antes de apoiá-los na construção da relação com empreendedorismo numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Sem quebrar algumas das tendências de fundo aqui enunciadas, as políticas de promoção do empreendedorismo no ensino superior serão essencialmente orientadas por caminhos obscuros.

CAPÍTULO 6. O EMPREENDEDORISMO DOS DIPLOMADOS UNIVERSITÁRIOS: TRAJETÓRIAS E PROJETOS DISSONANTES

Vimos no capítulo anterior dimensões analíticas que, aos níveis macro e meso, condicionam a construção social do potencial de empreendedorismo ao longo das trajetórias socioescolares dos estudantes universitários. No presente capítulo interessa-nos desenvolver uma análise compreensiva, comparativa e relacional deste fenómeno durante as trajetórias de transição profissional dos/as diplomados/as, destacando-se ao nível micro a lógica dos sujeitos e do sentido vivido atribuído ao futuro profissional e criação de um projeto empresarial. Com base em trinta e oito (38) entrevistas semidiretivas de cariz biográfico e alcance longitudinal aplicadas a diplomados/as universitários/as⁷⁵, e na esteira de uma tradição clássica na investigação sociológica, padrões ideais-típicos (Weber, 1978 [1925]) de empreendedorismo, procura-se entender, de acordo com os postulados teóricos que guiam a investigação e com recurso a uma metodologia qualitativa e à técnica de análise de conteúdo, de que modo é que as vivências e representações durante o percurso de transição profissional se articulam para configuração de universos simbólicos e lógicas sociais comuns relativamente à criação de um projeto empresarial.

Apesar dos desafios analíticos que suscita, a tipificação de comportamentos e motivações face ao empreendedorismo é ao mesmo tempo um ponto de chegada e um ponto de partida da análise sociológica. Se os dados apresentados, sistematizados e analisados no capítulo anterior possibilitaram traçar um retrato quantitativo e um panorama mais atualizado sobre a educação em empreendedorismo nas Universidades Públicas em Portugal, o nível analítico deste capítulo é complementar e de aprofundamento relativamente à compreensão do potencial de empreendedorismo dos/as diplomados/as, propiciando simultaneamente um olhar holístico e relacional que análise compreensiva permitiu desvendar.

O presente capítulo centra-se nas condições, agentes e contextos do potencial de empreendedorismo durante as trajetórias de transição profissional. Seguiremos uma estratégia de análise tipológica, contrapondo, justamente, as práticas, atitudes e representações dos entrevistados, contemplando, forma articulada, as três eixos compreensivos do estudo, designadamente *i)* dinâmicas educativas com o enfoque nas metodologias de ensino-aprendizagem em empreendedorismo; e *ii)* (re)configurações de trajetórias profissionais dos

⁷⁵ O capítulo 4, onde se apresenta o desenho teórico-metodológico da investigação, explicita de forma aprofundada e precisa os critérios que presidiram a seleção dos/as entrevistados/as e procedimentos de ordem metodológica relacionados com a realização das entrevistas.

diplomados de modo a se evidenciar a pluralidade de estatutos socioprofissionais assumidos; e *iii*) formação de aspirações sociais, designadamente o posicionamento ocupado pela empresarialidade nas motivações, expectativas, valores, referentes identitários e representações relativamente ao futuro profissional. O agrupamento dos/as entrevistados/as em análise em perfis sociológicos nitidamente diferenciados, que acabou por se manter em virtude do seu potencial heurístico, constitui a base das interpretações expostas neste ponto e sustenta o aprofundamento de uma tipologia interpretativa que identifica três tipos específicos de relações e lógicas de ação no domínio do empreendedorismo: i) *multiativo*; ii) *desencorajado*; e iii) *indiferente*.

Com a estratégia analítica e de apresentação de resultados propostas para este capítulo, pretende-se aprofundar não apenas as regularidades existentes nos discursos, mas particularmente as singularidades e heterogeneidades que explicam o processo de potencial empreendedorismo através dos trajetos de acesso ao mercado de trabalho, conferindo importância ao ensino superior e aos diferentes contextos e instâncias de socialização responsáveis pela definição desses percursos, numa interpretação que articula a influência recíproca dos condicionalismos estruturais e da capacidade de agência ou comportamento estratégico dos/as diplomados/as, conforme delineado no modelo de análise. Esta abordagem propõe uma compreensão mais rica e matizada do potencial de empreendedorismo enquanto processo multidimensional indissociável da forma como os sujeitos constroem os seus projetos e itinerários profissionais.

6.1 Caracterização socioeducativa e profissional dos entrevistados por perfil tipo

As entrevistas semidiretivas de cariz longitudinal permitiram aprofundar os discursos acerca do potencial de empreendedorismo dos/as entrevistados/as identificados/as com os diferentes perfis-tipo (16 entrevistados eram do “multiativo”; 13 entrevistados do “desencorajado” e 9 entrevistados do “indiferente”).

O perfil-tipo *multiativo* é composto por um grupo de entrevistados de 9 homens e 7 mulheres, entre os 21 e os 37 anos, maioritariamente solteiros (3 mulheres eram casadas e, destas, duas tinham filhos). Os entrevistados inseridos neste perfil apresentam características educativas diversificadas no que concerne às universidades de origem e ciclos de estudo concluídos ou frequentados mas, fundamentalmente, são detentores de qualificações ao nível da

graduação e pós-graduação (3 casos de licenciatura, 9 casos de mestrado, 4 casos de doutoramento) nas áreas da “tecnologia, engenharia e arquitetura” (9 entrevistados) “direito, gestão e administração” (6 entrevistados) e “turismo, desporto e lazer” (1 entrevistado), conforme apresentado no quadro seguinte.

Quadro 8: Caracterização dos entrevistados do perfil multiativo (n=16)

ID	Sexo	Idade	UNIV	Curso	Área de formação	Último ciclo de estudos (concluído ou não)	Atual situação face ao emprego
2	M	28	UM	Engenharia informática	ETA	2º ciclo	Empresário
3	F	36	UM	Gestão e Marketing. Estratégico	DGA	2º ciclo	Trabalhadora independente – Consultora RH
5	F	23	UM	Administração Pública	DGA	1º ciclo	Estudante
8	M	21	UP	Ciências do Desporto	T D L	1º ciclo	Estagiário
9	M	24	UP	Direito	DGA	3º ciclo	Bolseiro de doutoramento
11	F	37	UP	Administração de empresas	DGA	2º ciclo	Trabalhadora por conta de outrem - Empresa
12	M	26	UP	Engenharia civil	ETA	2º ciclo	Trabalhador por conta de outrem
14	F	23	UM	Engenharia civil	ETA	2º ciclo	Estudante
18	M	24	UM	Tecnologias e sistemas de informação	ETA	1º ciclo	Trabalhador por conta de outrem - Empresa
26	F	32	UP	Engenharia Mecânica	ETA	3º ciclo	Trabalhadora por conta de outrem - Empresa
29	M	27	UNL	Biotecnologia	ETA	3º ciclo	Bolseiro de doutoramento
32	M	27	UC	Engenharia mecânica	ETA	2º ciclo	Estudante
33	F	31	UNL	Engenharia alimentar	ETA	2º ciclo	Bolseira de investigação
34	M	35	UNL	Engenharia do ambiente	ETA	2º ciclo	Empresário
35	F	23	UL	Direito internacional e relações internacionais	DGA	2º ciclo	Trabalhadora por conta de outrem – Gabinete de Advogados
36	M	26	UTL	Finanças	DGA	3º ciclo	Bolseiro de doutoramento

Legenda: Universidade: UM - Universidade do Minho; UP - Universidade do Porto; UNL - Universidade Nova de Lisboa; UL - Universidade de Lisboa; UC – Universidade de Coimbra; UTL- Universidade Técnica de Lisboa. Área de formação: ETA – Engenharia, Tecnologia e Arquitetura; DGA – Direito, Gestão e Administração; TDL – Turismo, Desporto e Lazer.

Fonte: Entrevistas aos projetos e itinerários profissionais (2013)

Ao nível de situação face ao mercado de trabalho, os entrevistados apresentam uma enorme diversidade de estatutos e condições socioprofissionais, designadamente trabalhadores por conta de outrem (5 entrevistados), empresários (2 entrevistados), trabalhadores independentes (1 entrevistado), bolseiros (4 entrevistados), estagiários (1 entrevistado), estudantes (3 entrevistados).

É, de referir, ainda, a proximidade deste grupo a posições no mercado de trabalho que lhes proporcionam um contacto mais próximo com a realidade empresarial, quer diretamente através do exercício de funções profissionais numa empresa, quer indiretamente através de prestações de serviços ou projetos inseridos no contexto empresarial. Está-se perante entrevistados que, apesar de estarem maioritariamente em início da trajetória profissional, se encontram numa situação de relativa estabilidade ou evolução profissional.

Quanto aos entrevistados do perfil *desencorajado* (quadro 30), trata-se de um grupo de 3 homens e 10 mulheres, entre os 22 e os 46 anos, maioritariamente solteiros (apenas 1 entrevistada é casada com filhos) Os/as entrevistados/as são provenientes de um leque diversificado de cursos nas áreas das “ciências sociais, humanidades e educação” e apresentam diferentes proveniências universitárias e graus académicos, (1 entrevistado de 1º ciclo, 9 entrevistados de 2º ciclo e 3 entrevistados de 3º ciclo).

Quadro 9: Caracterização dos entrevistados do perfil desencorajado (n=13)

ID	Sexo	Idade	UNIV	Curso	Área de formação	Último ciclo de estudos (concluído ou não)	Atual situação face ao emprego
1	F	24	UC	Sociologia	CSHE	2º ciclo	Bolseira de investigação
4	F	27	UM	Psicologia	CSHE	3º ciclo	Bolseira de doutoramento
10	F	26	UM	Estudos da criança	CSHE	2º ciclo	Trabalhadora por conta de outrem
13	F	23	UM	Economia Social	CSHE	3º ciclo	Desempregada/ Estudante
15	M	27	UM	Economia	CSHE	2º ciclo	Trabalhador independente – a recibos verdes
16	F	46	UM	Psicologia	CSHE	1º ciclo	Trabalhadora por conta de outrem
17	F	22	UM	Educação	CSHE	2º ciclo	Trabalhadora em part-time/ Estudante
19	F	28	UP	Sociologia	CSHE	2º ciclo	Trabalhadora independente – Tarefa a recibos verdes
20	F	27	UP	Museologia	CSHE	2º ciclo	Desempregada
22	F	28	UP	Arte e design para o espaço público	CSHE	2º ciclo	Trabalhadora por conta de outrem
23	M	28	UP	História da arte	CSHE	2º ciclo	Trabalhador independente (tarefeiro) / Estudante
24	M	23	UP	Ensino de Educação Física	CSHE	2º ciclo	Trabalhador em part-time (não formalizado) / Estudante
31	F	25	UC	Estudos clássicos	CSHE	3º ciclo	Bolseira de investigação

Legenda: Universidade: UM - Universidade do Minho; UP - Universidade do Porto; UC – Universidade de Coimbra;
Área de formação: CSHE – Ciências Sociais, Humanidades e Educação.

Fonte: Entrevistas aos projetos e itinerários profissionais (2013)

Ainda que a maioria deles esteja empregado/a, os entrevistados/as deste perfil conciliam os estudos com o exercício profissional e ocupam estatutos e situações no mercado de trabalho que indiciam vulnerabilidade socioeconómica, nomeadamente enquanto trabalhadores por conta de outrem (3 entrevistados), trabalhadores independentes (3 entrevistados), trabalhadores a tempo parcial (2 entrevistados), bolseiros (3 entrevistados), estudantes (1 entrevistados). Destaca-se, assim, o predomínio de situações de instabilidade laboral materializadas em bolsas, contratos de prestação de serviço na figura de trabalho independente e trabalho a tempo parcial.

Por fim, o perfil *indiferente* é um grupo composto por 5 mulheres e 4 homens, com idades compreendidas entre os 21 e 26 anos, todos solteiros. São oriundos de diferentes instituições universitárias e frequentam atualmente cursos de licenciatura (3 entrevistados) e mestrado (6 entrevistados) na área das “ciências exatas, saúde e ambiente”, conforme apresentado no quadro a seguir exposto.

Quadro 10: Caracterização dos entrevistados do perfil indiferente (n=9)

ID	Sexo	Idade	UNIV	Curso	Área de formação	Último ciclo de estudos (concluído ou não)	Atual situação face ao emprego
6	M	26	UM	Biofísica e Bionossistemas	CESA	2º ciclo	Bolseiro de investigação
7	M	21	UP	Física	CESA	1º ciclo	Estudante
21	F	22	UP	Medicina	CESA	2º ciclo (mestrado integrado)	Estudante
25	F	21	UP	Biologia	CESA	2º ciclo	Estudante
27	F	22	UP	Ciências farmacêuticas	CESA	2º ciclo	Estudante
28	M	22	UP	Medicina	CESA	2º ciclo (mestrado integrado)	Estudante
30	F	22	UA	Biologia-Geologia	CESA	2º ciclo	Estudante
37	F	22	UNL	Matemática	CESA	1º ciclo	Estudante
38	M	20	UNL	Matemática	CESA	1º ciclo	Estudante

Legenda: Universidade: UM - Universidade do Minho; UP - Universidade do Porto; UNL - Universidade Nova de Lisboa; UA - Universidade de Aveiro. Área de formação: CESA – Ciências Exatas, Saúde e Ambiente

Fonte: Entrevistas aos projetos e itinerários profissionais (2013)

De sublinhar, ainda, que os/as entrevistados/as inseridos/as neste grupo se encontram na condição de estudantes a tempo inteiro, sem registo de estarem a exercer qualquer atividade profissional no momento da entrevista. A única exceção é o caso do bolseiro que está inserido num projeto de investigação, no âmbito do qual desenvolve o seu trabalho de mestrado.

6.2 Avaliação da educação em empreendedorismo

Neste ponto analisamos a dimensão educativa do empreendedorismo a partir de três indicadores: o papel da universidade na promoção do empreendedorismo, a importância do curso e as dinâmicas de aprendizagem empreendedora, que remetem para espaços de aprendizagem e recursos aprendidos pelos indivíduos durante a trajetória académica.

6.2.1 Papel da Universidade no estímulo de mentalidades empresariais

A avaliação do papel da Universidade na promoção do empreendedorismo constitui uma primeira aproximação à temática das disposições relativamente à criação da própria empresa/negócio. Nos últimos anos assistiu-se ao crescimento explosivo da oferta destes cursos e programas no sistema educativo, em especial ao nível do ensino superior (Marques, 2016; Mwasalwiba, 2010; Cope & Pittaway, 2007; Kuratko, 2005). Deste modo regista-se um quase total reconhecimento por parte dos entrevistados de que as respetivas universidades têm vindo a assumir um papel cada vez mais ativo no estímulo do empreendedorismo. Contudo, constatamos que as suas avaliações sobre o papel desempenhado pelas instituições universitárias são distintas e condicionadas aos perfis de potencial de empreendedorismo identificados.

Para os entrevistados associados ao perfil *multiativo*, o aumento da oferta de educação e formação em empreendedorismo no contexto académico, sobretudo no plano não formal, através das estruturas/gabinetes de suporte à iniciativa empresarial no seio da academia (e.g., centros de empreendedorismo, parques de ciência tecnologia, incubadoras de empresas, gabinetes de transferência de conhecimento e tecnologia e de proteção de propriedade intelectual, entre outros), é entendido como uma mais-valia no acesso ao conhecimento sobre o mundo empresarial. Assim, o reforço do papel das instituições universitárias na promoção do empreendedorismo, sobretudo

aquele levado a cabo por estas estruturas, é reconhecido e altamente valorizado. Eis alguns desses testemunhos:

“(…) acho que tem um papel ativo pelo facto de ter criado o gabinete do empreendedorismo há uns anos atrás. Desde aí, o empreendedorismo passou a chamar mais a atenção dos estudantes, os que não conheciam ficaram com mais vontade de conhecer e os que conheciam ganharam ainda mais curiosidade. Alguns ganharam mais coragem para desenvolver as ideias que até tinham, mas que tinham receio de apresentar. No geral, acho que os estudantes se sentiram mais apoiados.” [E5, feminino, administração pública, estudante]

“(…) a universidade tem programas muito bons sobre este tema. Noto por e-mails, por notícias que saem no jornal a dizer que os alunos criaram isto ou aquilo, pelas empresas *spinoff* criadas aqui. A universidade é muito boa, mesmo!” [E14, feminino, engenharia civil, estudante]

“Aquilo que a universidade tem de proporcionar é um contexto que abra horizontes às pessoas. De uma forma ou outra, ela acaba por fazer isso, com estas iniciativas que estão a ser desenvolvidas atualmente no contexto académico, como empresas juniores, clubes de empreendedorismo, conferências que são organizadas sobre empreendedorismo, gabinetes do empreendedor.” [E9, masculino, direito, bolseiro de doutoramento]

“(…) acho que aqui o empreendedorismo é potenciado mais ao nível da licenciatura. A criação da própria empresa é abordada com uma série de jogos de simulação que são importantes para os alunos perceberem como funcionam as empresas. E existe, também, uma serie de prémios para boas ideias de negócio e, nessa perspetiva, acho que se incentiva bastante o empreendedorismo.” [E36, masculino, finanças, bolseiro de doutoramento]

Embora a apreciação positiva da ligação estreita entre a universidade e mundo empresarial seja prevalecente nos testemunhos destes entrevistados, importa considerar que, no caso dos diplomados do perfil *desencorajado* provenientes dos cursos das fileiras das “ciências sociais, humanidade e educação”, o seu discurso expressa uma apreciação mais crítica, especialmente quando equacionam os seus casos concretos. Para a maioria deles é visível a menor atenção

conferida a esta temática nas suas áreas de formação, que se traduz na concentração da oferta formativa em empreendedorismo nos cursos da engenharia, economia e gestão. Atentemos a um desses testemunhos:

“(...) as escolas dentro da Universidade, acho que umas têm um papel mais ativo do que outras. As áreas de economia e gestão e da engenharia penso que têm um papel muito mais ativo do que as ciências sociais e a educação.” [E13, feminino, economia social, estudante]

Prevalece igualmente um discurso entre os entrevistados deste mesmo perfil que projeta uma visão negativa e crítica sobre o papel das instituições universitárias na promoção da empresarialidade no sentido de influenciar os processos de tomada de decisão e consciencialização dos estudantes sobre o empreendedorismo como alternativa de carreira. A este propósito, uma entrevistada diz-nos que:

“Questiono se será papel da universidade orientar-nos nessa área. Não sei. Há essas tais sessões informativas e de emprego. Será que os alunos quererão essa opção? Porque isso é muito bonito, ah vou criar a minha própria empresa. Os alunos podem não querer essa opção, porque claro é muito bom termos a nossa empresa, mas as contas para pagar ao fim do mês e a falta de formação.” [E1, feminino, sociologia, bolsista de investigação]

No caso do perfil *indiferente*, a longevidade face à entrada no mercado de trabalho traduz-se num alheamento em relação ao futuro profissional e empreendedorismo e, conseqüentemente, numa incapacidade em formular uma avaliação sobre o papel da Universidade e do curso neste domínio. Tal hesitação, encontra-se, em particular, em entrevistados/as com idades mais jovens:

“Se calhar, posso ser eu que ainda não despertei para essa temática nem explorei essa possibilidade. ...acho que essa postura, se calhar, devia ser mais incentivada na universidade. Se calhar, na faculdade de economia já existe muito esta oferta.” [E27, feminino, ciências farmacêuticas, estudante]

“Conheço tudo muito superficialmente. Sei que existem entidades de apoio aqui na universidade, mas sinceramente não sei o nome. Tem a ver com interesse, a mim não me interessa, por isso não procuro.” [E6, masculino, biofísica e bionanossistemas, bolsheiro de investigação]

“Às vezes recebo *e-mails* a divulgar palestras que vão acontecer sobre isso. E é mesmo muita coisa! o problema é que eu não tenho tempo, porque a matemática é exigente, eu vi isso logo no primeiro ano quando cheguei aqui, eu não estava habituada a estudar e chumbei. Então, agora, tenho meu pai em cima de mim por causa das propinas e, por isso, estou um bocado limitada.” [E37, feminino, matemática, estudante]

Quanto à questão de saber se a universidade deveria disponibilizar mais iniciativas de promoção do empreendedorismo, os entrevistados apresentam, em geral, um posicionamento favorável sobre a matéria. A análise por perfil-tipo revela, contudo, diferenças no que diz respeito aos conteúdos e objetivos propostos para este tipo de oferta formativa. De forma muito expressiva, os entrevistados associados ao perfil *multiativo* defendem a importância do reforço de iniciativas organizadas pelas universidades e respetivos *stakeholders*, que têm um papel-chave no desenvolvimento de competências (técnicas, estratégicas e relacionais) e na preparação para carreiras empreendedoras. Este é o enunciado geral que se concretiza em propostas diferenciadas relativamente à tipologia das iniciativas. Sessões de esclarecimento ou informativas, unidades curriculares, *workshops*, seminários, feiras, formação específica sobre a elaboração de projetos/planos de negócio, alargamento das iniciativas de contacto com empresas (redes, parcerias e estágios) são algumas das principais iniciativas que estes diplomados identificam como mais úteis para estimular a iniciativa empresarial. Ora, vejamos alguns exemplos:

“ [E]u acho que deveria ser uma matéria obrigatória, mas, se calhar, inserida num formato de *workshop* que fizesse parte de uma UC, uma coisa mais ligeira. Acho que deveria haver uma oferta formativa maior nesta área e obrigatória.” [E11, feminino, administração de empresas, trabalhadora por conta de outrem]

“ [E]u acho que seminários e *workshops* são sempre uma boa opção porque há uma grande adesão dos alunos. A criação de uma unidade curricular seria sem dúvida importante,

até podia ser opcional, mas se fosse obrigatória não estaria nada mal. Esta UC devia ser logo no 1º ano para nos permitir ter uma perceção do cenário que vamos encontrar e das escolhas que podemos fazer. Se fosse no último já nos iria condicionar porque não nos permitia planear e teríamos de reorientar as escolhas que fizemos ao longo do curso, enquanto que no 1º ano teríamos ainda oportunidade de escolhermos aquilo que desejamos.” [E8, masculino, ciências do desporto, estagiário]

“(…) talvez mais estágios ajudassem as pessoas a adquirirem competências técnicas e se as pessoas tivessem a oportunidade de escolher a empresa para a qual iam estagiar. Se eu tenho uma ideia e vou estagiar para uma empresa que me vai permitir obter conhecimentos e competências que me vão ajudar a desenvolver a minha ideia de negócio, se calhar, eu vou senti-me mais estimulado a avançar.” [E2, masculino, engenharia informática, empresário]

“Sessões para dar mais informação sobre os projetos, o que é necessário fazer para que eles sejam aprovados, assim essas coisas mais práticas (...) mais iniciativas que estimulassem o debate e a troca de ideias, em que as ideias pudessem ser discutidas, por exemplo, se eu tenho uma ideia, através da discussão, seria possível melhorar a minha ideia (..) também penso que devia existir uma cadeira específica nessa área (empreendedorismo) para os estudantes poderem ter mais contato com essa realidade.” [E5, feminino, administração pública, estudante]

“(…) Cadeiras ou módulos que abordassem alguma parte de organização, algo que focasse as dificuldades, gestão ou algo que falasse de obrigações fiscais e contabilísticas da empresa e elaborar o plano de negócios, por exemplo. Algumas coisas que ajudassem a delinear os planos de negócio, projetos. A nível comportamental também seria interessante aprender a lidar com pessoas.” [E34, masculino, engenharia do ambiente, empresário]

Mesmo não rejeitando a importância de um reforço educação em empreendedorismo, os entrevistados com o perfil *desencorajado* manifestam-se contra a obrigatoriedade do empreendedorismo no currículo do curso, alegando que as universidades devem ter atenção sempre às escolhas e preferências dos estudantes nesta área. As principais iniciativas de

promoção do empreendedorismo que propõem implicam o desenvolvimento de formação ou disciplinas no ambiente académico, de frequência facultativa, preferencialmente no último ano do curso ou antes da entrada no mercado de trabalho, não direcionadas especificamente para a iniciativa empresarial, mas para o reforço da empregabilidade e gestão de carreira dos diplomados. Na prática, isto traduz-se na organização de experiências de contacto com o mercado de trabalho/ empresas, de sessões informativas sobre a criação de empresas e mecanismos de apoio disponíveis, bem como na aposta em modalidades formativas orientadas para antecipação do projeto profissional.

“Seria necessário os cursos abrirem-se mais ao mercado de trabalho. Nós somos muito orientados para a teoria, muito, muito, muito. Não nos dão a conhecer outras realidades, a não ser no estágio. Por exemplo, noutras universidades, eu tenho o caso da minha irmã que está noutra universidade a tirar gestão, que se calhar é mais vocacionado para o empreendedorismo, mas ela vai conhecer empresas e ver como elas funcionam. Não sei se aqui existe isso, mas eu não conheço. Ela só está no 1º ano e já teve duas experiências dessas.” [E13, feminino, economia social, estudante]

“ (...) era importante que tivessem uma cadeira que apoiasse. Se calhar, uma coisa de duas semanas, em todos os anos, não para ter nota, mas para aprender. E aí podia-se saber quais empresas que estavam a oferecer estágio, por exemplo, eu tenho um primo que está no último ano e vai acabar o curso sem nunca ter tido um estágio. É estranho! Hoje em dia, eu acho que a universidade tem de ter preocupações com isto.” [E15, masculino, economia, trabalhador independente]

“Uma UC que juntasse a tal prática profissional ou sessões abertas das mais diversas áreas era importante. Era importante saber como criar o seu negócio, como se prepara para uma entrevista, como fazer um currículo, como devo lidar com a progressão de carreira, como devo fazer se estiver a recibos verdes, o que é que eu tenho de fazer quando sair da faculdade, como, por exemplo, a inscrição no centro de emprego. Acho que há uma série de coisas que parecem do senso comum, abrangentes a todas as áreas, mas se calhar não há nenhuma que as tenha. Se calhar, se existisse uma cadeira ou uma unidade semestral qualquer, em que se pudesse ter contacto com essa realidade. Obrigatório, acho que não! As pessoas devem ter o direito de optar por aquilo que querem ter ou não, durante o seu percurso. Acho que devia ser mais para o final (do curso), não sei se devia ser no último ano,

porque aí as pessoas já estão a perspetivar: ah, o que é que eu vou fazer?” [E22, feminino, arte e design para o espaço público, trabalhadora por conta de outrem]

No caso do perfil *indiferente*, os argumentos repetem-se e o consenso estrutura-se em torno das exigências do próprio curso, da necessidade de dedicação exclusiva aos estudos como justificação para a falta de tempo para participarem em ações deste tipo. A maioria destes entrevistados não considera ser uma deficiência a ausência de aprendizagem em empreendedorismo durante a formação académica. Por esta razão também se compreende que as suas propostas recaiam sobretudo em aconselhamento profissional e outras atividades informativas no final do curso, como forma de facultar informação sobre as saídas profissionais aos recém-diplomados. Um dos entrevistados não hesita em afirmar só faz mesmo sentido pensar neste tipo de formação após a especialização em medicina:

“Em termos de medicina, eu acho que não há muito sentido em puxar-nos para esse lado, porque nós estamos um bocado limitados. Nós temos de fazer os seis anos de curso, ponto. E depois temos de fazer a nossa especialidade, não podemos fugir, não é?. Só depois da especialidade é que podemos pensar em enveredar pelo mundo do empreendedorismo e criar o próprio consultório ou trabalhar numa clínica e, quem sabe, até tomar conta dessa clínica.” [E28, masculino, medicina, estudante]

6.2.2 A importância do curso

Além do carácter técnico-científico, o curso pode deter um papel determinante na profissionalização e identificação com o empreendedorismo. Considerando os testemunhos dos entrevistados, fica patente a importância de uma graduação ou pós-graduação na preparação para o empreendedorismo, constatando-se a existência de uma clara diferença na ênfase que os entrevistados atribuem ao curso face a dimensões mais direcionadas para esta temática. Desde logo destaque para os entrevistados do perfil *multiativo*, que atribuem uma importância crítica ao curso enquanto tempo e espaço de vivências de aproximação à realidade empresarial. Surgem reforçados nos seus discursos os argumentos que apresentam o curso como plataforma de ligação

ao empreendedorismo, pelas oportunidades formativas e contactos com o mundo empresarial que proporcionou (Moreira, 2021), como sublinham os testemunhos seguintes:

“No nosso departamento há esse contato com as empresas, organizaram-se, mais no mestrado, sessões com empresários que vinham dar o seu testemunho, que era uma excelente oportunidade para criar contactos (...) estávamos num ambiente um bocado fértil em empreendedorismo, porque para além de os alunos terem muitas ideias e muitos serem pró-ativos, muitos dos nossos professores têm empresas.” [E2, masculino, engenharia informática, empresário]

“[E]u faço parte do programa doutoral do MIT Portugal que tem uma forte componente ligada ao empreendedorismo. Eles fazem uma coisa que é chamada de o MIT dos IT's, que em Portugal se chama os BIOTI's, em que há uma tecnologia e a pessoa tem de levar essa tecnologia até à criação de uma empresa. E isso é um exercício total de empreendedorismo, a pessoa é ensinada com aquelas ideias de empreendedorismo, desde o ensino económico, ou seja, desde o ensino de análises económicas, análises SWOT, depois temos aquelas partes mais práticas de saber se temos um *blogue*, depois desde a forma de como conversar com uma pessoa, como ir a um *business angels* e como abordar as pessoas, saber como patentear uma tecnologia,, etc.” [E29, masculino, biotecnologia, bolsheiro de doutoramento]

“ (...)o curso) tinha uma grande especificidade técnica que me deu um pouco de segurança para achar que tinha competências para começar uma empresa nesta área de engenharia, eu saí dali a achar que sabia fazer alguma coisa na área em que me estava a propor montar a empresa. E bastou só isso, só essa componente técnica: ok, eu sei fazer isso, então, eu posso ir para o mercado e estabelecer-me por conta própria!” [E34, masculino, engenharia do ambiente, empresário]

Nesta última citação, o entrevistado refere mesmo que o curso que frequentou em engenharia do ambiente foi a condição necessária e mais adequada para o acesso à empresarialidade ou para o desenvolvimento de competências técnicas nesta área, dando conta de uma grande consonância entre formação académica e empreendedorismo.

Em sentido oposto, o discurso perfil *desencorajado* sustenta-se na desarticulação entre a formação universitária obtida e o trabalho por conta própria na forma de criação de empresas. As principais justificações desta relação prendem-se, especificamente, com a falta de preparação para empreendedorismo facultada pelo curso e expectativas em termos de ocupação profissional não orientadas para a empresarialidade. Vejamos alguns excertos retirados das entrevistas:

“Apesar de ser um curso maioritariamente teórico, tinham essa preocupação de preparação para o mercado de trabalho. Ao nível do empreendedorismo, não vi assim uma dinâmica. Achei que nós lá somos treinados ou para a investigação ou ensino. Uma forma de combatermos o desemprego é candidatar-mo-nos a bolsas de doutoramento ou mestrado e estudar *ad eternum* e seguir a carreira de investigador. Somos treinados para a investigação, para a intervenção social. Eu fui aprendendo empreendedorismo por outros meios.” [E19, feminino, sociologia, trabalhadora independente]

“No meu curso isso não faz muito sentido, ele é mais orientado para a atuação no terreno, seja no treino, num ginásio ou num lar de idosos. Quem entra neste curso não vem com expectativas de adquirir conhecimentos para montar um negócio. Nós estudamos para ser mão-de-obra válida no mercado de trabalho.” [E24, masculino, ensino de educação física, estudante e trabalhador em *part-time*]

“No contexto académico nunca tive essa experiência e mesmo ao nível da formação eu nunca senti que nos formassem para sermos empreendedores, para criarmos os nossos próprios projetos e para criarmos o nosso próprio emprego. Nunca tive nenhuma UC nesta área.” [E4, feminino, psicologia, bolsista de doutoramento]

Associada à lógica dos ciclos de estudo, fica patente no discurso do perfil *indiferente* o afastamento da temática do empreendedorismo ao nível da licenciatura nas áreas científicas das “ciências exatas, saúde e ambiente”, contrariando o objetivo de preparação para o mercado de trabalho no final do 1º ciclo preconizado pela Reforma de Bolonha. Vejam-se os seguintes exemplos das entrevistas realizadas:

“É algo que é completamente desconhecido ao nível do meu curso.” [E6, masculino, biofísica e bionanossistemas, bolsista de investigação]

“No meu curso, não! Zero! Nunca abordaram este tema. Às vezes, há alguns professores que nos dizem que ganha mais aquele que cria uma empresa do que aquele que está a trabalhar para os outros como o investigador.” [E25, feminino, biologia, estudante]

Emerge, também, em paralelo, nas narrativas do perfil *multiativo* a ideia da importância de serem eles próprios responsáveis pela “gestão” do empreendedorismo durante os percursos de inserção profissional. Assim, a tomada de decisão e consciencialização por parte dos sujeitos entrevistados são estruturados pelos processos de individualização reflexiva na contemporaneidade (Beck; Beck-Gernheim, 2002; Beck, Giddens & Lash, 2000). Isto reflete-se numa narrativa de empreendedorismo centrada no esforço e empenho individuais, através de investimentos educativos que fazem ou outras aprendizagens empreendedoras ao longo da vida. Atente-se aos seguintes exemplos ilustrativos:

“Particpei há pouco tempo num workshop de empreendedorismo na Maia, com a empresa *Life Training*. Já fui durante uma semana a uma *start-up*, em que foram apresentados projetos e com oradores na área de empreendedorismo. Este gosto já vem desde o início da universidade. Até em termos de livros, daquilo que gosto de ler, opto bastante por livros nesta área (...) temos de diferenciar-nos. Não queria uma formação só para cumprir tarefa, quero fazer algo mais e fazer algo que tenha impacto no meu percurso profissional.” [E8, masculino, ciências do desporto, estagiário]

“[E]u acho que o empreendedorismo é conseguido com muito trabalho, mas também com muita inspiração e esta surge da diversidade. Se nós tivermos no nosso casulo, dificilmente seremos empreendedores, é uma coisa que se trabalha. Há coisas inatas, mas também há muita coisa que se desenvolve, por isso, quanto mais experiências diversificadas temos durante a universidade, mais capazes seremos de terem ideias fantásticas e diferentes.” [E11, feminino, administração de empresas, trabalhadora por conta de outrem]

6.2.3 Dinâmicas de aprendizagem empreendedora

As dinâmicas de aprendizagem empreendedora (mecanismos e recursos) são múltiplas e diversificadas. A este nível, destaca-se que a maioria dos entrevistados refere não ter participado

em atividades formativas nesta área, através do currículo ou de estruturas de apoio, o que permite salientar a debilidade dos recursos aprendidos e desenvolvidos no contexto académico. Contudo, entre aqueles que referem terem estado envolvidos neste tipo de ações durante a trajetória académica, verificou-se diferenças discursivas assinaláveis consoante os perfis-tipo de potencial de empreendedorismo. A referência à importância da aprendizagem empresarial atravessa os discursos do perfil *multiativo*. Neste sentido é de referir o facto de muitos dos entrevistados identificados com este perfil valorizarem a aprendizagem de cariz não formal, prática, sobretudo em espaços como feiras de empreendedorismo, sessões de esclarecimento com empresários, centros de empreendedorismo, incubadoras de ideias de negócios, etc., como experiências que lhes permitiram adquirir um conjunto de conhecimentos e competências específicos e, a estes, estarem associados estratégias que potenciaram a identificação de oportunidades de negócio e a capacidade individual de as aproveitar. Estas experiências foram marcantes para estes sujeitos e adquirem um sentido positivo porque lhes proporcionaram “aprendizagem”, “preparação”, “capacitação”, “enriquecimento” e a “inspiração” necessárias para ampliar as possibilidades no campo empresarial. Veja-se dois depoimentos ilustrativos daquilo que se acaba de afirmar.

“Todos os anos participava na semana *Job shop*. Eram convidadas várias pessoas conhecidas na área da informática para prestar testemunhos sobre a criação de empresas. Uns tinham criado a própria empresa e outros estavam só a mostrar a empresa, ou seja, como nasceu a empresa e ao que ela se dedicava. (...) foi muito interessante para nós tomarmos consciência das nossas potencialidades enquanto empresários. Sabermos que temos capacidades para criar uma empresa rica de serviços com criação de valor.” [E18, masculino, tecnologias e sistemas de informação, trabalhador por conta de outrem]

“Candidatei-me a um projeto de empreendedorismo, a uma ideia de negócio, na TecMinho. Eu concorri, na altura, com o meu namorado. Eles gostaram da nossa ideia e nós passamos à fase seguinte com o plano de negócios, a análise SWOT e essas coisas todas. Mas depois a ideia ficou um bocado por ali, porque era necessário dedicarmo-nos muito mais e, talvez, nessa altura nós não tivéssemos nem disponibilidade nem a maturidade certa (...) Eramos os únicos que estávamos ali com licenciatura, os novatos. Foi muito útil e importante, porque tivemos sessões de esclarecimento e ensinaram-nos a fazer a análise SWOT, eu sou de engenharia civil e não percebia nada daquilo.” [E14, feminino, engenharia civil, estudante]

Embora de forma mais escassa, é de salientar o facto de alguns entrevistados associados a este perfil valorizarem também a participação em formação de cariz formal, quer se trata de unidades curriculares, cursos de formação ou formação pós-graduada, fazendo referência a uma aprendizagem prática por via de projetos, como é o caso da simulação da criação de uma empresa, como podemos ler no seguinte excerto de uma entrevista:

“No mestrado na faculdade de economia tive uma cadeira opcional que incidia especificamente na questão do empreendedorismo. (..). recorreu a uma metodologia muito prática com vídeos e entrevistas e em praticamente todas as aulas tivemos trabalho de grupo. E foi interessante porque em todas as aulas dávamos passos para que fosse possível na aula final fazer a apresentação do nosso projeto junto dos colegas, ou seja, fomos percebendo aos bocadinhos toda a dinâmica do processo. Acho que me permitiu perceber, mais ou menos, que todos nós temos essa capacidade e que com inspiração e com muito trabalho podemos chegar lá se for esse o nosso desejo.” [E11, feminino, administração de empresas, trabalhadora por conta de outrem]

Igualmente, destaca-se no discurso de alguns entrevistados identificados com perfil *multiativo*, manifestações de insatisfação com a sua preparação para o empreendedorismo motivada pela forma como temática foi ensinada no espaço da sala de aula, salientando o enfoque excessivamente teórico e, portanto, com pouca ou nenhuma articulação com a prática empresarial. As dinâmicas de aprendizagem ao nível da educação formal e os seus resultados são assim avaliados menos favoravelmente porque não permitiram concretizar as suas expetativas de desenvolver saberes práticos sobre o mundo dos negócios. Estes resultados indiciam uma perspetiva crítica face à forma como formação direcionada para o empreendedorismo é incorporada na estrutura formal do curso. Atente-se ao balanço feito por um dos entrevistados relativamente à frequência de uma unidade curricular sobre esta temática:

“A cadeira chamava-se «economia, empreendedorismo e inovação». Foi no último ano do curso e o objetivo final da cadeira era apresentares um projeto de negócio. Mas, a cadeira ficou muito aquém das minhas expetativas, era muito teórica e as pessoas que a estavam a dar a cadeira, apesar de terem uma ligação com as empresas, pouco passaram em termos de conhecimento, falaram muito da paixão do individuo e pouco do processo. E

foi isso que me desiludiu, uma vez mais, usaram os chavões do costume, mais do mesmo.”

[E12, masculino, engenharia civil, trabalhador por conta de outrem]

Em paralelo à formação acadêmica, o desenvolvimento de competências empreendedoras através da participação em atividades extracurriculares, programas de mobilidade, estágios e experiências profissionais durante a trajetória acadêmica, podem ter influência na autoeficácia individual no que se refere a interesses, aspirações e desempenhos laborais no futuro (Malebana, Swanepoel, 2014; Viera, Marques, 2014). Os diplomados entrevistados testemunham, assim, o efeito positivo que a participação neste tipo de atividades em contextos diversos teve enquanto fonte de aprendizagem empreendedora. Olhemos os exemplos de quem participou em atividades de cariz desportivo e associativo:

“ (...) noto que essas aprendizagens que [e]u tive e os meios onde estive inserido me foram úteis para poder estar mais à-vontade no relacionamento com os outros, para poder ter mais autonomia e até numa melhor compreensão dos fenómenos que possam estar a acontecer.” [E8, masculino, ciências do desporto, estagiário]

“[E]u fiz parte da direção do núcleo de estudantes, onde promovia seminários, conferências, trazia pessoas de fora para palestras, editávamos um jornal mensal com notícias relacionadas com o nosso curso, organizávamos as jornadas do nosso curso e outras atividades. Foi importante, sim, sobretudo na parte de organização de eventos. Permitiu-me desenvolver uma capacidade de organizar e planear que não tinha até à data.” [E35, feminino, direito internacional e relações internacionais, trabalhadora por conta de outrem]

Igualmente, confirma-se a relevância da participação em programas de mobilidade/intercâmbio estudantil como o Erasmus, no sentido de se alargar horizontes e de se desenvolver competências empreendedoras como autonomia, tomada de decisão, liderança, iniciativa, entre outras. Veja-se, em seguida, alguns desses testemunhos:

(...) foi a melhor experiência da minha vida. Foram 6 meses no Rio de Janeiro, a lidar com uma cultura totalmente diferente. Sem dúvida, cresci muito durante este período. Tive de tomar decisões.” [E14, feminino, engenheira civil, estudante]

“Esta experiência foi importantíssima para mim de todos os pontos de vista, tanto a nível pessoal como académico, porque fui confrontada com outras formas de trabalhar. Fiquei mais resistente às adversidades, mais preparada para lidar com elas devido às dificuldades que tive (...). Ganhei muita autonomia, até acho que demais...” [E11, feminino, administração de empresas, trabalhadora por conta de outrem]

“Aprendi a desvencilhar-me, tudo coisas muito simples, mas só quando vamos para lá é que percebemos. Vim com outra perspetiva também. Eu dantes vivia muito fechada e muito centrada no que seria o curso, quando cheguei achei que devia mudar o sistema todo e enveredar por uma coisa que gostasse. Adorei a experiência! E vim mais feliz, foi uma mudança a muitos níveis.” [E22, feminino, arte e design para o espaço público, trabalhadora por conta de outrem]

Ou, noutros casos ainda, os estágios curriculares e extracurriculares revelam-se efetivamente experiências importantes para o desenvolvimento de competências transversais e específicas, preparando os estudantes para o mercado de trabalho:

“O estágio tem sido muito importante, porque me permite, como já disse, operacionalizar e experimentar e verificar aquilo que andei a aprender na teoria. O estágio tem sido muito enriquecedor, pois está a ser feito numa entidade com bastante organização, este grau de organização permite-me focar melhor na aplicação das teorias e na prática e não estar sujeito a outros entraves que possam ocorrer. E está-me a dar outras ferramentas que podem ser importantes para arranjar emprego noutros sítios.” [E8, masculino, ciências do desporto, estagiário]

“Comecei a fazer esses estágios no 2º ou 3º ano de faculdade, estágios de verão, como eu gosto pouco de praia. Foi através de contatos do meu pai e auto propus-me a fazê-los. A intenção era basicamente por em prática o que estava a aprender e ver como funciona na realidade. E ano após ano fui repetindo para ver o que eu queria, quer em construção, quer em planeamento, quer em imobiliário, mas sempre neste ramo da construção civil. Só depois no 6º ano é que fui para transportes, por mero acaso, na verdade. Estes estágios foram bastante enriquecedores, pois permitiram-me ver que o que aprendi nas aulas, depois se aplicava assim, assim e assim. A ligação entre a teoria e a prática para mim é

fundamental. Ter só teoria e depois não ter exemplos práticos e saber como as coisas são feitas, não fico com nenhum conhecimento. Se eu pensar há um ano atrás, eu conhecia zero de transportes e um ano depois é totalmente diferente, eu fui aprendendo fazendo.” [E12, masculino, engenharia civil, trabalhador por conta de outrem]

Prevalece ainda um discurso crítico acerca da eliminação dos estágios do plano de estudos em resultado da reforma de Bolonha, acentuando-se o descontentamento face à formação académica:

“O meu curso não tem estágio e eu lembro-me na altura em que entrei, ainda tinha colegas meus que faziam parte do curso antes de Bolonha e que tinham estágio. No nosso curso nós temos muita teoria e temos cadeira, como por exemplo, contabilidade em que damos muita teoria e na prática não sabemos praticamente nada. Contabilidade é o cadeirão do curso e tinha colegas que me diziam que quando iam para o estágio que a prática de contabilidade afinal não era tão difícil como parecia. E acho que falta um bocado disso, eu falo por mim, eu sinto que terminei o curso e não me sinto preparada, é pouco, falta essa vertente de conhecimento mais prática.” [E5, feminino, administração pública, estudante]

“O curso não tem estágio. Eu creio que no curso pré-Bolonha havia ou existia uma cadeira de práticas diplomáticas, pelo menos para termos alguma parte prática. Eu acho que a parte prática é superimportante. Mesmo hoje em dia, passamos diretamente da licenciatura para o mestrado, a maior parte das pessoas nem passa pelo mercado de trabalho e depois tem um mestrado, ou seja, somos mestres e temos um canudo na mão, digamos, e não temos qualquer experiência profissional. Eu penso e tenho a certeza que os empregadores valorizam mais a experiência profissional que se tem, nem que seja de estágios, do que às vezes até um diploma de mestrado. Para qualquer tipo de emprego, pedem sempre experiência.” [E35, feminino, direito internacional e relações internacionais, trabalhadora por conta de outrem]

Através dos excertos das entrevistas acima apresentados, fica patente que a aprendizagem empreendedora durante a trajetória académica não se restringe a formações direcionadas especificamente para o empreendedorismo. Ou seja, nestes casos verifica-se que, a par da forte influência do sistema universitário, a socialização institucional desempenha também um papel

crucial, expresso no desenvolvimento de competências e aptidões. Destaca-se, assim, a importância da aprendizagem por intermédio de atividades desenvolvidas na esfera académica, como sejam, por exemplo, o programa Erasmus e estágios, a par da participação em atividades lúdicas ou desportivas, associativismo ou voluntariado. Assim, este tipo de socialização pode coexistir em *continuum* como outras instâncias de socialização, como a família, grupo de amigos, universidade, sendo que é plausível que todas elas contribuam coesamente para o desenvolvimento de atitudes, disposições e capacidades orientadas para o empreendedorismo. De um modo geral, não se constatou diferenças discursivas significativas relativamente à importância dessas experiências em função do perfil-tipo dos sujeitos entrevistados. Não deixa de ser revelador, contudo, que no perfil-tipo *multiativo*, se verifique uma maior disposição por parte dos indivíduos para o envolvimento nesse tipo de atividades, em particular de índole extracurricular.

A análise da informação recolhida nas entrevistas neste domínio coloca em evidência que a maior aproximação ao empreendedorismo na Universidade/ curso e os processos de aprendizagem empreendedora vivenciados durante o percurso académico apresentam-se como tendo um papel relevante para a formação de atitudes e motivações dos sujeitos relativamente ao empreendedorismo, sobretudo à lógica empresarial. Esta perspetiva é particularmente visível nos entrevistados ligados ao perfil *multiativo*, provenientes de cursos das áreas da “tecnologia e engenharia”, “direito, gestão e administração” e “desporto” cuja preparação e expectativa se orienta expressivamente para o mundo empresarial. É assim possível concluir que a dimensão educativa do empreendedorismo detém algum poder explicativo na variabilidade de orientações estratégicas dos sujeitos face à criação empresarial.

6.3 Mundo do trabalho e empreendedorismo

6.3.1 Contextos de inserção e práticas profissionais

Vários estudos sociológicos sobre a temática do empreendedorismo dedicam interesse à influência dos contextos de trabalho no empreendedorismo, com base no argumento de que as empresas existentes desempenham um papel importante na estruturação da exposição dos indivíduos às oportunidades empresariais e na formação de seu desejo e disposição de se envolver

em negócios. (Sørensen, 2007; Shane, 2000; Thornton, 1999; Freeman, 1986). A ideia de que a burocracia suprime o empreendedorismo tem raízes profundas na teoria organizacional e remonta aos estudos clássicos sobre burocracia da década de 50, que sustentavam que o crescimento da organização burocrática moderna criava trabalhadores sem espírito empreendedor, se não mesmo hostis à atividade empresarial (Merton, 1968; Whyte, 1956; Schumpeter, 1950).

Assim, as vivências que os indivíduos têm quando entram no mercado de trabalho, mesmo que a trabalhem como assalariados, podem desempenhar um papel importante de aproximação ao empreendedorismo, pelo contacto próximo que proporcionam com as dinâmicas quotidianas de uma empresa. Ora, o exercício de uma determinada atividade profissional implica o desempenho e reconhecimento das funções que lhe estão inerentes. O campo profissional pressupõe assim que os indivíduos se situem no espaço social de acordo com determinados mecanismos de diferenciação, expressos em múltiplos indicadores (sendo que o estatuto ocupacional é apenas um deles). Ou seja, o estatuto social e/ou a imagem interligada a uma atividade profissional, profissão ou área de negócio, encontram homologias noutras dimensões da trajetória social (Bourdieu, 2010 [1979]; Lahire, 2003).

Nesse sentido, interessa-nos aprofundar neste ponto as vivências do percurso profissional e o respetivo papel enquanto agente(s) socializador(es) em termos de ativação e mobilização de disposições e competências dos diplomados face ao empreendedorismo, sem prejuízo de outras dimensões que se entrecruzam nos seus trajetos. Essa relação pode resultar num reforço cultural positivo, no caso dos indivíduos cujo empreendedorismo ganhou um novo ímpeto, em resultado da experiência profissional; mas pode, também, operar como força de retração, quando a situação profissional reverte na anulação do empreendedorismo como opção desejada, revelando-se, desse modo, como um obstáculo à socialização cultural.

O desempenho de uma atividade profissional pressupõe, de forma direta ou indireta, aquilo que podemos designar de «modelos culturais» ou «lógicas de atores em organizações» (Sainsaulieu, 1977), omnipresentes nas formas de ser e de estar dos indivíduos em matéria de trabalho, emprego e relações profissionais. De resto, existem determinadas atividades profissionais cujo exercício profissional exige um maior nível de aproximação à cultura empresarial, transposta, não raras vezes, na mobilização de saberes e relacionamentos profissionais.

Privilegia-se na análise da dimensão profissional do empreendedorismo vários fatores: experiências profissionais prévias à situação atual, condições laborais no emprego atual,

conteúdos funcionais, satisfação face à autonomia laboral e o impacto na execução do trabalho, por exemplo, marcam necessariamente a disponibilidade cultural face à empresarialidade.

Os entrevistados referem um conjunto diversificado de atividades profissionais prévias ao atual emprego, as quais desenvolveram durante as suas trajetórias de vida. Estas, por sua vez, são identificadas maioritariamente como vivências significativas no mercado de trabalho, independentemente da duração das mesmas e da fase de vida em que se encontravam os sujeitos (antes, durante ou após o ensino superior). De facto, aprendizagem experiencial através do trabalho supõe uma ligação específica aos saberes que implica a subjetividade e se ancora em atividades significantes (Dubar, 2006). Contudo, as experiências positivas enumeradas com maior frequência encontram-se relacionadas com quatro ordens de fatores: os conhecimentos e competências aprendidos através dos exercício laboral; o conteúdo do trabalho e tarefas desenvolvidas; adequação dos conhecimentos adquiridos na formação académica ao desempenho laboral; ampliação da rede de contactos pessoais e profissionais. Alguns dos excertos das entrevistas são elucidativos do que acaba de ser mencionado.

“ [E]u comecei cedo a trabalhar nas férias. Trabalhei numa empresa de soalhos e também numa empresa de tetos falsos (..) Depois de entrar para a universidade, no meu 1º ano, fui trabalhar para o *call center* da Vodafone (...) (essas experiências) talvez me tenham dado a capacidade de não ter medo das coisas, aquele sentimento de saber que me posso atirar a qualquer coisa que consigo. Essa autoconfiança é essencial.” [E2, masculino, engenharia informática, empresário]

“(..) acabou por me dar experiência a nível de contacto comercial com clientes, porque eu era suposto começar a arrancar com uma área técnica dessa empresa onde estive a trabalhar e, durante muito tempo, acompanhei a componente comercial de um produto e de um serviço que eles iam ter. Isso deu-me a experiência a nível de contacto com clientes!” [E34, masculino, engenharia do ambiente, empresário]

“Estas experiências foram importantes porque foi através delas que cheguei às outras. E foi sempre assim, desde que comecei a trabalhar, por recomendação direta ou indireta.” [E3, feminino, gestão e marketing estratégico, trabalhadora independente]

“(..) o facto de trabalhar em áreas tão diferentes também me ajudou a ganhar competências que de outra forma não poderia desenvolver, a questão da polivalência permite-

me adequar o meu currículo para me candidatar a diferentes postos de trabalho e, lá está, conhecer diferentes profissões e o que está implícito àquele tipo de tarefas, o lado positivo e o lado negativo. Permitiu-me saber o que eu quero fazer e o que eu não quero mais fazer.”
[E19, feminino, sociologia, trabalhadora independente]

Todavia, a informação recolhida nas entrevistas mostra um grau notável de espírito de iniciativa dos diplomados do perfil *multiativo*. Há uma proporção mais elevada de entrevistados deste perfil que viveram experiências de trabalho precoces desde o período estudantil e procuraram desenvolver estratégias muito ativas e “competentes” para reforço da experiência laboral. O principal aspeto de tais estratégias consiste numa aproximação às empresas. Não é de estranhar, portanto, que muitos destes entrevistados identifiquem a aprendizagem proporcionada pelo mundo empresarial, como aspeto significativo e positivo destas experiências laborais, sentimento esse que é expresso claramente no seguinte excerto da entrevista:

“[E]u acho que o facto de ter estado em algumas empresas faz com que comecemos a aprender como funcionam as organizações, na faculdade nós não temos essa perceção. Se estivermos numa empresa familiar, por exemplo, podemos começar a perceber como funcionam as coisas. Mas, se nós sairmos da faculdade sem experiência, não sabemos como funcionam as empresas e como nos devemos comportar, por exemplo. O curso não tem nenhum estágio.” [E36, masculino, finanças, bolsheiro de doutoramento]

Ao mesmo tempo, há um número inferior de entrevistados que refere ter tido experiências negativas relacionadas com a trajetória profissional. Estas são associadas, por exemplo, às condições de trabalho em termos de horário, rendimento, sobrecarga, tipo de tarefas, falta de autonomia, etc., bem como relações conflituosas com a entidade empregadora e/ou colegas de trabalho. É igualmente marcante pelo simbolismo associado à relação com o empreendedorismo, a identificação negativa revelada por alguns entrevistados do perfil *desencorajado* com o trabalho desempenhado em empresas e/ou em áreas de atuação diretamente relacionadas com o mundo dos negócios.

“[E]u já fiz tanta coisa que nem sei. Trabalhei também na área da formação numa associação que dava formação a dirigentes associativos. Trabalhei também na área comercial,

de resto, a parte mais detestável da minha vida!” [E19, feminino, sociologia, trabalhadora independente]

“Percebi que o meu futuro não vai passar por uma empresa, porque acho que não tenho estômago para um horário das nove às cinco (...) trabalhar numa empresa não era para mim. Eu odiava ter de me vestir de fato, mas era política da empresa.” [E23, masculino, história da arte, estudante e tarefeiro]

Por fim, os entrevistados do perfil *indiferente* caracterizam-se pelo facto de nunca terem exercido uma atividade profissional. A dedicação exclusiva aos estudos é o motivo apresentado para justificar a ausência de contacto com o mercado de trabalho, como demonstram os depoimentos seguintes:

“Nunca tive experiência profissional nem na área, nem fora da área. Tenho-me dedicado 100% aos estudos.” [E38, masculino, matemática, estudante]

“Quando eu estava no ensino básico, a minha mãe trabalhava numa confeitaria e eu cheguei a ir para lá ajudar. A minha experiência na parte profissional é essa. Agora, fora disso, não fiz praticamente nada.” [E21, feminino, medicina, estudante]

A avaliação da integração no emprego atual, quando os entrevistados referem exercer uma atividade profissional remunerada, reflete uma diferenciação no que diz respeito a manifestações subjetivas de empreendedorismo. A busca de autonomia, uma atitude de experimentação e uma abordagem realista quanto à escolha profissional atual, capaz de mediar expectativas e oportunidades, surgem como os traços mais marcantes dos entrevistados do perfil *multiativo*. Assim, há uma clara aproximação destes sujeitos ao mundo empresarial, ainda que poucos deles se enquadrem na categoria de empresário ou trabalhador independente. Este potencial é exponenciado pela execução de um trabalho autónomo e independente e expressa-se com regularidade em relações de proximidade com sócios, diretores ou superiores hierárquicos nas organizações/ empresas onde exercem a sua atividade profissional. Esta forma de organização do trabalho no contexto organizacional abre espaço ao experimentalismo e ao desenvolvimento empreendedor, algo que lhes permite testar ou implementar ideias novas, como ilustra o testemunho seguinte:

“Essa empresa de informática onde [e]u estou inserido é uma empresa que dá valor às ideias dos funcionários, ou seja, eu tenho tempo para me dedicar aos projetos que fui eu próprio que os pensei. O único requisito que nos pedem é que tem de ser algo para acrescentar valor à empresa, ou seja, algo ou na área da distribuição ou na área da produção ou na área do marketing. Tudo o que nós criamos é para ajudar a nossa empresa e também vender. Eu tenho projetos muito interessantes, temos cerca de 6 ou 7 projetos neste momento.” [E18, masculino, tecnologias e sistemas de informação, trabalhador por conta de outrem]

A autonomia, liberdade e flexibilidade no exercício laboral experienciadas pelos entrevistados deste perfil reflete-se também no desempenho laboral. Eles/as assinalam, em particular, o exercício de funções no setor empresarial privado. Tomada de decisão, iniciativa, polivalência, gestão do tempo/horários, análise e resolução de problemas, responsabilidade para com prazos/tarefas, contacto com clientes, desenvolvimento, gestão e acompanhamento de processos e/ou projetos, são algumas das funções que surgem amiúde no discurso dos entrevistados para dar conta das responsabilidades e exigências que enfrentam no dia-a-dia profissional. Os dois testemunhos seguintes, um dos quais fundadores de uma empresa de consultadoria ligada ao ambiente, são ilustrativos dessas posturas laborais:

“Sendo uma pequena empresa de consultadoria, faço de tudo. Estou envolvido em todo o tipo de projetos quer em trabalho de campo, quer em análise de texto e de folha de Excel, um pouco de tudo, inclusive em apresentar projetos ao cliente. Todo o processo é coberto por mim.” [E12, masculino, engenharia civil, trabalhador por conta de outrem]

“[E]u tenho um cargo de gerência, mas também sou técnico. Sempre me habituei a fazer um pouco de tudo, desde ir pôr as cartas ao correio, ir ao banco, atender telefones, etc. Agora, o meu grande trabalho naquela empresa acaba por ser as relações públicas, os contactos com as pessoas e com potenciais clientes já existentes, coordenação de projeto e a parte técnica de execução de projetos, também. E a coordenação de todas as equipas que temos. Isto de modo genérico, não estou a falar de trabalhos muito específicos.” [E34, masculino, engenharia do ambiente, empresário]

Refira-se, ainda, que os entrevistados deste perfil conferem importância às organizações de trabalho como espaços de socialização, que permitem aprender saberes-ação importantes no domínio do empreendedorismo, assim como ampliar a rede de relacionamentos. Esta ideia é trazida à colação por uma das entrevistadas:

“Quero concretizar o meu projeto profissional, a minha marca, quero trabalhar os meus serviços de RH. Por isso, sinto-me bem neste trabalho, estou a adquirir códigos, estou a adquirir outras competências a nível comercial e a lidar com clientes, que é uma coisa que me está a dar gozo.” [E3, feminino, gestão e marketing estratégico, trabalhadora independente]

No caso do perfil *desencorajado*, parecem ser sobretudo os fatores de constrangimento ou de necessidade, designadamente a dificuldade em encontrarem emprego relacionado com a área do curso, a explicarem a atual situação profissional. Contudo, quando os entrevistados referem a integração numa organização de trabalho, denota-se um discurso que enfatiza uma falta de liberdade no exercício das funções e na realização das tarefas. Isto materializa-se na falta de oportunidades que as entidades empregadoras e/ou superiores hierárquicos lhes conferem para influenciar as decisões sobre mudanças na organização do trabalho e condições de desempenho laboral em geral, subaproveitando o seu talento e capacidade individual. Isto inibe-os de identificar oportunidades e criar soluções, seja na forma de projetos, negócios ou até mesmo na postura no quotidiano profissional. Vejamos um testemunho disso mesmo.

“Da parte das chefias há uma barreira. O funcionário quando tenta evoluir, autonomamente, isso é quase considerado uma ofensa. Efetivamente, é isso que se passa. Não é valorizado o esforço, a formação. Dei algumas sugestões que não foram bem aceites pela chefia.” [E16, feminino, psicologia, trabalhadora por conta de outrem]

Aliada à falta de abertura para influenciar e intervir nos processos de trabalho, muitos dos entrevistados do perfil *desencorajado* referem o exercício de um conjunto diversificado e heterógeno de funções profissionais, principalmente em organizações públicas (instituições do ensino superior, câmara municipais, escolas), compostas pelos seguintes traços: intensificação do

ritmo de trabalho, tarefas rotineiras e/ou desqualificantes e controlo hierárquico na organização. Veja-se como estes aspetos são destacados nos seguintes excertos das entrevistas:

“A diretora do centro tem necessidade de ter este tipo de pessoas a fazer todo o tipo de coisa porque, para além de secretariado, eu não faço só secretariado! Os professores têm um problema eu vou ajudar nesse problema, se precisam de uma fotocópia para a aula, eu vou à aula; se precisam de ir tomar café enquanto vigiam uma prova, eu vou vigiar a prova enquanto eles tomam o café. Basicamente, [e]u sou pau para toda a colher.” [E31, feminino, estudos clássicos, bolsista de gestão de ciência]

“Creio que têm sido tarefas tão rotineiras que não representam nenhum desafio, nada! Não implicam qualquer análise, são basicamente tarefas de execução.” [E19, feminino, sociologia, trabalhadora independente]

6.3.2 A (des)valorização da autonomia no trabalho

A satisfação dada à autonomia laboral pelos diplomados é um indicador, embora indireto, da qualidade do empreendedorismo no trabalho que executam. Assim, o fenómeno do empreendedorismo não pode ser desligado das condições laborais mais amplas e das perceções dos indivíduos sobre o trabalho (Bögenhold, Heinonen e Akola, 2013). A divisão do trabalho e as lógicas organizacionais seguidas pelas empresas/entidades empregadoras e as suas opções em termos de organização do trabalho, estatuto sociocupacional, natureza do trabalho desempenhado, relações laborais e grau de estabilidade e segurança do emprego constituem fortes fatores explicativos da variação da satisfação dos indivíduos com a autonomia no trabalho.

A dimensão da autonomia do trabalho molda as apreciações positivas dos diplomados do perfil *multiativo* acerca da vivência no emprego atual. A situação mais favorável de trajetória no mercado de trabalho, o gosto pelo trabalho que desenvolvem, conjuntamente com as condições de exercício laboral, parecem conferir também, sobretudo nos sectores mais intensivos em conhecimento, uma maior valorização relativamente ao conteúdo do trabalho e ao grau de autonomia na sua execução, mesmo que, em alguns casos, o vínculo formal seja precário. Assim,

a autonomia laboral assume-se como a principal fonte de satisfação e motivação face ao emprego atual para os entrevistados associados a este perfil, como demonstram os seguintes excertos de entrevista:

“(...) porque todos nós sabemos as nossas condições, não temos direito a subsídio nenhum, nem de férias nem de natal, não temos seguro, não temos segurança social, não temos nada, verdade seja dita! Mas temos uma coisa que se calhar muita gente que tem estudos não tem, que é liberdade naquilo que fazemos. E isso é o que me move, é o que me deixa aqui, o que me faz lutar.” [E33, feminino, engenharia alimentar, bolsista de investigação]

“[E]u tinha um pouco um ideal de querer gerir o tempo à minha maneira, a minha vida à minha maneira, era não ter que obedecer a determinadas regras que normalmente quem trabalha por conta de outrem está sujeito. Sou demasiadamente independente para querer essa situação e tentei procurar algo diferente.” [E34, masculino, engenharia do ambiente, empresário]

A autonomia laboral aumenta a motivação com o trabalho destes entrevistados, que se traduz num compromisso com a organização empregadora e numa relação positiva e de identificação como o trabalho aí desenvolvido. O envolvimento no desempenho, a execução de tarefas para além responsabilidades e horários de trabalho, são atitudes e comportamentos que resultam das condições de autonomia laboral vividas. Este envolvimento no trabalho é descrito como tendo um impacto positivo e gratificante no quotidiano profissional, caracterizado por altos níveis de empenho e trabalho árduo (vigor), envolvimento e entusiasmo no trabalho (dedicação) e imersão total nas tarefas em que há uma perda de consciência do tempo dedicado ao trabalho. Veja-se o seguinte excerto:

“(...) Agora trabalho muito mais e trabalho, por exemplo, nos tempos que tenho livre. Às vezes, trabalho ao sábado e ao domingo. E para nós que trabalhamos com o computador podemos trabalhar em qualquer lugar. Essa autonomia também se paga em trabalho, mas quando uma pessoa sente que vai colher frutos tem outra motivação. Eu até nem sei se não me estou a tornar um bocado num *workaholic*, mas acho que não. Mas, às vezes, até parece que não sei muito bem o que vou fazer com o meu tempo livre, aproveito e penso logo em

acabar o trabalho que tenho para fazer. Uma pressão também é o cumprimento de prazos, ou seja, eu comprometi-me a fazer isto nestes prazos e vou ter de o fazer, uma pessoa não quer passar má imagem, não é? Uma má imagem da empresa pode comprometer o seu futuro. Se não queremos passar essa ideia, temos por lutar para fazer o melhor possível.” [E2, masculino, engenharia informática, empresário]

Já no caso do perfil *desencorajado*, constata-se uma menor satisfação dos/as entrevistados/as face à autonomia vivida no trabalho. De facto, predomina um discurso que salienta a contradição entre a autonomia laboral e as expectativas de obter estabilidade no emprego. A ausência de um vínculo de trabalho estável, a ausência de direitos laborais (subsídios de natal e de férias e de desemprego; a ausência de descontos para reforma; a remunerações baixas e variáveis em função do número de horas/tarefas desempenhadas e falta de perspetivas de evolução profissional, são alguns aspetos conotados negativamente pelos entrevistados deste perfil e que utilizam para justificar a insatisfação face ao emprego atual e fraco envolvimento com o trabalho. Trata-se, uma vez mais, de tendência já descritas na literatura sobre a forma como as desigualdades referentes à autonomia no trabalho tendem a agravar-se com a expansão de formas flexíveis e, sobretudo, com as formas precárias de emprego, com a diversificação e a individualização das relações laborais (Marques, 2013; Kovacs, 2006). Alguns entrevistados avaliam a satisfação laboral a partir desta conflitualidade, como revelam os seguintes testemunhos:

“Não sou mal remunerada para a realização das entrevistas, há uns anos atrás seria melhor remunerada, mas mesmo assim compensa. Em termos de grau de autonomia, sou autónoma na forma como giro o meu trabalho e o horário. Como realizo as entrevista na rua, as condições de trabalho estão dependentes do clima, se estiver um dia de sol é fantástico e são horríveis num dia de chuva. (...). Sinto alguma vulnerabilidade económica porque não tenho um rendimento fixo mensal, só recebo quando trabalho. Isto também tem muito a ver com a forma de contratação. Em termos sociais, tenho amigos meus na mesma situação. Hoje em dia, é uma situação tão generalizada esta flexibilização em termos de horários, de tempos de trabalho. Mas, lá está, vulnerabiliza-nos sempre. Eu não posso planear a minha vida para 3 ou 4 meses, mas apenas neste mês.” [E19, feminino, sociologia, trabalhadora independente]

“Na situação atual e comparativamente com muita gente, [e]u estou numa situação privilegiada e sinto muita liberdade naquilo que faço, agora é evidente que em termos de determinadas garantias que se calhar podiam estar asseguradas, nós não temos. Nós terminamos os 4 anos de bolsa, neste caso, e não temos subsídio de desemprego, não temos nada. E nem sequer temos uma equivalência em termos profissionais porque isto não é um estatuto profissional. (...). Aliás, na própria Caixa Geral dos Depósitos, o nosso rendimento não aparece como trabalhadora é como estatuto. Não é considerado um salário. Eu para mim considero-me profissional e não me considero menos profissional do que alguém que esteja vinculado a uma empresa. Mas para quem vê a nossa situação de fora e tem de nos atribuir um rótulo ou categoria nunca nos vê como profissionais, mas como investigadores. Isto acaba por ter algumas desvantagens. Eu, por exemplo como tenho uma bolsa de 4 anos, sei que em termos da minha reforma, se um dia chegarmos a ter reforma, isto me poderá afetar.” [E4, feminino, psicologia, bolseira de doutoramento]

“No final do ano, porque já esgotei todos os pedidos de renovação de bolsa, [e]u vou-me embora. É evidente que nós não temos subsídios de desemprego, nada disso. Não somos enquadrados em lugar nenhum, vou-me embora sem nada.” [E31, feminino, estudos clássicos, bolseira de gestão de ciência]

Em suma, os discursos dos entrevistados aqui apresentados acabam por ilustrar que a perceção das situações e condições de trabalho (experiências e recursos aprendidos) se traduzem em manifestações subjetivas diferenciadas no campo do empreendedorismo. A análise do potencial de empreendedorismo a partir desta dimensão analítica foi particularmente relevante para perceber como se (re)atualizam ou não as disposições face à criação empresarial em função das experiências vividas no passado e no presente da trajetória profissional. Os entrevistados revelam vários fatores que estão na base da construção de mecanismos de identificação e não identificação com o empreendedorismo no campo profissional. As experiências profissionais prévias e as condições e relações laborais no emprego atual são fatores de identificação positiva para o perfil *multiativo*. Também é notório no caso das perceções sobre as condições do exercício profissional, que se verifica uma tendência para a crescente diferenciação das situações concretas

de trabalho e, por conseguinte, para uma maior diversificação e desigualdade no que se refere à autonomia no desempenho profissional. Quando avaliam as condições laborais no emprego atual, os entrevistados do perfil *multiativo* que se encontram numa posição de vantagem no mercado de trabalho comparativamente com os aqueles do perfil *desencorajado* que vivenciam condições de maior flexibilidade e precariedade laboral, expressam maiores níveis de satisfação (e motivação) no que diz respeito à autonomia profissional. Assim, na relação com o trabalho é fundamental considerar o conteúdo das atividades exercidas, o setor de atividade, os conhecimentos e as competências mobilizadas. É neste contexto que se impõe alguma cautela analítica na interpretação desta dimensão de autonomia laboral, até porque é possível definir diferentes padrões de “empreendedorismo” a partir do cruzamento de variáveis como género, idade, área de formação, setor de atividade, entre outras (Moreira, 2021; Marques & Moreira, 2013).

6.4 Representações e projetos de empresarialidade

Finaliza-se este capítulo com a análise dos elementos constitutivos da dimensão projetiva ou representacional do empreendedorismo através da abordagem de algumas manifestações discursivas de identificação dos sujeitos com a empresarialidade. Num primeiro ponto, desenvolvem-se os processos e mecanismos de atribuição de sentido, em que abordaremos: os mecanismos de atribuição de sentido acionados pelo sujeito para se referir aos empresários e à atividade empresarial, diferenciando entre o que considera que outros pensam do papel dos empresários e o que eles atribuem; as manifestações de hetero-atribuição de sentido relativamente a pessoas com quem cada diplomado interage de forma direta e próxima, isto é, familiares, amigos, colegas de trabalho, etc. O quarto e último ponto contemplará os projetos e motivações relativamente à concretização de uma empresa/negócio próprio, como elementos constitutivos do processo de socialização antecipatória.

6.4.1 Imagem dos empresários e da atividade empreendedora

As manifestações de identificação relativamente aos empresários e à atividade empresarial referem-se às relações que cada indivíduo mantém com o meio social. As aquisições feitas nos

processos de socialização, primária e secundária, os contextos em que se inserem, orientam os indivíduos e as representações simbólicas que eles constroem em torno das atividades de trabalho. Como afirma Bourdieu (1980) “as representações mentais são os atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento”. Assim, as identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego (Dubar, 1994).

Em termos dos mecanismos atribuição de sentido, consideramos neste ponto a imagem que os entrevistados têm dos empresários e da atividade empresarial, pois reflete o autoconceito que eles têm de si próprios enquanto sujeitos de ação empresarial. Para análise do significado do empreendedorismo recorre-se aos valores expressos face a esta realidade pelos indivíduos, da projeção da imagem de si neste tipo de atividades, diferenciando as manifestações de identificação e as de não identificação. Também analisamos a imagem que os sujeitos consideram que os outros significativos atribuem ao campo empresarial, tomando como referência os grupos que estão presentes nas dinâmicas quotidianas de interação mais próximas: os pais, familiares, amigos, colegas de trabalho/curso, destacando, também aqui, a importância da questão relacional das formas de identificação e a interpretação subjetiva do reconhecimento externo.

O contacto próximo com familiares, amigos ou colegas empresários constitui material relevante para compreender o sentido (positivo ou negativo) que os entrevistados atribuem à atividade empresarial e à forma como esta opção profissional é percebida. As narrativas de experiência prévia com a empresarialidade através de familiares e de redes de sociabilidade apresentam variações importantes consoante o perfil dos entrevistados. No caso dos entrevistados “multiativos”, é importante destacar o papel transversal, por vezes subtil, das origens sociais e dos conhecimentos interpessoais de alguns dos/as entrevistados/as alocados a este perfil cuja importância na valorização do empreendedorismo não deve ser menosprezada. A maioria deles pertence a meios sociais ligados à atividade empresarial. Ora veja-se alguns testemunhos:

“(.) O meu avô sempre trabalhou por conta própria. Não era propriamente empresário, mas trabalhou por conta própria. Se isso teve alguma influência na minha pessoa? Não lhe sei dizer. Talvez, eventualmente. Admirava a grande força de trabalho que ele tinha, o querer dele.” [E34, masculino, engenharia do ambiente, empresário]

“Tenho o caso do meu pai que já tem cerca de 46 anos e, mesmo assim, ainda não desistiu de criar a própria empresa na área dele. Ou seja, ele diz que não quer morrer a

trabalhar por conta de outrem.” [E18, masculino, tecnologias e sistemas de informação, trabalhador por conta de outrem]

“O meu namorado tem mil e uma ideias de projetos na cabeça que quer implementar. Ele próprio nunca teve qualquer conhecimento nesta área, ele próprio procurou e fez pesquisas para saber onde se dirigir e como fazer o projeto (para criação de uma empresa). Ele sempre procurou isso. Ele é muito proativo e está agora a entregar o projeto que ele fez praticamente sozinho. Por isso, posso dizer que tenho tido um contacto bastante direto com essa área.” [E5, feminino, administração pública, estudante]

Os resultados das entrevistas aos diplomados deste perfil sugerem, também, que o contacto mais próximo com a realidade empresarial foi uma fonte de aprendizagem acerca do mundo dos negócios. No testemunho seguinte, o entrevistado conta como o contacto direto com experiência empresarial negativa de um tio teve influência na forma como atualmente conduz a sua empresa e gere o seu relacionamento com os sócios:

“Tenho o meu tio que foi empresário e depois deixou. O outro sócio que ele tinha acabou por ficar com tudo. Conhecia bem a atividade do meu tio, até cheguei a trabalhar lá. Quando ele abriu a empresa, eu era um bocado novo, mas a impressão que tenho é que lhe faltava se calhar alguma capacidade de comunicação, talvez. Nunca tive oportunidade de conversar com ele sobre isso, mas eu tenho ideia que aquilo era um negócio para crescer que estava ligado aos tetos falsos e, há uns anos atrás, tudo o que estava ligado à construção civil dava muito dinheiro. Pareceu-me também que as funções de cada um não foram pré-definidas, o que acabou por gerar muita confusão, não é? No caso da nossa empresa, nós também tivemos uma grande discussão porque as funções não estavam bem definidas, mas no final tudo se resolveu. Eu insisti muito em ter aquela discussão e penso que fui muito importante, talvez influenciado pensei que se não resolvéssemos a situação naquele momento iríamos ter problemas mais tarde.” [E2, masculino, engenharia informática, empresário]

Em resultado disso, estamos perante entrevistados que projetam uma visão claramente favorável do desempenho dos empresários que conhecem, associando-os, mais diretamente, a

determinadas qualidades pessoais como “proatividade”, “espírito de iniciativa”, “otimismo”, “tenacidade”, “dedicação” “organização e planeamento”, “motivação”, entre outras. Mesmo prevalecendo a visão de que os/as empreendedores/as têm algo de inato, esse discurso perde terreno para as noções de esforço pessoal e dedicação ao trabalho (Nabi & Holden, 2008) Eis alguns desses relatos:

“São pessoas que se mexem, não são pessoas acanhadas. Têm aquele espírito de iniciativa e de otimismo e acham que vão sempre conseguir.” [E32, masculino, engenharia mecânica, estudante]

“São pessoas que apesar das dificuldades estão sempre a pensar na expansão, não no sentido de comprar, mas, sim, têm uma certa visão de longo prazo. Isto é giro, porque eles não permitem que os problemas os afunilem.” [E3, feminino, gestão e marketing estratégico, trabalhadora independente]

“São pessoas que, por princípio, são abertas a tudo o que se passa à sua volta, atentas e informadas.” [E11, feminino, administração de empresas, trabalhadora por conta de outrem]

“São pessoas que têm uma capacidade quase natural para cativar os outros e para criar valor.” [E8, masculino, ciências do desporto, estagiário]

Olhando para os casos dos perfis *desencorajado* e *indiferente*, constata-se que a maioria dos/as entrevistados/as proveem de meios sociais e familiares que mantêm algum distanciamento da realidade empresarial. O conhecimento do mundo empresarial e dos seus principais protagonistas, quando explicitados, não resultam de uma vivência pessoal ou familiar direta e, em alguns casos, aquilo de sabem sobre o assunto foi através de experiências que lhe foram transmitidas por terceiros. Diferem, deste modo, do perfil *multiativo* no aspeto da imagem favorável acerca do desempenho dos empresários. Eis alguns desses discursos:

“Empresários? Só conheço um vizinho meu. Sei que ele era trabalhador numa empresa de vidro, a empresa faliu, ele estudou e criou a própria empresa dele, que era

basicamente a mesma coisa que ele fazia na outra empresa. Pronto, é basicamente o que eu sei dele.” [E31, feminino, estudos clássicos, bolsista de gestão de ciência]

“ (...) é amigo dos meus pais. Essas pessoas, normalmente, só têm tempo para o trabalho, não é? Têm muitas responsabilidades. Esta empresa é na área das madeiras, que não é a minha área. Se calhar, ele podia fazer muito mais. Como é um senhor assim mais velho, acho que está habituado àquilo e já não vai mudar mais. Mas, o problema que isso traz é que muitas pessoas que estão lá a trabalhar correm o risco de ir embora, porque é muito fácil declarar a insolvência em Portugal.” [E25, feminino, biologia, estudante]

“A minha família mais próxima não é abastada, não tem poderio, eu moro numa aldeia, é diferente. Não conheço ninguém nessas vertentes.” [E28, masculino, medicina, estudante]

Relativamente à imagem dos empresários na sociedade portuguesas, os entrevistados revelam juízos e valorações positivos, negativos e/ou neutros, mas, na sua génese, são ancorados em estereótipos de género e no mito do empreendedor super-herói (Gibb, 2005; Ogbor, 2000), apresentando variações em função do perfil tipo. No caso do *multiativo*, verifica-se um discurso que acentua uma conotação positiva associada aos empresários e à função empresarial. A criação de riqueza e de emprego são as principais razões avançadas para a valorização do papel dos empresários no país. Foi, aliás, interessante observar que estes entrevistados estão inseridos em ambientes sociais e familiares muito favoráveis à atividade empresarial. Em consonância, muitos deles confirmam ter o apoio da família e dos entes mais próximos caso decidissem avançar com um projeto empresarial. Assim, os meios sociais de origem dos entrevistados e as relações de sociabilidade podem estabelecer-se como um contributo para o reforço da tendência de (re)produção social das condições favoráveis face ao empreendedorismo.

Importa referir ainda que uma das características deste perfil consiste na necessidade por parte de alguns entrevistados em sublinhar a sua capacidade de agência e em se desmarcarem da ideia de que decisão pela concretização de um negócio próprio poderia ser determinada pelo apoio (ou falta dele) das pessoas que lhe são mais próximas. Esta postura aplica-se a uma das entrevistadas que percebe a entrada no empreendedorismo não como uma decisão linear ou

imediate, mas como uma escolha profissional que exige uma reflexão ponderada e discussão conjunta com o marido:

“Claro que os meus familiares iriam apoiar-me, mas eu também tenho uma forma de estar um bocado independente. Eu sou autónoma e, neste caso, o que eu e o meu marido decidirmos está decidido, nem que o mundo venha contra nós.” [E3, feminino, gestão e marketing estratégico, trabalhadora independente]

No caso do testemunho seguinte, um entrevistado que atualmente é empresário relata como ele e os sócios superaram a oposição e questionamento por parte dos familiares e amigos, aquando da criação do negócio:

“Vamos por partes, primeiro, a família. Eles diziam-me: sabes bem o que vais fazer? achas mesmo que isso é uma boa opção? Não será melhor ires primeiro trabalhar para outros? Estas são as grandes dúvidas que surgiram por parte da família. Da parte dos colegas de curso, eles diziam-me: és maluco! O que é que tu vais fazer? O que é que tu sabes? Sempre uma grande dúvida e a acharem que era uma maluquice completa. Isto no imediato após a pessoa ter tomado a decisão. Passado uns anos é aquela coisa: bolas, ainda cá estás... Eu e os meus sócios tivemos uma grande força de vontade!” [E34, masculino, engenharia do ambiente, empresário]

Contrariamente ao caso anterior, a maioria dos entrevistados inseridos no perfil *desencorajado* entende que os portugueses têm uma visão pouco favorável sobre os patrões e/ou empresários. «Capitalistas», «corruptos», «ladrões», «desonestos», «exploradores dos trabalhadores», «gananciosos» são alguns dos atributos negativos utilizados por estes entrevistados para caracterizar a imagem deste grupo na sociedade portuguesa. Esta mesma conotação negativa se aplica quando emitem a sua opinião e revelam aquela que julgam ser a dos seus familiares e relacionamentos mais próximos: certo é, portanto, que a criação de uma empresa/negócio é algo que seria pouco incentivado e valorizado pelas pessoas que consideram significativas: pais, familiares, amigos, colegas de trabalho/curso. Eis alguns testemunhos do que acaba de ser dito:

“Quando eu falo em empresários, normalmente é para os detonar.” [E23, masculino, história da arte, estudante e trabalhador independente como tarefeiro]

“ (...) não digo que agora a imagem dos empreendedores tivesse melhorado, o que eu digo é que talvez a conjuntura económica tivesse obrigado a que isso acontecesse. Porque, se calhar, agora até há mais exploração, porque há padrões neste contexto de crise que porventura dizem olhe se não vier um vem outro, o que acaba por ser um fator de maior exploração.” [E4, feminino, psicologia, bolsista de doutoramento]

“[E]u acho que os meus familiares são todos dessa má opinião. Eu até tenho uma prima que me motivou a procurar mais informação sobre empreendedorismo e na altura ela estava iludida, penso eu, e achava que era tudo bom e que ia correr sempre tudo bem. E, agora, noto que ela já não tem esse discurso e nem me fala desse tema, por isso, acho que já é uma boa resposta, não é?...é um bocado ilusório...ninguém tem vontade de arriscar agora. Eu não me apoiava a mim próprio, por isso não ia pedir o apoio deles.” [E24, masculino, ensino de educação física, estudante e trabalhador em *part-time*]

Em termos da antecipação de riscos associados à atividade empresarial, verificou-se que é transversal a todos os entrevistados o facto de considerarem que, apesar do estímulo das políticas públicas, o clima económico e político-institucional no país não estimula o empreendedorismo. Entre os principais fatores de obstáculo, destacam-se, entre outros, a excessiva carga burocrático-administrativa, insuficiência de apoios/subsídios do governo, escassez de financiamento, dificuldade de obtenção de crédito bancário, falta de informação sobre medidas de apoio, excesso de impostos e obrigações fiscais, elevados encargos com segurança social dos trabalhadores, ausência de direitos laborais dos empresários, ineficácia do sistema judicial, entre outros. No entanto, os discursos apresentam categorias de enunciação diferentes quanto à importância destes fatores na delimitação da decisão de enveredar pela criação de um empreendimento. No caso do perfil *multiativo*, é de destacar a conceção de que os riscos associados ao ambiente podem ser minimizados através da ação do empreendedor/a e o valor da ideia de negócio gerada por ela/ela. Para estes entrevistados/as, o que vai determinar o sucesso do negócio é a competência e capacidade individual dos sujeitos empreendedores. Na literatura enfatiza-se que a autoeficácia é uma das características mais importantes na perceção da viabilidade percebida do empreendedorismo, traduzindo a extensão com que o indivíduo acredita

que é capaz de desempenhar os papéis e tarefas do empreendedor (Renko, Kroeck & Bullough, 2012). Aqueles indivíduos acreditam que através das suas qualidades, competências e esforço podem influenciar um determinado evento, e que os resultados não são determinados por fatores externos, terão também uma maior inclinação para o empreendedorismo (Zwan, Thurik & Grilo, 2010). Atente-se ao testemunho dos seguintes entrevistados:

“Quem tem de ter sucesso tem, independentemente de haver incentivos ou não.”
[E3, feminino, gestão e marketing estratégico, trabalhadora independente]

“O que vai determinar o sucesso de determinada empresa é o empreendedorismo, o pensamento das pessoas, o acreditar nas ideias, o criar algo novo.” [E18, masculino, tecnologias e sistemas de informação, trabalhador por conta de outrem]

“O que vale é uma boa ideia. Há uma questão que se ensina sempre: uma ideia é uma apenas uma ideia, mas só quando a aplicamos é que podemos fazer dela uma coisa de valor. É essa exatamente a ideia do empreendedorismo. Se nós fizermos uma coisa que tem valor temos de acreditar na nossa ideia o suficiente para ir atrás dela.” [E29, masculino, biotecnologia, bolsheiro de doutoramento]

Em contraposição, o que emerge da análise das narrativas dos entrevistados englobados no perfil caracterizado pelo desencorajamento é que os fatores ambientais associados ao ecossistema empreendedor são percebidos como podendo resultar em algum tipo de prejuízo ou impedir que o resultado da atividade empresarial seja bem sucedido, e, por este motivo, o empreendedorismo apresenta-se para a maioria deles/as como uma escolha profissional com elevado risco e forte probabilidade de fracasso.

“(…) até pode haver oportunidades, mas as pessoas têm medo de arriscar. Acho que ainda se olha muito para a abertura de um negócio como um risco. Pelo menos, eu sinto assim. É muito mais confortável para mim ser trabalhador por conta de outrem. Se aquilo fechar, eu recebo os meus direitos, desenrasco-me e vou para outro sítio. Sinto essa insegurança, pois aquilo que as pessoas têm é tão pouco que estar a arriscar ou pôr a jogo o fundo de maneio que se têm para uma emergência, acho, neste momento, que não vale a

pena o risco.” [E24, masculino, ensino de educação física, estudante e trabalhador em *part-time*]

Por último, o caso do perfil *indiferente* no que diz respeito às representações sobre os empresários, à atividade empresarial e ao seu meio envolvente, revela algumas especificidades que importa especificar. Face à insuficiência de conhecimento sobre o tema do empreendedorismo em geral, estes/as entrevistados/as acabam por apresentar discursos pouco estruturados e, por vezes, contraditórios. Consequentemente, tendem a assumir posições muito vagas e díspares, não sendo possível, por isso, distinguir uma clara orientação discursiva e/ou traço distintivo deste perfil nestas categorias de análise.

Sintetizando, as representações acerca do empreendedorismo manifestadas pelos três perfis-tipo exprimem padrões comuns e diferenciados de avaliações cognitivas e percepções estruturadas a nível individual e coletivo. Os discursos dos/as diplomados/as entrevistados/as revelam vários os fatores que estão na base da construção de mecanismos de atribuição de sentido relativamente ao empreendedorismo, nomeadamente as circunstâncias atuais e uma experiência positiva ou negativa da trajetória biográfica, a qual se encontra associada a condições diferenciadas de aprendizagem no trabalho, família e redes de sociabilidades. Isto traduz-se em conceções divergentes acerca da figura do/a empresário/a e da atividade empresarial, bem como da viabilidade e risco associados à criação de um negócio. Estes resultados indiciam, uma vez mais, que as relações sociais, familiares e laborais se refletem na delineação das orientações simbólico-ideológicas dos/as entrevistados/as face à empresarialidade.

6.4.2 Empreendedorismo e carreira projetada

Neste ponto o enfoque recairá nas projeções e motivações relativamente à criação de uma empresa/negócio próprio por parte dos indivíduos entrevistados. Esta dimensão analítica atear-se-á nas representações, atitudes e estratégias associadas à projeção de um futuro laboral na empresarialidade. Interessa-nos conhecer os mecanismos de socialização tomando por base a

relação com o empreendedorismo destes diplomados e da sua trajetória de transição profissional com a variável tempo futuro. A antecipação do futuro no campo empresarial é uma projeção da ação a partir de uma antecipação pragmática dos seus resultados, a qual é baseada nas memórias e nas experiências passadas (Schütz, 1987). E esse património é ativado na delimitação das possibilidades futuras. Adotamos assim uma problematização alargada do conceito de futuro aplicado ao empreendedorismo, tal como proposta por Bourdieu (1998, p.207), considerando o futuro como “categoria social e simbólica projetada pelo individuo de acordo com uma lógica de adequação entre as expetativas subjetivas e as possibilidades objetivas da sua concretização, a causalidade do provável” – o campo dos possíveis. Nesta aceção, a lógica de categorização das projeções face à empresarialidade baseou-se na relação que nela se desvenda entre o passado e o futuro de trajetória profissional, entre os recursos detidos ou a adquirir no confronto com o futuro perspetivado.

No caso do perfil *multiativo*, prevalece uma perspetiva mais otimista dos entrevistados face à evolução da trajetória profissional, uns mais expectantes, outros mais proativos, na procura de respostas capazes de neutralizar a complexidade e incerteza face ao futuro. Assim, estes entrevistados exprimem de maneira clara a tendência de abrir-se de modo positivo para a iniciativa empresarial, levando em conta a imprevisibilidade e a possibilidade de mudanças na trajetória, ponderando reflexivamente esta opção profissional, caso as “oportunidades” se apresentem. Para estes diplomados, o empreendedorismo representa a possibilidade de atingir objetivos profissionais colocados no futuro. Em outras palavras, diante do futuro, muitos/as entrevistados/as identificados/as com este perfil equacionam a concretização e/ou desenvolvimento de uma empresa/negócio próprio nos próximos anos. Independentemente da situação profissional ambicionada, os horizontes profissionais do tipo *multiativo* assentam na capacidade de elaborar estratégias de autonomia laboral e na ativação de mais recursos para concretizá-lo, i.e., nas experiências, conhecimentos e competências adquiridas em diversos contextos: sociais, educativos e laborais. Os objetivos de empreendedorismo formulados por estes entrevistados definem-se, portanto, pela sua continuidade face à trajetória anterior ou aos recursos detidos. Atente-se à estratégia prosseguida por um entrevistado que criou um projeto empresarial:

“Comecei a estar mais atento e falar da temática com colegas. Também tinha colegas próximos que já tinham projetos, alguns deles até são meus sócios agora. Depois procurei

entrar em contato com a *Liftoff* para tentarmos saber o que é a tal análise SWOT, perceber como se analisa a concorrência, essas coisas... Quando temos um objetivo, temos de tentar concretizá-lo. Este projeto já nasceu na universidade, muito por causa das ferramentas que o curso nos dá, ou seja, dá-nos a capacidade de desenvolver coisas e imaginação começa logo a trabalhar, ah se seu fizeste isto, isto era espetacular.” [E2, masculino, engenharia informática, empresário).

A necessidade de adquirir mais experiência profissional, de explorar o mercado e/ou testar o valor de uma ideia de negócio são as principais razões apontadas para justificar o adiamento da concretização do projeto de empresarialidade por aqueles que tencionavam criar uma empresa logo após o término do curso. Eis alguns desses testemunhos:

“Não mudou nada, continuo a querer seguir isso. Lá está, eu estou a acabar o meu curso, mas não quero só acabar o meu curso e ter de me cingir às opções que o meu curso me dá, quero ter outras opções. No meu caso, o projeto que tenho é mais na área da agricultura. Para já não, mas nos próximos anos sim. Quero ter experiência primeiro!” [E5, feminino, administração pública, estudante]

“Desde 2011, a coisa não mudou muito, ou seja, continuo com o meu percurso de vida, primeiro, estudar o mercado e depois avançar. Primeiro, eu gosto de ter uma base sólida, de apalpar terreno antes de deitar o pé. Talvez daqui a 3 ou a 4 anos.” [E18, masculino, tecnologias e sistemas de informação, trabalhador por conta de outrem]

“Neste momento, acho que ainda preciso de aprender muita coisa no ramo da engenharia mecânica, como normas e coisas desse género, para me poder atirar a uma coisa por minha conta.” [E32, masculino, engenharia mecânica, estudante]

A conciliação da empresarialidade com o exercício de uma atividade profissional por conta de outrem surge também nos planos de alguns entrevistados deste perfil, conforme ilustra o seguinte testemunho:

“O meu objetivo principal será, de preferência, estar sempre ligado a faculdades, a dar aulas e a fazer investigação. Gostava, também, de estar ligado às empresas para não

perder as duas ligações, numa conexão sempre perfeita.” [E36, masculino, finanças, bolsheiro de doutoramento]

Em sentido oposto, destaca-se a situação do perfil *desencorajado* pela relação negativa com o empreendedorismo no futuro. É relativamente alargada a perspetiva mais pessimista deste grupo de entrevistados face ao futuro profissional que, por razões ligadas à trajetória, revela uma maior atratividade e inclinação pelo trabalho assalariado. Perante a incerteza no mercado de trabalho, muitos/as destes/as jovens elaboram estratégias para lidar com a inquietação perante o futuro na tentativa de manterem e/ou acederem a um emprego, por exemplo, tentando conservar a direção da trajetória por via do prosseguimento dos estudos ao nível do 2º e 3º ciclos. Assim, a opção pela empresarialidade, quando mencionada, surge como resposta forçada aos problemas da inserção profissional e, conseqüentemente, à “necessidade” de assegurar a própria subsistência económica. Para os diplomados deste perfil, a formulação de planos via empreendedorismo implica muitas vezes uma redefinição do projeto profissional. As projeções empreendedoras do tipo “desencorajado” assentam na desistência ou retração face à concretização empresarial devido aos fracos recursos sociais e culturais detidos. Questiona-se, portanto, a pertinência de se ter objetivos e projetos deste tipo:

“A minha área não está vocacionada para isso! Como é que eu posso ser empresária se eu tenho de fazer investigação? Esse é o meu principal projeto.” [E31, feminino, estudos clássicos, bolsheira de gestão de ciência]

“Não tenho ideia de criar o meu próprio emprego, para já, não tenho essa ideia. Mas, imaginemos que, quando acabar o mestrado, estiver algum tempo sem conseguir fazer nada, sem estar ligada à minha área. Aí, eu vou criar o meu próprio emprego, tenho a certeza. Mas, se eu conseguir ficar, por exemplo, numa junta de freguesia ou lar de idosos, em algo ligado à minha área, quase de certeza que vou deixar-me ficar um bocadinho no comodismo. Só como um escape.” [E17, feminino, educação, trabalhadora em *part-time* num ATL]

“Não tenho o objetivo de chegar aos 30 anos e ter uma empresa, não é esse o objetivo que tracei para a minha vida. Não quero chegar daqui a uns anos e dizer que tenho isto, isto, isto – não é isso que me interessa! Interessa-me estar realizado na minha área,

conseguir estar estável do ponto de vista financeiro e, de resto, não tenho grandes ambições.”
[E24, masculino, ensino de educação física, estudante e trabalhador em *part-time*]

Para alguns entrevistados deste perfil, o pessimismo face à evolução da trajetória laboral não significa apenas a inadmissibilidade de se projetar a empresarialidade, mas também a aceitação da perda de futuro e incapacidade de se propor projetos:

“Sinceramente não consigo projetar o futuro. Vivo muito mais no imediato do que a fazer grandes planos. Espero ainda estar viva... Não sei, mas gostava de estar a trabalhar na área que eu gosto e ser reconhecida e valorizada por isso. E ter alguma estabilidade em termos financeiros, sim! A falta de estabilidade retira-nos a esperança. É triste ver uma geração que está a ser desperdiçada. Há uma apatia, uma atitude de resignação que precisa de ser mudada. As coisas têm de ser diferentes. Mas as coisas já estão assim há tanto tempo que é difícil sair deste círculo vicioso.” [E19, feminino, sociologia, trabalhadora independente]

Por sua vez, a maioria dos entrevistados do perfil *indiferente* em resposta ao exercício prospetivo relativamente ao empreendedorismo encontra refúgio sobretudo em “projetos de curto ou curtíssimo prazo, que assumem o presente estendido como área de referência” (Leccardi, 2005). Este grupo caracteriza-se pelo não investimento no futuro profissional, incluindo o trabalho por conta própria como empresário. A perceção da menor preparação para o mercado de trabalho, aliada à consciência da menor recetividade por parte das entidades empregadoras aos diplomas de 1º ciclo conferidos no âmbito de Bolonha, leva os/as entrevistados/as deste perfil a investirem exclusivamente nos estudos. A orientação projetiva deste grupo assenta na conclusão positiva dos estudos como objetivo primordial a concretizar no curto prazo. Não vale a pensar além dos estudos, porque o futuro profissional é uma realidade distante. Esta abordagem instrumental face ao futuro por meio do projeto educativo inibe estes indivíduos de delinearem objetivos profissionais e de empreendedorismo:

“Ainda não decidi bem o que quero fazer, espero descobrir. Realmente, pensando, acho que aquele emprego chato das nove às cinco é algo que não queria. É uma coisa que ainda não está muito clara.” [E27, feminino, ciências farmacêuticas, estudante]

“Ainda não sei muito bem, a única coisa que eu sei é que quero é trabalhar e dar explicações. E posso fazer tudo ao mesmo tempo, nem que tenha de dar explicações em casa. O que gostava era de trabalhar numa empresa e a seguir era a parte financeira e dos cálculos. Se um dia conseguir uma média relativamente boa, sei de empresas que fazem os programas que sei que gosto, mas logo se vê no final do curso.” [E37, feminino, matemática, estudante]

“Ser patrão é uma coisa que não me passa pela cabeça nem na altura, nem agora, principalmente porque eu ainda não tenho experiência suficiente para liderar uma ideia, lá está, é a questão do *know-how* da experiência. Como é que eu posso ser patrão se eu nunca trabalhei? Se eu nem sei como uma empresa funciona, como é que eu vou criar uma empresa?” [E6, masculino, biofísica e bionanossistemas, bolsheiro de investigação]

Ao analisarmos as motivações, ramos dos negócios e estratégias apenas dos/as entrevistados/as que manifestaram ter criado uma empresa ou terem intenção de vir a fazê-lo nos próximos anos, verificam-se duas tendências diferenciadas no que se refere à qualidade do empreendedorismo projetado. As projeções empresariais do tipo “multiativo”, indissociáveis das fileiras de formação dos/as entrevistados/as, assentam na lógica da “oportunidade” e caracterizam-se pela componente inovadora ou de base tecnológica imbuída nos produtos ou serviços disponibilizados, existindo uma relação estreita com a transferência da tecnologia e conhecimento gerado no meio académico. São sobretudo empresas no ramo das “tecnologias”, “engenharias” e “atividades de consultadoria, científica, técnica e similares, recaindo a perceção de oportunidades de negócio em setores inovadores e intensivos em conhecimento (Marques e Moreira, 2013). A título ilustrativo, atente-se aos seguintes testemunhos:

“Foi mais porque surgiu a oportunidade, um dos meus sócios já trabalhava e na altura surgiu a oportunidade de abrir a empresa de informática e ele convidou-me a entrar. E eu aceitei o desafio. Nessa altura já estava praticamente a terminar o meu mestrado, só tive de acabar o último projeto – foram cerca de dois meses e tal que estive entre a empresa e a universidade. Foi mais por uma questão de oportunidade, claro que a longo prazo a nível monetário poderá ser melhor, mas foi mais pelo desafio.” [E2, masculino, engenharia informática, empresário]

“(...) é na área de desenvolvimento de dispositivos médicos. Tem a ver com medicina. No fundo, eu soube desta possibilidade e consegui convencer no meu círculo, pessoas com conhecimentos para criar uma empresa (..) O que eu quero mesmo é fazer máquinas, não me importa se o negócio é meu. Eu fico contente por fazer produtos e foi por isso que eu fui para engenharia mecânica.” [E26, feminino, engenharia mecânica, trabalhadora por conta de outrem]

“Penso criarmos uma *spinoff* e continuarmos a trabalhar aqui dentro. Nós temos um produto fantástico que ainda não conseguimos desenvolver. Não vamos entrar no mercado com uma coisa que é mais um. Isso não vence! Hoje em dia, vemos uma competitividade tão grande que ou vamos para uma coisa boa ou então não conseguimos andar para a frente. Seria algo ligado à radiação ou radiações. Só aqui no nosso país é que o temos, por isso nós temos um grande trunfo a nosso favor. Mas é preciso arranjar uma coisa que seja inovadora...” [E33, feminino, engenharia alimentar, bolsista de investigação]

Relativamente às motivações para o empreendedorismo do perfil *multiativo*, destacam-se, entre outras, o “desafio de criar algo próprio”, o desejo de “ter autonomia/independência”, “perspetiva de ganhar mais dinheiro”, “o valor da ideia de negócio”, a satisfação de “fazer projetos de que se gosta” e “aplicar conhecimentos adquiridos na formação”, como os principais fatores que mobilizam os/as entrevistados/as deste perfil para os processos de criação empresarial. No caso de alguns entrevistados do sexo feminino emerge, igualmente, o desejo de “conciliar a vida familiar e a profissão”, “melhores condições de trabalho” e/ou “independência económica” potenciadas pela conjuntura desfavorável no mercado de trabalho, com a vivência de situações mais precárias por parte de algumas entrevistadas. O excerto seguinte, de uma bolsista de investigação, que se encontra nessa situação há mais de seis anos na mesma instituição universitária, exemplifica precisamente esta postura.

“(..) desejo de ter melhores condições de trabalho, não é? Vamos ter muito mais trabalho pelo facto de estarmos a gerir uma coisa nossa. Acho que é um bocadinho pelo desejo de termos a nossa independência económica e de podermos criar alguma coisa

nossa... Porque estar sempre à espera que haja projetos com bolsa é difícil.” [E33, feminino, engenharia alimentar, bolseira de investigação]

Independentemente das áreas de atividade das empresas e dos fatores que se mobilizam na sua criação, muitos/as dos/as entrevistados/as estão dispostos/as a fazer investimentos pessoais significativos direcionados para a empresarialidade como meio de alargarem horizontes e concretizarem os seus objetivos profissionais. Destaca-se, deste modo, a centralidade atribuída à realização profissional como valor intrínseco associado à construção dos projetos empreendedores por parte destes entrevistados:

“Quero lutar por atingir o topo de carreira. Quero ter mais responsabilidade do que aquela que agora tenho. Não ter uma orientação, mas ser eu o orientador. Tentar estar sempre no terreno a perceber como as coisas funcionam (...) Continuar a fazer o que gosto, mas ganhar mais dinheiro que me permita sustentar aquilo que gosto de fazer. Estar a viver numa cidade que me permita crescimento pessoal e profissional, noutra sítio qualquer ou em Portugal.” [E12, masculino, engenharia civil, trabalhador por conta de outrem]

(...) Quero ser bem sucedida, porque tenho a certeza que se não for bem sucedida (profissionalmente) eu vou ser infeliz para o resto da minha vida.” [E14, feminino, engenharia civil, estudante]

“Ambiciono estar a trabalhar para algo que um dia me realizasse.” [E7, direito internacional, trabalhadora por conta de outrem]

O acesso à informação ou mesmo aquisição de outros recursos através da inserção em redes de estímulo e apoio ao empreendedorismo qualificado, bem como o recurso a apoios fornecidos pelos programas nacionais e europeus, são entendidos pelos entrevistados/as “multiativos” como investimentos a realizar para melhorar a posição no campo do empreendedorismo. Os apoios previstos visam o investimento e/ou disponibilização de mecanismos financeiros para a criação da empresa (crédito, aquisição de equipamentos e

instalações, contratação de trabalhadores), mas também incluem incentivos ao desenvolvimento e expansão do negócio (formação, plano de negócio, estratégia de internacionalização e comercial):

“O primeiro apoio será o dos fundos comunitários, que são mesmo para esse tipo de negócio. Depois, caso seja necessário, teremos de recorrer ao crédito do banco.” [E5, feminino, administração pública, estudante]

“Gostava de frequentar algo que me especializasse para a *start-up* de empresas, ou seja, algo que nos indicasse qual é o caminho certo, quais são as melhores práticas que um recém-empresário deve seguir, qual deve ser a sua postura, que mercado é que deve explorar.” [E18, masculino, tecnologia e sistemas de informação, trabalhador por conta de outrem]

As projeções do tipo “desencorajado”, por seu lado, baseadas numa lógica da necessidade do porvir empresarial, distinguem-se das do tipo “multiativo”, pois são motivadas por fatores de constrangimento que se prendem com a dificuldade em aceder a um emprego estável relacionado com a área de formação e a precariedade associada ao trabalho por bolsas e projetos ou o desemprego. Assim, o empreendimento projetado, que não depende dos recursos adquiridos ou acumulados nesta área, surge para muitos/as destes/as entrevistados/as como uma alternativa profissional, uma possibilidade que viabiliza um futuro profissional e material mais promissor. Estamos perante uma lógica prospetiva da empresarialidade que é movida não só pelo “desejo de novos desafios”, mas também pela assunção do condicionamento da trajetória profissional atual, o que implica uma alteração da atividade laboral atual ou a procura de nichos de mercado que não estão relacionados com o curso universitário. Por isso, as áreas de atividade económica que acompanham este exercício prospetivo são tradicionalmente pouco qualificadas e ligadas aos setores de baixo valor acrescentado como comércio, restauração, educação e outros serviços sociais. Eis alguns excertos de entrevistas:

“Neste momento estou aberta a novas ideias. Como estou desempregada há uma semana, não sei o que será o meu futuro. Eu queria adaptar-me agora à minha situação. Eu gosto muito da área do ensino, mas acho que o ensino não é propriamente uma carreira empreendedora, porque normalmente está associada com o público, apesar de haver

também ensino privado, mas não posso construir uma escola, mas posso pensar num centro de explicações. Há outra coisa que eu também gosto muito que é a restauração, porque adoro cozinhar e penso muito num tipo de restauração sustentável, gostava de ter algo relacionado com alimentação saudável (...) Eu gostava era mesmo do ensino, mas se não aparecer nada a curto-prazo tenho de me fazer à vida.” [E13, feminino, economia social, estudante]

“Há várias ideias de negócio que eu tenho pensado. As duas áreas de negócio mais reais que tenho em mente estão relacionadas com crianças, uma, na área da alimentação, outra, em todas as valências, em ambos os casos são serviços extra atividades educativas. É um serviço quem quer compra, quem não quer não compra. Seria aqui no Porto, o Porto é um nicho.” [E10, feminino, estudos da criança, trabalhadora por conta de outrem]

Quando se trata de ponderar possíveis obstáculos a enfrentar na criação de um projeto empresarial são explicitadas preocupações divergentes entre os/as entrevistados/as consoante o perfil de empreendedorismo. No caso do *multiativo* são referidos, por um lado, entraves técnico-financeiros e burocráticos relacionados com desenvolvimento do negócio, com questões que se prendem, entre outras, com o financiamento, dificuldade de obtenção de licenças de funcionamento, angariação de clientes, concorrência. Também há receios de avançar pela falta de experiência profissional, ausência de conhecimento do nicho de mercado, as responsabilidades familiares e a escassez na procura do produto/serviço oferecido.

“Tenho receio que as pessoas não vejam interesse em comprar serviços que são prestados gratuitamente por outras instituições.” [E3, feminino, marketing e gestão estratégica, trabalhadora por conta própria]

“(...) falta de dinheiro, acima de tudo. E sei que dificilmente o consigo arranjar, ou tenho uma ideia fantástica, maravilhosa e um grande suporte por detrás.” [E33, feminino, engenharia alimentar, bolsista de investigação]

“(...) se calhar, tenho de ganhar mais experiência, porque uma empresa traz problemas, tem de ser tudo muito estudado.” [E4, feminino, engenharia civil, estudante]

“O meu medo é não conseguir escoar todos os produtos e de não haver lucro. Muita gente tem um bocado de medo de mudar e de experimentar produtos novos. E o nosso produto é mais caro e não sei se as pessoas estão dispostas a pagar para ter qualidade.” [E5, feminino, administração pública, estudante]

“(...) claro que tenho condicionantes, principalmente as responsabilidades familiares, mas está na manga ...se tivesse insucesso, eu ficaria triste, porque foi menos tempo que passei com os meus filhos.” [E11, feminino, administração de empresas, trabalhadora por conta de outrem]

Contudo, alguns dos entrevistados “multiativos” não se limitam apenas a identificar debilidades ambientais, mas também antecipam futuras transformações e estão dispostos a agir em função disto. As superações dos obstáculos no processo empreendedor surgem geralmente ligado à estratégia de acumulação de mais recursos em termos de conhecimentos e capacidades que lhes permitam fazer uma autoavaliação das forças e fraquezas do projeto, monitorização do mercado no sentido de identificação e criação de oportunidades, trabalho em equipa e negociação. Além destas, a exploração de nichos de mercado, organização de competências e identificação de novas necessidades são algumas estratégias delineadas para a valorização da ideia/projeto de negócio.

“(...) na minha área, era importante ter clientes cá em Portugal, aprender com eles e só depois lançar-me lá para fora. Só que existem alguns entraves porque cada país tem a sua própria legislação. Mas, já tenho um plano bem traçado na minha cabeça.” [E18, masculino, tecnologias e sistemas de informação, trabalhador por conta de outrem]

“(...) gosto desse desafio de furar o mercado e arranjar novo mercado. Quero implementar projetos na área que gosto mais, criar novas áreas, internacionalizar porque há muita coisa que fazer lá fora e abandonar coisas que não me interessam tanto.” [E34, masculino, engenharia do ambiente, empresário]

Já os/as entrevistados/as alocados do perfil *desencorajado*, se pronunciavam, por sua vez, no sentido de perceberem fatores de obstáculo ao nível das condições existentes no país para a atividade empresarial, nomeadamente as representações pessimistas face às dinâmicas empresariais e incapacidade de mobilizarem recursos, (conhecimentos e capacidades), de modo a garantir a viabilidade do negócio projetado. O constrangimento decorre essencialmente de um conjunto de forças sociais, culturais e económicas exteriores que acentuam a falta de confiança e de autoeficácia e que tendem a produzir um sentimento acentuado de aversão ao risco:

“[E]u e algumas amigas minhas já tivemos a ideia de criar um negócio próprio. Estudamos a questão e acabamos por não avançar. Primeiro, o contexto não é favorável à atividade económica em Portugal. Também o tipo de serviço que nós iríamos providenciar poderia não ser rentável na área que era, pois na área da restauração há excesso de oferta. Nós estávamos a planear criar uma casa de tapas e, de repente, abriram assim casas deste tipo, às dezenas. Vimos que não valeria a pena! Neste momento não arrisco, tenho receio.”
[E19, feminino, sociologia, trabalhadora independente]

“Tenho medo que as ideias até sejam boas e as pessoas digam que vai correr bem, mas que a ideia nunca tenha sucesso.” [E17, feminino, educação, trabalhadora em *part-time* num ATL]

“O que me preocupa é se nós vamos realmente oferecer um serviço necessário e se nós temos quem possa usufruir deste serviço (...) no meu caso eu tenho de adquirir mais conhecimentos, quer ao nível da própria legislação, relativas às questões de criação de uma empresa, por exemplo, acho fundamentais. Tenho receio, quem quer investir tem pelo menos de saber o mínimo.” [E4, feminino, psicologia, bolseira de doutoramento]

Em suma, a análise dos discursos dos/as entrevistados/as acerca do futuro laboral permitiu identificar diferenças relevantes em termos de projeções e motivações perante a empresarialidade em função dos três perfis-tipo de potencial de empreendedorismo. O aprofundamento das projeções empresariais revela-nos uma vantagem qualitativa nestes processos por parte dos diplomados do perfil *multiativo*, por comparação aos colegas dos outros dois perfis identificados, designadamente o *desencorajado* e o *indiferente*. Tal confronto revela-nos, também, que as características do empreendedorismo projetado (área de atividade, recursos mobilizados, obstáculos percecionados) e as suas motivações parecem ser influenciadas,

também, e de modo bastante expressivo, pelo curso dos/as entrevistados/as. É saliente que os diplomados alocados ao perfil *multiativo*, que surgem ligados sobretudo a cursos das áreas das “engenharia, tecnologia e arquitetura” e da “direito, gestão e administração”, quando comparados aos indivíduos dos perfis tipificados com menor inclinação para o empreendedorismo (em particular mulheres das “ciências sociais, humanidades e educação,” das “ciências exatas, da saúde e ambiente” e do 1º ciclo de estudos), destacam-se pelo facto de apresentarem projetos de empresarialidade impulsionados pela oportunidade e autorrealização e orientados para setores intensivos em conhecimento. Estes resultados indiciam, uma vez mais, que as áreas de formação do curso e o género, juntamente com o ciclo de estudos frequentado e a atual situação face ao mercado de trabalho, detêm uma nítida importância, não em termos absolutos, mas em conjugação com outros fatores, na configuração das desigualdades ao nível das orientações prospetivas face ao empreendedorismo.

No fundo, o aprofundamento das entrevistas relativamente ao diagnóstico intensivo aos projetos e itinerários profissionais revela-nos a persistência de processos de produção de desigualdades ao nível das condições socioeducativas, profissionais e organizativas do empreendedorismo durante a trajetórias de transição da universidade para o mercado de trabalho dos /as diplomados/as, o que tenderá a explicar, de resto, as diferenças ao nível das estruturas subjetivas face ao empreendedorismo.

Passaremos, de seguida, à análise das narrativas acerca do empreendedorismo dos entrevistados exemplares de cada um dos três perfis da tipologia interpretativa do potencial de empreendedorismo.

CAPÍTULO 7. OS “MUNDOS” DO EMPREENDEDORISMO QUALIFICADO

Neste capítulo interessa-nos explorar as narrativas ilustrativas dos três perfis-tipo de potencial de empreendedorismo (*multiativo*, *desencorajado* e *indiferente*). Com base na abordagem efetuada nos capítulos anteriores, é este o momento indicado para aprofundarmos mais os casos singulares e, deste modo, completarmos a abordagem no que se refere ao processo de construção do potencial de empreendedorismo. Enquanto conjunto multifacetado de orientações simbólico-culturais os relatos dos diplomados entrevistados veiculam juízos de valor sobre o passado, avaliações do presente e projeções face a futuros desejados ou possíveis. Todavia, nos discursos destes indivíduos é possível encontrar pistas explicativas adicionais da realidade social e novos elementos de análise, os quais nem sempre são, necessariamente, coincidentes com os perfis teóricos identificados. Cada entrevistado é, assim, detentor de um universo simbólico único e, ao mesmo tempo, partilha com outros práticas, representações, valores e significados. Os “mundos” do empreendedorismo qualificado são precisamente expressão dessas lógicas sociais singulares ou esquemas específicos, que permitem compreender o lugar e o significado do empreendedorismo como fenómeno intrinsecamente indissociável da transição profissional.

Optamos por anteceder a apresentação dos onze entrevistados selecionados (ver quadro 11), exemplares dos extremos polares da amostra dos diferentes perfis-tipo com a sua caracterização sociodemográfica, educativa e profissional e orientação discursiva dos mesmos face ao fenómeno em análise. Complementarmente, e de forma a apoiar o leitor na sua reflexão acerca de cada um/a dos/as entrevistados/as, a explicitação de cada um dos testemunhos é antecedida por uma frase da autoria do/a entrevistado/a que procura condensar os seus significados e a organização dos seus discursos.

Quadro 11: Entrevistados por perfil-tipo

Perfis-tipo	Entrevistados			
Multiativo	André	Miguel	Mariana	Tomás
Desencorajado	Laura	Fátima	Bernardo	Vera
Indiferente	Paula	Cristina	Rodrigo	

Nota: Os nomes utilizados nesse trabalho são, obviamente, fictícios, a fim de preservar a identidade dos entrevistados e facilitar a leitura do trabalho.

Assim, cada uma das três seções seguintes corresponde a um perfil-tipo distinto e cada um deles apresenta trajetórias heterogêneas e exprime uma lógica singular caracterizada por um conjunto de motivações, crenças, experiências e representações formalmente idênticas no domínio do empreendedorismo.

7.1 Multiativo: o empreendedorismo como objetivo de vida

André, Miguel, Mariana e Tomás possuem formações académicas diferentes e percursos profissionais distintos, mas partilham a mesma orientação sociovalorativa em relação ao empreendedorismo enquanto “projeto de vida”. A multiatividade que caracteriza este grupo alimenta-se de uma lógica própria direcionada para mobilização ou aquisição de múltiplos recursos nesta área. As atitudes e representações que acompanham este grupo de diplomados, os objetivos laborais que se procura atingir, o tipo de conhecimentos e a amplitude da educação em empreendedorismo na trajetória de inserção variam consoante o/a entrevistado/a. Comum a todos eles é a noção de que construção do empreendedorismo depende do acesso ao conhecimento ou à sua ativação, ou no plano mais estrutural, à aquisição de recursos sociais e culturais decisivos para o sucesso empreendedor.

André, Miguel, Mariana e Tomás concluíram formações académicas na área da “Engenharia e Tecnologia”. Todos são jovens, com idades compreendidas entre os 24 e 35 anos. Protagonistas de percursos de inserção distintos, eles partilham entre si o mesmo universo de orientações sociovalorativas em relação ao trabalho por conta própria. Para além do mesmo sistema de valores e de crenças, eles comungam a mesma forma de se projetarem no empreendedorismo como futuro de trajetória profissional.

Um aspeto transversal dos diplomados englobados no perfil *multiativo* é que o empreendedorismo no sentido criação de um negócio constitui um elemento central das suas aspirações em relação ao futuro. Eles definem-se a eles próprios, em grande medida, a partir deste objetivo. Mas mais do que isso, o empreendedorismo é entendido por estes indivíduos como um “projeto de vida” ou uma projeção do self (Giddens,1991). Todos eles manifestam uma forte identificação com a empresarialidade, expressando, com maior ou menor intensidade, um grau de comprometimento perante esta opção de vida. Com efeito, este tipo de trabalho por conta própria é encarado por eles com um meio para o desenvolvimento pessoal e autorrealização.

Independentemente da situação profissional em que encontram, o empreendedorismo é visto por todos como terreno fértil para o tipo de indivíduos que eles ambicionam tornar-se. Tais orientações e disposições foram identificadas em estudos sociológicos anteriores sobre as trajetórias de transição profissional dos diplomados que contemplaram como dimensão analítica os valores e projetos socioprofissionais em geral (Chaves & Sedas Nunes, 2012; Tomlinson, 2007; Teichler, 2007; Marques, 2004; Dubar, 1998, 1991; Trottier *et al.*, 1998) e em particular a relação subjetiva e indireta com o trabalho por conta própria (Marques, 2015; Assunção, 2012; Nabi *et al.*, 2011). Este grupo reflete sobre a sua posição no mercado de trabalho, e os tipos de identidades e concretizações que resultam desse exercício são elementos centrais na configuração dos objetivos que traçam em torno do empreendedorismo. André, enquanto sócio de uma empresa de produtos *web*, dá-nos a conhecer as estratégias que adotou desde que despertou para o empreendedorismo [“Comecei a estar mais atento e falar da temática com colegas. Também tinha colegas próximos que já tinham projetos, alguns deles até são meus sócios agora. Depois procurei entrar em contato com a *Liftoff* para tentarmos saber o que é a tal análise SWOT, perceber como se analisa a concorrência, essas coisas... Quando temos um objetivo, temos de tentar concretizá-lo”]. Tomás, sócio de duas empresas de consultadoria, revela aquilo que fez para concretizar os seus objetivos no mundo empresarial [“Sabia pouco nesta área e o que sabia era o que tinha aprendido na Universidade. Não foi fácil, foi muitas horas a pesquisar na *internet* para saber o que havia, ler muita legislação, perceber como funcionam os vários sectores onde queríamos entrar. Foi um período difícil, os primeiros seis meses foram terríveis. Tem de existir um querer, um projeto, um não desistir”].

Um dos elementos que confere a este grupo um carácter distintivo é a multiatividade. A multiatividade que caracteriza este grupo alimenta-se de várias lógicas e é a norma que atravessa diferentes dimensões do empreendedorismo (educativa, profissional e projetiva) no decurso das suas trajetórias de inserção no mundo laboral. Aquilo que os une é uma abordagem mais proativa em relação ao empreendedorismo, que é visto como uma oportunidade para desenvolverem uma atividade significativa e útil, a partir do qual podem construir o seu estatuto enquanto diplomados/as. O “desafio de criar algo próprio”, e o desejo de “ser autónomo/independente”, “ter flexibilidade para gerir o tempo e a própria vida” “não ter de cumprir as exigências do trabalho por conta de outrem”, “poder fazer projetos de que se gosta” são as principais motivações expressas pelos/as entrevistados/as para a fundação de uma empresa. Estes casos apresentam em comum o facto de estarem essencialmente ancorados a vertentes simbólicas (versus

materialista) do empreendedorismo, contrariando a ideia que a estrutura motivacional dominante nas sociedades modernas se relaciona diretamente com o postulado do *homo economicus* (Teichler, 2007). Embora a “perspetiva de ganhar mais dinheiro” seja legitimamente uma das justificações apresentadas para a opção pelo empreendedorismo, esta motivação materialista não constitui o fator mais influente na escolha destes diplomados, como diz Tomás [“a questão financeira não foi a principal motivação”]. Já no caso de Mariana, o desejo de “melhores condições de trabalho” e “independência económica” enquanto principais motivações para a empresarialidade, provavelmente em virtude da vivência de uma situação laboral mais precária enquanto bolsista de investigação, indicia que a sua projeção no empreendedorismo não é alheia à atual conjuntura desfavorável no mercado de trabalho para os diplomados, sendo a criação de uma empresa perspetivada como uma modalidade alternativa de inserção profissional. Independentemente da singularidade e idiosincrasia de cada caso, a maioria destes diplomados desenvolve expectativas e aspirações de conseguirem desenvolver atividades criativas e estimulantes através da atividade por conta própria. A imagem favorável dos empreendedores/empresários que estes diplomados têm e as suas representações mais otimistas acerca das condições contextuais para a atividade empreendedora no país fá-los sentirem-se capazes de utilizar os conhecimentos e competências adquiridos.

O curso universitário revela-se, também, um elemento chave, ainda que com intensidade variável, na orientação específica perante o empreendedorismo evidenciada pelos diplomados inseridos neste perfil tipológico. Ele permite compreender os sentidos que André, Miguel, Mariana e Tomás atribuem à empresarialidade, a atitude e disposições motivacionais mais favoráveis que desenvolvem relativamente a que esta opção profissional. Assinala-se, assim, a relevância das qualificações e competências técnico-científicas, que a formação académica lhes proporciona, e sobretudo das competências transversais que desenvolvem num conjunto de atividades formais, não formais ou extracurriculares. A valorização do papel que atribuem à formação académica depende da maior ou menor aproximação com o mercado de trabalho que esta lhes proporciona. Quanto maior for a perceção do grau de profissionalização do curso, mais favorável é a avaliação que fazem da preparação facultada pelo mesmo. Ao nível da oferta educativa formal mais orientada para o empreendedorismo, a importância do plano de estudos do curso, em particular as unidades curriculares que frequentaram e as modalidades de ensino mais prático (e.g., métodos de ensino baseados em projetos/estudos de caso, estágios curriculares) contribuiu significativamente para a aproximação ao mundo do trabalho em geral e ao do empreendedorismo

em particular. A formação mais prática em empreendedorismo surge, contudo, investida com um papel preponderante para este grupo de diplomados. Até Tomás e Mariana, que frequentaram a Universidade antes da reforma de Bolonha, quando o empreendedorismo não fazia parte do currículo dos cursos, deram provas de que este tipo de aprendizagem é, na verdade, um objetivo. Comum a todos eles é, assim, a identificação académica com o empreendedorismo e vontade de participar num leque variado de atividades de cariz não formal durante o percurso académico (e.g., estágios profissionalizantes ou experiências profissionais, atividades extracurriculares, voluntariado) e outras iniciativas mais orientadas para a prática do empreendedorismo (e.g., *workshops*, sessões de esclarecimento com empresários, feiras de emprego e/ou de empreendedorismo), as quais influenciam o desenvolvimento empreendedor destes diplomados/as. Por tudo isto, André fala-nos da relação muito próxima entre o curso e o empreendedorismo [“Foi criado, em 2011, um gabinete de apoio a empresas juniores, por exemplo, para quem quisesse iniciar uma empresa foram disponibilizados espaços para três empresas *spin-offs* ou *start-ups*. Sinceramente não tenho conhecimento de cursos que preparem melhor”]. As iniciativas mencionadas reforçam a perceção sobre a importância do apoio das IES/cursos na articulação com outras estruturas institucionais (e.g., gabinetes de apoio ao empreendedorismo, incubadoras), para a mudança de atitudes e motivações em relação à criação de uma empresa. Alguns trabalhos sustentam mesmo que o envolvimento dos vários *stakeholders* internos na aprendizagem empreendedora tem gerado uma dinâmica positiva a este nível (Marques, 2016; Matlay, 2009). Todas estas experiências contribuem não só para determinar as preferências pela empresarialidade detidas pelos/as diplomados/as do perfil *multiativo*, mas também para o sentimento de que são capazes de realizar os passos necessários para o conseguir. Os efeitos positivos da educação em empreendedorismo na perceção dos estudantes/ diplomados em termos de autoeficácia, autoconfiança e outros construtos motivacionais já tem sido apontado noutros trabalhos (Malebana & Swanepoel, 2014; Muofhe & Du Toit 2011; Dickson, Solomon & Weaver 2008; Henry *et. al.*, 2003). Estes diplomados/as testemunham, assim, o impacto positivo que a exposição ao empreendedorismo teve na configuração das suas trajetórias de inserção e nas disposições que desenvolvem relativamente à construção de uma carreira autónoma. Miguel refere a importância de duas unidades curriculares semestrais que frequentou, ambas com recurso ao método de simulação de um projeto empresarial, para o seu percurso de inserção, tendo sido a partir daqui que começa verdadeiramente a “despertar” para a empresarialidade [“Cadeiras dessas só são boas e não deviam ser só duas, deviam ser mais, meia dúzia, pelo

menos. Despertou-me o bichinho e vai realizar-se, porque também não vou ficar toda a vida a trabalhar por conta de outrem. Eu sei que tenho aptidões para um dia criar a minha própria empresa e realizar o meu projeto pessoal”]. Tomás, por seu turno, prefere dizer que a formação académica, ao nível da graduação e pós-graduação, lhe deu autoconfiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios da atividade empresarial [“o curso correspondeu às minhas expectativas. Se calhar, ele tinha uma grande especificidade técnica que me deu um pouco de segurança para achar que tinha competências para começar uma empresa nesta área de engenharia, eu saí dali a achar que sabia fazer alguma coisa na área em que me estava a propor montar a empresa. E só isso, só essa componente técnica: ok, eu sei fazer isso, então, eu posso ir para o mercado e estabelecer-me por conta própria”].

No domínio profissional, apesar de ocuparem estatutos diferenciados, mais próximos ou distantes da realidade empresarial, estes diplomados valorizam o elevado grau de autonomia e flexibilidade que detêm no desempenho das funções nas organizações/ empresas onde trabalham, pelas condições laborais favoráveis que criam à maximização do seu desempenho ao nível de resolução de problemas e concretização de metas, proporcionando-lhes oportunidades para criar e inovar. A autonomia e flexibilidade laboral são objetivos que todos eles nutrem, materializando-se num gosto especial por procedimentos pautados por iniciativa, polivalência de tarefas, capacidade de análise e resolução de obstáculos e de problemas, responsabilidade para com prazos, qualidade no desenvolvimento, gestão e acompanhamento de processos e/ou projetos.

O trabalho surge mais valorizado do que as outras esferas da vida, como lazer, família e relacionamentos pessoais. Esta priorização do trabalho é particularmente visível no caso de André, que praticamente deixou de ter tempo livre desde assumiu a função empresarial, porque, como nos conta, “abracei este projeto e ele absorve-me muito tempo”. A abordagem destes diplomados em relação ao trabalho é talvez melhor tipificada pelos dois empresários deste grupo. André e Tomás tendem a desenvolver uma abordagem que denota maiores níveis percebidos de oportunidade, escolha e de autonomia, indo ao encontro das exigências colocadas pelas profissões predominantemente masculinas como é o caso da empresarialidade. A frase proferida por Tomás, quando discorre sobre as estratégias que vai levar a cabo para ultrapassar os constrangimentos do mundo empresarial, de que vai “lutar para fazer o melhor possível para dar uma boa imagem da empresa”, ilustra bem essa perceção de margem de liberdade e escolha individual. Esta visão parece estar ancorada nos níveis percebidos de capital social e cultural necessários para negociar

os desafios estruturais do empreendedorismo. A sua evolução e resultados profissionais parecem ser mais configurados pela sua atitude e abordagem do que pela estrutura de oportunidades no campo do empreendedorismo. A sua postura e distinção enquanto empresários são vistos como fatores chave para o sucesso empresarial. Mesmo não tendo ainda criado uma empresa, Miguel acredita que comportamento individual é decisivo para os resultados deste empreendimento [“o que vai determinar o sucesso da empresa é o empreendedorismo, o pensamento das pessoas, o acreditar nas ideias, o criar algo novo”].

Torna-se evidente que os diplomados integrados neste perfil se sentem na posse dos requisitos culturais e recursos sociais necessários para negociar as exigências do empreendedorismo, aliado a um adequado conhecimento formal e informal sobre a matéria. Este grupo procura utilizar os conhecimentos que detém sobre o tema, adquiridos na Universidade, Família e Redes de Sociabilidade. O envolvimento da família e do grupo de pares no trabalho por conta própria ou propriedade empresarial são fundamentais na ativação das suas disposições face ao empreendedorismo. Os indivíduos deste perfil inserem-se em contextos académicos, familiares e sociais onde a atividade empreendedora é valorizada e bem conotada, que são mais suscetíveis de transferir este tipo de atitudes, representações e inclinações. Eles partilham uma imagem favorável dos empreendedores e do seu papel na sociedade ao nível da criação de riqueza e emprego. É por isso que para Miguel a atividade empreendedora é sinónimo de “*um elevado risco e esforço pessoal contínuo*” e é que Mariana nos fala do empreendedor como alguém “que está a lutar pela vida, a ganhar mais competências e a lutar”. Tais disposições parecem ter um efeito positivo sobre as oportunidades percebidas no empreendedorismo, o que acaba por se repercutir nas atitudes mais confiantes e proativas que eles desenvolvem relativamente a esta opção profissional.

Imaginar o futuro profissional num horizonte de dez anos significa, para estes diplomados, uma atividade profissional indissociável do empreendedorismo. As projeções laborais empresariais fundamentam-se na aquisição de recursos estruturantes para a configuração da trajetória de inserção, mas também na mobilização de recursos já adquiridos. O trajeto laboral assim antecipado emerge e depende de um conjunto de recursos sociais, formativos e profissionais (*e.g.*, conhecimento e experiência profissional). Por isso, o investimento em formação contínua é entendido pelos membros deste grupo como tendo um papel instrumental, orientado, essencialmente, para a “melhoria do desempenho laboral” ou para “responder às exigências do empreendedorismo”. Talvez por isso, a formação académica é secundarizada para a concretização

destes propósitos, com a exceção do caso da Mariana que é a única que tem como objetivo frequentar o Doutorado, muito influenciada pelas exigências do setor tecnológico dos alimentos irradiados onde projeta criar a *spin-off* acadêmica. O empreendedorismo é, portanto, um horizonte que se desvenda como uma possibilidade, define-se em função das condições que o viabilizam (Bourdieu, 1998). Assim, o empreendedorismo dos “diplomados multiativos” tende a ser estrategicamente planejado, deliberado a partir de uma condição estruturante que possibilite a sua realização.

Embora estes diplomados desenvolvam expectativas mais positivas em relação ao futuro, eles detêm uma visão objetiva acerca dos desafios e dificuldades que a carreira empreendedora lhes coloca. Eles não acreditam em facilitismos e estão, por isso, conscientes da necessidade de envolverem-se em várias experiências para a concretização dos seus objetivos. Comungam a visão de um futuro profissional no empreendedorismo em termos de “ganhar experiência”, “internacionalizar”, “desenvolver novos produtos/serviços”, “angariar clientes”, “contratar mais pessoal”, “melhorar a qualidade”. Os negócios criados ou projetados por eles inserem-se num *continuum* da sua área de formação, como as “Tecnologias” e “Atividades de consultadoria, científica, técnica e similares”, recaindo a percepção de oportunidades de negócio em áreas orientadas para setores intensivos em conhecimento. A concentração das preferências dos diplomados dos cursos das Engenharias pela criação de projetos empresariais em áreas ligadas à inovação e tecnologia intensiva é, de resto, uma tendência que tem sido corroborada pela literatura (Marques & Moreira, 2013). E, quando à revelia da sua vontade, os projetos empresariais que concebem estão sob ameaça, eles planeiam racionalmente o futuro para ultrapassar os obstáculos que ameaçam o seu percurso. Questões relacionadas com “estratégia de desenvolvimento da empresa”, “escassez de recursos humanos”, “fundo de maneio insuficiente”, “dificuldade em conquistar mercado(s)”, “falta de experiência profissional”, “conhecimento pouco sólido do mercado” surgem no discurso destes diplomados como possíveis entraves ao processo empreendedor. Ora, é precisamente porque esse caminho não é isento de constrangimentos que eles procuram identificar oportunidades, adquirem e mobilizam recursos para serem bem-sucedidos neste empreendimento, de forma minimizar potenciais erros. Mais uma vez, isto reforça a ideia de que o seu empreendedorismo tem sido ativamente construído e negociado. André e Tomás têm ambos uma estratégia de crescimento da empresa, mas sabem que para fazê-lo precisam delimitar o nicho de mercado, ou seja, novas áreas de negócio, bem como conquistar mercados internacionais, Mariana, por sua vez, planeia ligar empreendedorismo à investigação,

através da criação de uma *spin-off* académica com os colegas do instituto onde trabalha, mas, não quer fazê-lo de qualquer maneira, primeiro, tenciona explorar as oportunidades de negócio [“é preciso arranjar uma coisa inovadora. não nos vamos meter numa coisa destas se não tivermos a certeza absoluta que temos um bom projeto e só falta pô-lo em ação para ser vencedor”] Miguel planeia também criar uma empresa no setor das tecnologias de informação, projeto que vai adiar até adquirir mais experiência profissional e estudar o mercado onde pretende entrar [“primeiro gosto de ter uma base sólida, de apalpar o terreno, primeiro, antes de deitar o pé”].

Em suma, os “sujeitos multiativos” são diplomados universitários cujo mérito resulta de um excelente desempenho profissional e o valor acrescentado que aportam às atividades que desempenham. A investigação de Nabi, Holden & Walmsley (2010), centrada no modo como os indivíduos negociem a transição para a carreira empreendedora, mostrou que os estudantes procuram alinhar os diplomas que possuem ao que é requerido e valorizado pelo meio empresarial. Assim, estes diplomados/as estão bem conscientes da necessidade de se conformarem às regras da procura da oferta de mercado, de modo a responderem aos requisitos do empreendedorismo. Não há indícios de resistência cultural relativamente às estruturas de poder onde se inserem os seus planos empresariais. Raramente eles encaram estes processos como “corrosão de carácter” (Sennett, 2007, 2001), ou como potencial exploração do trabalho e/ou escolha forçada, mas antes como meio instrumental para concretizarem os seus objetivos profissionais. Utilizam o conhecimento formal e informal que detém, sobretudo baseado na experiência, para responder às exigências do empreendedorismo.

O *perfil multiativo* representa, por conseguinte, uma orientação favorável em relação à trabalho por conta própria enquanto empresário. Este grupo pauta-se, todavia, por uma lógica de ação múltipla em termos de atitude e de investimento pessoal em atividades de empreendedorismo. Trata-se do grupo de diplomados que tipifica a abordagem mais instrumental face ao desenvolvimento empreendedor, quer através de diplomas formais, quer de atividades extracurriculares, ou mesmo de estágios profissionalizantes. Com a finalidade de concretizar o planos e objetivos que definiram, eles são obrigados a otimizar os recursos que dispõem e a adotar uma estratégia mais ativa na relação com a esta forma de trabalho autónomo, tanto no ensino superior como quando entram no mundo do trabalho. A sua multiatividade em relação ao empreendedorismo é aquilo que assegura que se mantenham fiéis ao princípio que tem orientado as suas trajetórias de inserção: poder estar realizado profissionalmente.

7.1.1 Abracei este projeto e ele absorve-me muito do meu tempo

André encontra-se a concluir o mestrado em engenharia informática da Universidade do Minho. Recentemente, fundou com quatro colegas de curso, uma empresa que desenvolve produtos na área web. Tem vinte e oito anos, é solteiro e reside com os pais no concelho de Braga.

Quando entrou no curso, André nunca imaginou que iria abrir uma empresa, mas, no último ano do mestrado, precisamente *há cerca de um ano e um mês* atrás, recebeu o convite de um dos seus atuais sócios, para ser fundador de um negócio que desenvolve produtos na área web. Mesmo nunca tendo desempenhado uma atividade profissional diretamente relacionada com área do curso, André revela-nos que *começou a trabalhar cedo durante as férias de verão*, experiências de curta duração em empresas ligadas à construção civil e num hospital como maqueiro. Já durante o curso, *mas por pouco tempo, foi operador num Call Center*. Todas essas experiências prévias de ligação ao mercado de trabalho contribuíram para o seu desenvolvimento profissional e *autoconfiança*, como nos garante André. Só depois veio a proposta para criar a empresa. Nessa altura, ele já estava praticamente a terminar a parte curricular do mestrado. *Foram cerca de seis meses em que esteve entre a empresa e a universidade*. Assim, a oportunidade surgiu e André agarrou-a, movido pelo desafio de criar algo novo e pela ambição de conseguir ganhar mais dinheiro, sem nunca descurar os riscos associados a esta opção. Sente-se confiante que com o curso que tirou, a qualquer momento pode *dar um passo atrás e ingressar no mercado de trabalho*, caso a sua empresa não tenha sucesso. Mas, não quer pensar nisso para já e revela-se otimista em relação futuro, pois como ele diz, “acho que vai dar frutos”.

A empresa de André e dos quatro sócios é uma empresa de micro dimensão no setor da informática, que desenvolve produtos na área *web*, designadamente aplicações *web* e *mobile*, no concelho de Braga. Ao contrário dos outros sócios, André, *por acaso*, nunca frequentou formação específica para a criação de empresas. Assim, todas noções que tem sobre matéria foram-lhe transmitidas pelos sócios, *porque já tinham tido outro projeto que acabou por não avançar* e, nessa altura, frequentaram formação sobre vários temas como planos de negócio, *marketing* e gestão, disponibilizadas pela *interface* académica da Universidade do Minho, a TecMinho. Para o arranque da atividade, nunca recorreram a quaisquer apoios, porque usufruíram da ajuda de um dos sócios, que cedeu o capital financeiro inicial para avançarem com a empresa, enquanto os restantes sócios comprometeram-se a contribuir com o próprio trabalho. De momento, André admite que, apesar de já terem uma estratégia de negócio para a empresa, o *fundo de maneio* é

escasso para concretizá-la. Por este motivo, como nos revela, “optamos por crescer mais devagar, mas sempre na expectativa de dar o salto”. Além disso, eles também estão a tentar obter mais financiamento através de uma candidatura ao programa *Passaporte para o Empreendedorismo*, numa tentativa de “conseguirem alguma margem de manobra em termos financeiros”. Ainda não têm funcionários a colaborar com a empresa, *mas contam ter em breve*, se tudo correr bem, esclarece-nos André. Devido à impossibilidade de usufruírem de apoios para a contratação de estágios profissionais, todo o trabalho da empresa é feito por ele e pelos outros fundadores. Embora seja exigida polivalência a todos na empresa, as tarefas que André desempenha *têm tudo a ver com a formação académica* e com as competências que detém, como, aliás, se passa com os restantes sócios. Desde que entrou na empresa, ele tem-se dedicado sobretudo à contabilidade, área onde considera que o seu trabalho poderá acrescentar maior valor.

André explica-nos que não tiveram problemas com a criação e formalização da empresa, pois recorreram à experiência de um dos sócios e às facilidades fornecidas pelo programa *Empresa na Hora*. As maiores dificuldades que sentiram prendem-se, sobretudo, com aspetos relacionados com *o desenvolvimento da empresa*, ou seja, questões como internacionalização, angariação de clientes e ausência de algumas competências técnicas da equipa de trabalho, em particular na área do comércio e *design*. Porque o principal objetivo empresarial que têm é “alargar para fora, por causa dos valores, em Portugal paga-se mal e más horas”, como nos explica André, atualmente, “equacionamos a incorporação de um novo sócio para fortalecer o *know-how* da empresa”.

A pretexto das exigências do mundo empresarial, o trabalho ocupa, atualmente, centralidade na vida de André e impede-o de dedicar-se a muitas coisas que gostava de fazer, como por exemplo frequentar formação. “Abraçei este projeto e ele absorve muito do meu tempo” – é aquilo que o move André e a frase que serve de mote à entrevista. Assim, a esfera profissional assume precedência face à vida pessoal no caso de André, e, não resta dúvidas, que ele se sente comprometido com a empresa e aproveita todo o seu tempo livre para concluir os trabalhos em curso, o que significa muitas vezes não poder ter atividades de lazer e trabalhar durante o fim de semana. Receia estar a tornar-se um *bocado workaholic*, mas a flexibilidade e autonomia que o trabalho lhe proporciona e a sua motivação para ter sucesso empresarial, levam-no a “lutar para fazer o melhor possível para dar uma boa imagem da empresa” - revela-nos. No trabalho, “uma pressão também é o cumprimento de prazos, ou seja, eu comprometi-me a fazer isto nestes prazos

e vou ter o fazer, uma pessoa não quer passar má imagem, não é?” como questiona André, mas sem aguardar resposta.

Relativamente ao seu percurso académico, André faz-nos saber que quando entrou na Universidade frequentou o curso de física, mas, logo no ano seguinte, pediu transferência para engenharia informática. Sobre a avaliação que faz do curso frequentado, ele confessa-nos “já sabia mais ao menos ao que ia, mas depois de uma pessoa está lá dentro é diferente”. Ele avalia de forma muito positiva o carácter mais generalista da formação proporcionada pelo curso e considera que isso lhe deu competências para atuar em diversas áreas profissionais. A verdade é que a preparação que lhe foi facultada pelo curso, designadamente aquela “capacidade de trabalho e de sabermos onde vamos aprender”, foi determinante na configuração do percurso de inserção de André, porque isto indiretamente acabou por impulsionar a criação da empresa, quando diz: “pensando no que faço hoje como empresário, o curso não me preparou para isto, mas preparou-me globalmente para chegar a isto”.

Para além do contacto que teve com mercado de trabalho durante a frequência universitária, André revela-nos que, desde sempre, tem estado envolvido em atividades extracurriculares de âmbito desportivo e, em 2010, fez voluntariado num projeto ambiental denominado "Limpar Portugal". Em relação à primeira, ele reconhece que prática desportiva exerce um efeito positivo sobre ele, nomeadamente no humor e concentração, bem como na qualidade do sono, o que, por sua vez, acaba por se repercutir numa melhoria do desempenho laboral. Já no que diz respeito à segunda, relativa ao trabalho voluntário, ele assegura que tal prática “enriquece-nos muito em termos pessoais e traz alguma autossatisfação, o que até pode ser importante nos negócios”. Olhando para o passado, André arrepende-se, contudo, de nunca ter participado no programa Erasmus, porque considera ampliação da rede de contactos resultante da participação numa experiência deste tipo podia ser importante para ele no presente, principalmente para conseguir “quebrar barreiras à mobilidade internacional” com que se defronta na sua atividade empresarial.

A universidade, e em particular o curso, revela-se um ator importante na compreensão do percurso de André. Não só pela preparação para o mundo do trabalho, mas também para o empreendedorismo. Ainda que o tema do empreendedorismo não seja especificamente abordado no currículo do curso, ele diz-nos que frequentou uma unidade curricular, UCE-15, no 1º ano do mestrado, organizada através de uma parceria entre o seu departamento e o de marketing e gestão

estratégica. O objetivo desta disciplina era a realização de um trabalho de grupo, que consistia, fundamentalmente, no desenvolvimento de um produto/empresa e a sua apresentação a potenciais investidores. A razão porque esta disciplina não foi totalmente útil é explicitada por André e prende-se com ausência de conhecimento específico necessário para prepará-los para todo o processo de criação de empresas: “debruçamo-nos mais no desenvolvimento do produto, os parceiros da área do marketing é que tratavam do plano de negócios, de divulgar o produto aos clientes, ou seja, faziam o resto da empresa” – começa por nos dizer, para em seguida nos dar a conhecer o problema que ele e os sócios enfrentam atualmente – “nunca nos falaram em internacionalização e era importante. Por exemplo, a nossa empresa quer internacionalizar-se e agora a que portas vou bater?”. Esta experiência acabou, contudo, por revelar-se muito positiva – como explica - pelo facto de *ligar os alunos às empresas e ao mercado de trabalho*. São vários os elementos que apontam para uma forte relação do curso com o empreendedorismo, como faz questão de nos dizer: “há esse contato com as empresas, organizaram-se, mais no mestrado, sessões com empresários que vinham dar o seu testemunho, que era uma excelente oportunidade para criar contatos (...) estávamos num ambiente um bocado fértil em empreendedorismo, porque para além de os alunos terem muitas ideias e muitos serem pró-ativos, muitos dos nossos professores têm empresas (...) Foi criado, em 2011, um gabinete de apoio a empresas juniores, por exemplo, para quem quisesse iniciar uma empresa foram disponibilizados espaços para três empresas *spin-offs* ou *start-ups*. Não eram oficialmente empresas, mas estavam ali a desenvolver a sua ideia de negócio. O que acaba por ser mais uma ajuda da universidade à atividade empreendedora dos seus estudantes, não é?” E, conclui, afirmando: “sinceramente, não tenho conhecimento de cursos que preparem melhor”.

Em consonância com a valorização de uma ligação estreita da Universidade/curso ao mercado de trabalho em geral, André entende que preparação para o empreendedorismo na academia deve centrar-se em atividades que potenciem a aquisição de conhecimentos e competências profissionais, nomeadamente através do aumento da oferta de estágios em empresas. Ao mesmo tempo que reconhece as vantagens da reforma de Bolonha em termos de diversificação dos percursos formativos, bem como no combate ao abandono escolar devido à diminuição do tempo da licenciatura, ele critica a prevalência de uma forte vocação académica na estrutura dos cursos, recorrendo ao seu exemplo pessoal. A este propósito, refere: “o que eu acho que está um bocado mal no ensino, agora com Bolonha, é que se quisermos fazer uma pós-graduação ou mestrado vamos ter de fazer uma tese e acho que nem toda a gente tem vocação

para essa parte de investigação. Acho que há uma competição que não é muito saudável, que é fazer teses ao metro”.

Em termos de competências que estimulassem o empreendedorismo, e tomando por base a sua experiência empresarial, André defende que formação académica devia promover o desenvolvimento de competências específicas orientadas para garantir a *sobrevivência das empresas*, como é o caso de *marketinge orientação para o cliente*. Além destas, destaca também a importância de competências transversais como *trabalho em equipa, liderança e cooperação*.

Se é certo que André se manifesta positivamente relativamente ao papel que a Universidade e o seu curso detêm no domínio do empreendedorismo, quando equaciona as situações de outros cursos, ele adota uma atitude mais cética. Ele reproduz o *mainstream*, quando afirma: “o empreendedorismo não é para toda a gente e tem de partir um bocado da vontade do próprio, mas acho que como opção, sim. Tentar em cada curso empreender, ou seja, desenvolver projetos/ produtos para vender. Claro que nem todos os cursos dão para desenvolver produtos. Por exemplo, uma pessoa do curso de Direito não vai desenvolver um produto, não é?”

Em termos de estruturas de apoio ao empreendedorismo no contexto académico, André diz-nos que durante o curso teve contacto com o *Liftoff* – Gabinete do Empreendedorismo da Associação Académica, porque teve uma ideia de negócio com outros colegas que acabou por não avançar. Nessa altura, o objetivo deles era precisamente obter informações sobre apoios financeiros, *coaching* e elaboração de plano de negócios. Talvez por responsabilidade própria acabaram por desistir do projeto, mas, mesmo assim, ele entende que este gabinete podia ter sido mais proativo a apoiá-los e explica porquê. “nós deixamos de dar notícias e desligamo-nos um pouco do projeto, mas também não recebemos nenhum contato da parte deles. Não sei se o projeto iria continuar, mas eles podiam tentar e contactar-nos a perguntar: E então o que se passa? Vocês estão a continuar com isso? Uma coisa deste género...”.

A família, por sua vez, representa um outro ator importante de aproximação de André ao mundo empresarial e de compreensão do seu percurso empresarial. Não só pelo apoio e incentivo recebido dos pais para a criação da empresa, ou seja, a forma como eles reagiram quando lhes comunicou sua decisão acabou, de certa forma, por influenciá-lo, “de alguma maneira eles viram que era natural abrir um negócio por conta própria na minha área. Disseram-me vai para a frente, continua” - conta-nos. Outro aspeto como ter tido um tio que foi empresário no ramo da construção civil, que estava ligado aos tetos falsos, revelou-se igualmente importante na compreensão da

relação que André estabeleceu, desde cedo, com o trabalho por conta própria. Conhecia bem a atividade do tio e, até chegou a trabalhar na empresa, embora durante pouco tempo. Quando olha para trás, recorda os problemas de relacionamento dele com o sócio e a indefinição das funções de cada um no interior da empresa como as principais razões que levaram o seu tio a abandonar o negócio. Esse tio, na verdade, entra em cena na entrevista e representa aquilo que ele pretende diferenciar-se em termos de experiência empresarial, acabando, por influenciá-lo, pois, como nos conta André, preocupou-se, desde o início, em “definir claramente as funções de cada um dos sócios de forma a evitar problemas no futuro”.

Quanto à visão sobre a atividade empresarial por parte daqueles que lhe são próximos, André reconhece que ocorreu uma mudança de percepção sobre o assunto e estabelece uma oposição entre o passado e o presente. “No momento” – garante-nos “o empreendedorismo é muito incentivado e um tema que está na moda”. Embora considere que a abertura de um negócio sempre foi encarada como um risco, contudo, André acha que, no passado, esse risco era imediatamente superado após a fase de criação e, depois, facilmente, “ia-se ficar rico”. Ele entende que “hoje em dia não é bem assim” e esta imagem negativa do empreendedorismo associada ao lucro fácil foi ultrapassada e, cada vez mais, esta tornou-se uma atividade mais *valorizada*, que envolve um elevado risco e esforço pessoal contínuo. “Acho que as pessoas veem que não é tão fácil como parecia, porque já há exemplos de coisas que correram mal. As pessoas começaram a aperceber-se que não é só chegar ali e assinar os papéis da empresa na hora e temos uma empresa” – explica-nos.

André considera que a visão negativa que prevalece atualmente na sociedade portuguesa do patrão como ladrão que vive à custa do trabalhador está muito ligada à Revolução de Abril de 1974. A este propósito, ele conta-nos que ainda se lembra da sua avó referir-se aos empresários “como pessoas que só tinham dinheiro porque eram vigaristas”. Hoje, principalmente desde que pertence ao grupo dos empresários, esta visão alterou-se e há um reconhecimento da importância dos empresários para a criação de emprego. “As pessoas já pensam um bocado antes de criticar. As pessoas que estão à minha volta pensam assim e eu também” - afiança-nos.

Em termos de medidas e programas de apoio ao empreendedorismo, André confessa-nos que apenas conhece a medida “Passaporte para o Empreendedorismo”. De resto, tem conhecimento que há algumas entidades que disponibilizam apoio neste domínio como o *Liftoff* e

o IAPMEI. Também já leu alguma legislação a respeito, mas, neste momento, sente dificuldades em recordar-se de aspetos específicos.

Quando nos fala das condições político-institucionais existentes para a prática empresarial, André não hesita em usar a expressão “pau de dois bicos”, para dar conta das debilidades e oportunidades existentes no país. Chama a atenção para alguns aspetos negativos como política fiscal, nomeadamente o IRC aplicado às empresas nacionais, que considera ser *um dos mais altos da Europa*. Sobretudo, agora, que tem mais contato com a realidade empresarial de vários países, André diz-nos que percebe o quão importante é apostar nos incentivos às empresas, para sua sobrevivência e, por sua vez, para a criação de mais emprego. Alerta, todavia, para a forma como hoje o financiamento às empresas é concedido pelo Estado, que ele critica pelo facto de não ter criado estruturas que apoiem e acompanhem o desenvolvimento dos negócios recém-criados, no sentido de reorientá-los ou evitar as consequências mais graves que advêm de uma falência. E conclui “não é só dar dinheiro e abandonar as pessoas”. No seu caso, pelo contrário, não terá de enfrentar esse problema, pois, como ele afiança “não pedi financiamento e não estou a dever nada a ninguém, o risco não é tão grande”. Outro aspeto menos positivo que André refere está relacionado com financiamento privado, mais concretamente os *businesses angels*, que, apesar de terem visto a diminuição do peso dos seus investimentos na atual conjuntura de crise, são uma forma de crédito frequentemente utilizada pelos empresários, que acabam por trazer muitos problemas a quem recorre a eles. Com efeito, as condições associadas aos *business angels* não são muito favoráveis. Na verdade, ele entende que os empresários ficam prejudicados ao aceitar este tipo de acordo, na medida em que têm de ceder parte das suas empresas e dos lucros a fundos privados, que, apesar de terem corrido alguns riscos, não tiveram a ideia ou qualquer esforço pessoal em termos de trabalho. A cultura do país é uma das razões avançadas por ele para justificar a forma de atuação destes investidores privados. “Não conheço muito os outros países, mas olhando para o exemplo dos EUA, lá os investidores apostam quase de olhos fechados, em Portugal ainda é muito difícil. Lá há outra cultura do empreendedorismo” - afirma.

Confrontado com informação que deu quando respondeu ao questionário há cerca de dois anos atrás, em particular o facto de ter indicado, à data, o desejo de ser empresário, André desvenda algumas das estratégias que delineou para a concretização dos seus objetivos. Não esconde que o curso frequentado e redes de sociabilidade criadas no contexto académico representaram fatores importantes na sua mobilização para o empreendedorismo. Ele conta-nos como conseguiu concretizar o seu projeto empresarial: “Comecei a estar mais atento e falar da

temática com colegas. Também tinha colegas próximos que já tinham projetos, alguns deles até são meus sócios agora. Depois procurei entrar em contato com a *Liftoff* para tentarmos saber o que é a tal análise SWOT, perceber como se analisa a concorrência, essas coisas...”. E conclui “quando temos um objetivo, temos de tentar concretizá-lo. Este projeto já nasceu na universidade, muito por causa das ferramentas que o curso nos dá, ou seja, dá-nos a capacidade de desenvolver coisas e imaginação começa logo a trabalhar, ah... se seu fizeste isto, isto era espetacular”.

André reflete sobre o futuro e equaciona, pela primeira vez, em como será sua carreira nos próximos dez anos. Não obstante todas dificuldades que antevê, a sua continuidade na empresa é um cenário possível e desejável. Assim, ele inscreve o sucesso da empresa que dirige no campo das possibilidades objetivas, no campo dos possíveis. Se a empresa que criou for bem-sucedida, André imagina que a mesma possa crescer e “ter outras pessoas a trabalhar, a desenvolver produtos”. Quando tal ocorrer, ele, provavelmente, estará na *orientação do negócio* onde poderá ter tempo para se dedicar a outras tarefas. No entanto, ele está consciente que a concretização desse objetivo não será tarefa fácil e implica “conseguir especificar a nossa área de negócio e estarmos a desenvolver dois ou três produtos que nos vão dar mais estabilidade financeira” - explica-nos. Sabemos que ele e os seus sócios tudo farão para conseguirem uma maior internacionalização da empresa. Ele revela-nos que Londres e Silicon Valley são os dois principais *targets* que tencionam conquistar. André não espera pela pergunta e justifica a estratégia “O mercado português é pequeno e num mercado de excelência, como é o caso da nossa área, temos de dar esse passo. É absolutamente essencial”. Talvez por isso, mas sobretudo pelo facto de se dedicarem ao desenvolvimento de soluções web, André diz-nos que para ele é *muitíssimo importante* continuar a atualizar o seu nível de conhecimentos para responder a futuros desafios profissionais, pois, como nos diz, não sabe se “no futuro vou ter de desenvolver uma coisa nova, ou seja, o mercado está sempre a mudar”. Para André, “o exemplo do *Facebook* diz muito sobre como o mundo muda rápido”. Como atua numa área de negócio que está em constante mutação, ele esclarece-nos sobre o lugar que a formação ocupa na sua vida: “é preciso estar sempre em formação. Da minha parte, eu também gosto de novidade, por isso a procura de formação para mim vai ser um pouco natural. Acaba por me satisfazer pessoalmente e profissionalmente, serve para os dois” - conclui.

7.1.2 Continuo a tentar quanto possível conciliar

Miguel terminou o primeiro ciclo de estudos do curso de tecnologias e sistemas de informação da Universidade do Minho. Desde o final do ano de 2010, que exerce funções como técnico de informática numa empresa multinacional sediada em concelho Guimarães. Tem vinte quatro anos, é solteiro e reside com os pais no concelho de Vizela.

Foi precisamente no sexto ano de escolaridade, que começou a despertar o interesse de Miguel pela área da informática, depois do seu pai lhe oferecer um curso básico do Windows 98 e Office 97. Ele sempre teve consciência da importância do curso. Filho de *pais humildes e que recebem o salário mínimo*, Miguel conta-nos que sempre estudou com bolsas de estudo e esteve isento do pagamento de propinas. O seu sonho de menino era seguir o curso de medicina, mas a falta de posses fê-lo recuar e optou, a partir do 9º ano, por seguir um percurso formativo mais curto e profissionalizante. Acabou por escolher informática, uma área que sabia, de antemão, que teria *saída*. Para concluir o ensino secundário, Miguel teve de fazer um estágio obrigatório. Fica colocado quatro meses no departamento de informática de uma Câmara Municipal. Nessa instituição onde estagiou, Miguel tem a primeira experiência profissional no campo da informática, que lhe permite, como nos diz, “começar a conhecer o que realmente era o mercado de trabalho”. Foi por isso que antes de entrar no curso universitário, ele decide criar a sua *micro, microempresa* que opera ao nível da manutenção informática, ou seja, *presta serviços de reparação de equipamentos*. É certo que sempre trabalhou para ajudar a família e financiar-se a si próprio, mas, quando fala deste pequeno negócio que criou, Miguel diz que foi *ganhando uns tostões e com o passar do tempo aquilo foi pegando tipo vício*. É um trabalho muito prático, de que gosta muito e o prepara para a resolução de problemas, com impactos significativos na sua aprendizagem profissional. *Mas*, entretanto, concluiu a licenciatura e arranhou emprego, e, como nos diz, “continuo a tentar quanto possível conciliar”. Frase síntese do seu percurso de inserção, ela serve dar conta do lugar que o empreendedorismo ocupa na vida de Miguel. Hoje, ele não dispõe de tanta disponibilidade quanto gostaria para dedicar-se a este pequeno negócio, porque a empresa onde trabalha atualmente absorve-lhe a maior parte do tempo. Começou a trabalhar nessa empresa há aproximadamente três anos, através de um estágio profissional. É numa empresa de informática localizada em Guimarães, que pertence a grupo multinacional, composto por seis empresas que atuam em vários setores de atividade ligados à moda e empregam mais de 600 funcionários. Essa empresa onde ele está agora a trabalhar *encontra-se em fase de start-up* e resulta de um projeto interno de fusão dos diferentes departamentos de informática do grupo.

Miguel conta-nos que, há cerca de um ano atrás, a direção tomou a decisão de migrar toda a infraestrutura tecnológica para esta nova empresa, com o intuito de começar a prestar serviços como empresa de informática. É uma empresa que “está a crescer muito e tem um volume de faturação de cerca 50 milhões de euros”, provenientes sobretudo da comercialização de *software*. Neste momento, emprega seis funcionários. Miguel já é efetivo na empresa e exerce aí funções como técnico de informática, sendo ele responsável por fazer as rotinas da organização ao nível da manutenção do parque informático, planeamento de redes, desenvolvimento informático, etc. Porque “uma pessoa que sai de DSI não é propriamente um técnico de informática” -, Miguel explica-nos que foi graças à elevada preparação técnica obtida através do curso profissional frequentado antes da licenciatura, que ele obtém, em parte, o *know-how necessário para desempenhar as funções atuais*. Ele é *um dos fundadores da empresa* e, deste modo, protagoniza aquilo se denomina de *intraempreendedorismo*. Talvez por isso Miguel mostra-se satisfeito com as suas condições de trabalho e perspetivas de evolução profissional, e, acima de tudo, valoriza a autonomia que tem para dedicar-se aos projetos que ele próprio desenvolve. Mas em contrapartida, pedem-lhe que sejam *projetos que acrescentem valor à empresa*, principalmente nas áreas de distribuição, produção ou marketing. É um trabalho que lhe dá uma enorme satisfação e descreve-nos, a propósito dos *seis ou sete projetos que têm agora em mãos*, aquilo que sente quando consegue agilizar os processos organizacionais de forma a garantir a maior eficiência empresarial: “ou seja, saber que aquele dispositivo informático assim configurado, vai ajudar em determinada área de negócio, o que vai despoletar valor acrescentado para a empresa, facilitar a vida das pessoas e rentabilizar as coisas. Que vai reduzir o fluxo de papéis que circulavam duas semanas dentro da empresa, para dois minutos. E isso acontece”.

Uma visão positiva sobre o contributo da Universidade para o desenvolvimento pessoal e reflexividade é salientada por Miguel. No entanto, relativamente à preparação do curso para o mercado de trabalho, ele não hesite em dizer-nos: “deixou-me um bocadinho a desejar... foi um curso um bocadinho blá, blá, blá”. Mas, afinal o quer ele dizer quando utiliza essas expressões? Embora Miguel reconheça a importância da formação académica, considera-a, em regra, excessivamente teórica em detrimento da componente prática. Pouco favorável é também a avaliação que faz da adequação do seu curso às exigências imediatas do emprego, quando salienta “apercebemos-mos que a coisas não são bem como se falava no curso. Eu tenho de agir, de saber o que vou fazer... temos de estar preparados para agir e no menor espaço de tempo, porque, no mundo do trabalho, tempo é dinheiro. E o curso não prepara para isso”. Além disso, ele destaca

como aspeto negativo o facto de o curso não ter estágio curricular. “É mau não termos estágio porque o estágio prepara as pessoas para o que é o mercado de trabalho, prepara as pessoas para saber o que é um patrão e o que é uma empresa. Há muita gente que sai do meu curso e vai para a primeira empresa e anda deprimido uma série de meses, porque não se habituou àquilo que é o ritmo de trabalho. E isso é complicado”. Por tudo isto, Miguel entende que os estágios curriculares deveriam ser obrigatórios “a maioria dos cursos devia ter, pelo menos, estes estágios ao nível de engenharia e da tecnologia” - explica-nos. Seja como for, faz questão de esclarecer que este não é o seu caso, quando afirma “sempre fui habituado a trabalhar e a lutar por aquilo que realmente quero”. De seguida, Miguel destaca a oposição que existe entre ele e outros colegas de curso estudantes a tempo inteiro, ou seja, “pessoal que está habituado a estar na casa dos pais e é só estudar e é esse pessoal que apanha o choque” - explica-nos.

Ao mesmo tempo que diz que gosta do curso, ele não correspondeu às suas expectativas por ser aquilo que caracteriza de *demasiado generalista*, quando explica: “ao nível de competências, é um curso que dá tudo e ao mesmo tempo não dá nada. Eu, por exemplo, acho que, no último ano, o curso se devia subdividir, ou seja, ter cadeiras para as pessoas que estão mais afetas à programação, ter cadeiras para as pessoas que estão mais orientadas para a consultadoria e querem outro tipo de coisas. Mas, não, o que eu fui dando foi assim uns bocadinhos e não era nada específico”.

Miguel tem participado ativamente em atividades extracurriculares desde a entrada na Universidade, mais especificamente no campo musical. Primeiro, envolveu-se num grupo folclórico onde tocava concertina e acordeão. No âmbito desse grupo participou em vários eventos e teve a oportunidade de fortalecer a sua rede de contactos. Depois, juntamente com os seus dois irmãos, ele criou uma banda musical, que tocava em pequenas festas de aldeias. Além das competências musicais, o envolvimento nessas experiências teve impacto significativo no seu crescimento pessoal, pois Miguel diz-nos que a música o ajudou muito e foi *escape* porque era uma *pessoa fechada e tímida*. O convívio social, conhecer pessoas de outras raças e, conseqüentemente, aprender a lidar com a diversidade, são, afinal as principais vantagens que Miguel retirou da participação neste tipo de atividades e o levam a declarar: "aconselho sempre os jovens a socializarem e a abrirem novos horizontes".

Já em relação ao envolvimento em educação em empreendedorismo durante a trajetória académica, Miguel revela-nos que participou em atividades formativas não formais como

workshops. Também marcava presença na semana *Job Shop* organizada pelo seu curso, uma vez por ano, para a qual eram convidadas pessoas da área da informática que vinham dar o seu testemunho sobre a criação de empresas. Miguel recorda que a participação nesta iniciativa foi importante no seu desenvolvimento empreendedor, porque graças a ela, conseguiu fortalecer a autoconfiança nas suas capacidades neste domínio específico. Sobre esta experiência, ele diz-nos que “foi muito interessante para tomarmos consciência das nossas potencialidades como empresários. Sabermos que temos capacidade para criar uma empresa rica de serviços com criação de valor”.

Assim, Miguel avalia o curso que frequentou como tendo um “bom desempenho em termos de chamada para o empreendedorismo”. O curso revelou-se um agente importante na sua ligação ao empreendedorismo. Ao nível da educação formal, a unidade curricular que mais o aproximou do tema foi lecionada no seu último ano da licenciatura. Foram duas cadeiras, uma em cada semestre, e Miguel explica-nos “baseavam-se em projetos, ou seja, na verdade, tinham de criar uma empresa com uma equipa de pessoas e aplicar o máximo de tecnologias a essa organização”. Ele avalia de forma muito positiva a frequência desta disciplina e considera que durante a frequência universitária foi experiência *mais próxima que teve do mercado de trabalho*. Maior autonomia, saber construir um projeto e melhor preparação para responder aos desafios laborais são os principais benefícios salientados por Miguel. E, por isso, conclui: “cadeiras dessas só são boas e não deviam ser duas, deviam ser mais, meia-dúzia, pelo menos”. Miguel revela-nos assim que esta experiência teve um papel determinante na redefinição e reconstrução da sua identidade pessoal, tendo sido a partir daqui que ele começou a equacionar o trabalho por conta própria como opção profissional “despertou-me o bichinho e vai realizar-se, porque não vou ficar toda a vida a trabalhar por conta de outrem. Eu sei que tenho aptidões para criar a minha própria empresa e realizar o meu projeto pessoal”.

Globalmente, Miguel reconhece que a Universidade do Minho, pelo menos, o Polo onde estudou em Guimarães, tem tido um papel ativo na promoção empreendedorismo, em particular o de base tecnológica. O fortalecimento da ligação ao mercado de trabalho através da ampliação da oferta de estágios é, na narrativa de Miguel, aquilo em que a Universidade deveria fazer para continuar a estimular o empreendedorismo junto dos estudantes, principalmente na atual conjuntura de recessão económica. Ele sabe por experiência própria que “na procura de emprego um dos requisitos principais para as empresas é a experiência” - diz-nos.

Miguel fala-nos também da sua relação de proximidade com empreendedorismo a partir de amigos e conhecidos. Recorrendo ao caso da empresa de um amigo que se dedica à manutenção de equipamentos de telecomunicações, ele critica-a pela ausência de uma visão estratégica, que considera ser o principal entrave ao seu crescimento no futuro. A esta empresa, Miguel opõe aquelas empresas inovadoras com “elevado potencial de crescimento e lucros astronómicos”. Para colmatar esta lacuna, Miguel considera que seria essencial para o seu amigo apostar na criação de *valor* e sugere o recurso diferentes estratégias, nomeadamente “criar uma cadeia de distribuição de peças, fazer ligações com o exterior e parcerias com marcas”.

Não é de estranhar, portanto, que o discurso de Miguel quando fala sobre a visão que predomina no seu ambiente mais próximo sobre atividade empreendedora, se organize em torno em duas figuras de empresários antagónicas: visionários *versus* não visionários. Por este motivo, ele afirma que “o Steve Jobs é um modelo para muitos jovens empresários, porque ele pensou mudar o mundo, pensou em criar tecnologia mais fácil de utilizar”. Ao mesmo tempo que enumera as virtualidades das ideias de negócio de Bill Gates e Steve Jobs, Miguel relata o caso do seu pai que, apesar de estar próximo de completar 46 anos, ainda não desistiu do desejo de criar a própria empresa e “não quer morrer a trabalhar por conta de outrem” - conta-nos. É precisamente porque há esta recetividade no meio familiar, que ele diz estar convencido que os seus pais iriam apoiá-lo se decidisse avançar com um projeto desta natureza, mesmo sabendo que, certamente, eles lhe iriam dar conselhos do tipo “tem cuidado, vê se isso terá saída”.

Apesar da visão positiva ser preponderante na sua rede de sociabilidade, Miguel acredita que existe uma imagem negativa dos empresários, quando afirma: “o conceito de empresário está ligado a uma pessoa que quer fazer dinheiro...olham para o empresário e pensam: este gajo tem tanto dinheiro só pode ser porque andou a roubar”. Ele não hesita em apontar a inveja como umas das principais razões que explica a falta de reconhecimento do papel dos empresários na sociedade portuguesa. Ao considerar que esta conceção está associada a *uma classe social mais baixa*, que opõe prontamente a uma *classe média-alta*, ele demarca-se desta posição e enuncia um conjunto de características individuais, revelador do universo de crenças onde está ancorada a sua conceção de empresário, quando nos diz: “não sabem que estas pessoas, se calhar, lutaram bastante para estarem onde estão e que tiveram de passar noites sem dormir. Só quem passou por essas experiências é que consegue dar realmente valor ao que é um empresário”.

Embora considere que não é um fator determinante do sucesso empresarial, Miguel diz-nos que teve conhecimento, por intermédio da cadeira que frequentou, que estão a ser implementadas várias medidas e programas de apoio ao empreendedorismo promovidas pelo *Centro de Emprego*. Mesmo reconhecendo os benefícios de programas como o *Simplex* ou *Empresa na Hora*, sobretudo na fase inicial de arranque das empresas, ele acredita que a competência individual, como a criatividade e inovação, são elementos-chave para o empreendedorismo bem-sucedido. Ele elucida-nos: “o que vai determinar o sucesso da empresa é o empreendedorismo, o pensamento das pessoas, o acreditar nas ideias, o criar algo de novo”.

Apesar de ser trabalhador assalariado, Miguel revela-nos que continua a manter o projeto de criar uma empresa na área das tecnologias de informação, que enunciou há dois anos atrás, quando respondeu ao questionário. O desejo de “ser autónomo, poder fazer projetos de que gosta, ganhar mais dinheiro” é aquilo que o motiva quando discorre sobre a possibilidade de criar o seu próprio negócio. Este cenário é possível, mas para já não quer pensar nisso, pois primeiro ele tem de conseguir ter mais experiência profissional e *estudar o mercado* onde pretende entrar, porque explica-nos “primeiro, gosto de ter uma base sólida, de apalpar o terreno, antes de deitar o pé”. Depois, talvez daqui a três ou quatro anos, logo se verá. No entanto, *a aceitação do mercado* tem o seu peso e Miguel elenca a dificuldade de angariação de clientes como um dos principais obstáculos que receia enfrentar na atual *situação de crise*. Por este motivo, e apesar da boa preparação conferida pela Universidade, ele mostra-se disposto a apostar em formação que “o especializasse para o *start-up* de empresas, ou seja, algo que lhe fornecesse conhecimento mais prático, mais específico” sobre o processo de criação empresarial. Qualquer que seja a opção que venha a tomar nos próximos dez anos, Miguel tem a convicção: “eu penso nessa altura já ter uma empresa minha. Se não for a tempo inteiro, que seja a meio tempo (...) Algum produto registado com uma patente”.

Miguel pretende continuar a investir em formação porque acredita que é uma componente essencial para a carreira e melhoria do desempenho profissional e como ele explica “a minha área está em constante mutação... precisamos de atualização e certificação dessa atualização”. A empresa onde trabalha tem lhe proporcionado várias formações profissionais, em particular sobre *conteúdos da Microsoft*. Ainda assim, em termos académicos, ele assume que não pretende seguir o doutoramento, porque não está disposto a investir em formação muitos mais anos da sua vida, mas revela vontade *de voltar à Universidade e fazer o mestrado*. Ao mesmo tempo que nos relata este desejo, Miguel apresenta-nos algumas justificações para o adiamento deste projeto nesta fase

da sua vida, designadamente a necessidade de ter estabilidade económica e no emprego. Resta-lhe, por isso, aguardar a abertura de um curso de mestrado em horário pós-laboral, para poder dar este passo.

7.1.3 Um projeto de longo prazo

Mariana terminou recentemente o mestrado em engenharia alimentar – ramo da qualidade, da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. O bacharelato e a licenciatura que possui foram concluídos antes da reforma de Bolonha. Atualmente trabalha como bolseira de investigação num instituto público. Tem trinta e um anos, é casada e foi mãe há pouco tempo. Reside com a família no concelho de Loures.

Mariana tirou o bacharelato que gostava no Instituto Politécnico de Santarém, mas os conhecimentos adquiridos com este título académico revelaram-se insuficientes para responder às exigências laborais. A sua ligação ao mercado de trabalho foi algo que ocorreu antes e durante o curso, como repositora em supermercados e rececionista num ginásio, o que lhe permitiu ampliar o conhecimento sobre a realidade laboral. Fez dois estágios profissionalizantes ao longo deste período. Um deles foi numa adega de uma grande empresa de bebidas, mas rapidamente se apercebeu que *não iria ter progressão ali*. Avançou de imediato para a licenciatura, contudo, desta vez, apostou num ramo de especialização diferente, porque entendeu que a vertente da qualidade tinha a vantagem de ser *aplicada a diferentes trabalhos* e, deste modo, podia ser decisiva para navegar com sucesso no mercado de trabalho. No final da licenciatura, decidiu arriscar tudo e mudou-se para Lisboa. Auto propôs-se para fazer o estágio curricular num instituto público e lá tem continuado como bolseira de investigação científica (BIC). Primeiro, teve a oportunidade de se candidatar a uma *bolsa de projeto* onde esteve três anos. Desde essa altura, já perfaz, no total, 6 anos de bolsas. Através da sua narrativa, Mariana descreve, com precisão, aquilo que tem sido o seu percurso no instituto: “sabe como é, as bolsas vão acabando, vão renovando, vão acabando e renovando, e veio um projeto novo”. De facto, quando terminou a primeira bolsa, teve ainda uma experiência profissional de curta duração, numa grande cadeia de supermercados, onde exerceu funções de chefe de loja responsável por várias superfícies comerciais. No entanto, “passado uma semana de trabalho, desisti e as condições eram

magníficas” – diz-nos. Apesar de auferir um bom salário, ter perspectivas de progressão na carreira e muitas outras regalias como, por exemplo, carro e telemóvel da empresa, aquele trabalho não a realizava. E porquê? Como nos explica, estava sujeita a um ritmo de trabalho muito intenso, mas, acima de tudo, “o ambiente não era saudável”. Depois, conta-nos que esteve um ano em casa, sem conseguir bolsa, mas procurou manter “o contacto com as suas chefes e colegas para ir sabendo novidades” e, logo que surgiu uma nova oportunidade, candidatou-se. “Foi uma escolha completamente minha!” - garante-nos. E continua “a minha família não percebe a minha situação, não percebe porque é que faço esta escolha, acham que isto não é um modo de trabalho e que não é vida para ninguém, porque não é uma coisa estável”. Então por que razão Mariana fez esta escolha? “Hoje em dia”, justifica-se – “onde se arranja um emprego estável e que se goste?” Porque a “paixão pelo trabalho” e “espírito de sacrifício” são valores que, na sua opinião, opõem os bolseiros, com os quais partilha o mesmo estatuto ocupacional, e “muita gente que tem estudos” e “trabalhadores normais”. Afinal, “essa paixão para mim é o que me move, é o que me deixa aqui, o que me faz lutar e o que me faz ficar a trabalhar à noite em casa até às duas da manhã” – explica-nos. Além disso, estas bolsas também têm a vantagem de permitir-lhe aplicar *tudo o que aprendeu* durante os estudos, bem como dar continuidade ao seu trabalho, pois “há sempre um elo, um fio condutor que mantém tudo ligado, mesmo não sendo a mesma matriz de alimento...muda a matriz, mas não muda a técnica” - explica-nos. *As pessoas efetivas do Instituto* têm mais regalias e proteção social do que ela, mas, em boa verdade, não sente *que haja diferença*. Apesar de alguns condicionalismos, sente-se privilegiada, porque o ambiente do laboratório é fantástico e tem boas condições de trabalho. Também gosta imenso do que faz. Desde o estágio da licenciatura que tem trabalhado sempre na mesma área, fazendo o diagnóstico e a prevenção da biodegradação de obras de arte. Agora no “*projeto novo*”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), Mariana trabalha com azulejos, ao nível da contaminação microbiológica. Basicamente procura determinar *algumas patologias e saber a sua origem*. Nos últimos três anos, tem estado muito envolvida nesse projeto de investigação, que lhe permitiu concluir o Mestrado. Embora o contrato da sua bolsa esteja prestes a terminar, Mariana não se mostra muito preocupada com isso e já planeia a candidatura a uma bolsa doutoramento da FCT. É uma das poucas pessoas da equipa onde trabalha que ainda não deu este passo, muito devido ao facto de ter tido uma filha muito recentemente. Em todo o caso, não tenciona apostar num doutoramento tradicional alicerçado em investigação fundamental, prefere, ao invés, desenvolver investigação aplicada em contexto empresarial. Juntamente com os responsáveis do

instituto onde trabalha já começou a contactar várias empresas, porém, se não conseguir arranjar a bolsa de doutoramento assim, não tenciona baixar os braços e está disposta a procurar outras alternativas – afirmando sem hesitar – “temos de ir por outro lado”.

Em geral, Mariana lamenta que a Universidade não prepare os alunos para a empregabilidade. “A maior parte das faculdades ou universidades não mostram ao aluno o que é o mercado de trabalho em geral (...) acho que falta muito a ligação” - afirma. A importância do fortalecimento da relação entre o ensino superior e o mercado de trabalho é, aliás, uma referência constante na narrativa de Mariana de que se socorre para explicar a lógica que preside à construção do seu percurso de inserção. “Desde que comecei os estudos, deixei de ter férias de verão, porque todos os verões ia trabalhar. E era por mim, eu queria fazer currículo e queria aprender” - conta-nos. Para conseguir concretizar os seus objetivos de inserção, ela apercebeu-se que ter o diploma podia não ser suficiente, por isso, tinha de adotar uma atitude mais proativa. Como refere: “(...) tinha de conhecer o mercado de trabalho e perceber como funcionava, porque só assim iria conseguir crescer e perceber o que realmente queria fazer (...) se as coisas não estivessem a correr bem no momento em que estava a trabalhar, tinha de voltar à escola e perceber o que não estava a funcionar”.

Relativamente à preparação facultada pelo curso para responder aos atuais requisitos laborais, Mariana faz questão de distinguir os diferentes graus e estabelecimentos que frequentou. Para ela, na verdade, o “instituto politécnico dá tantas ou mais valências do que uma universidade”. Atrás na entrevista, Mariana já tinha referido a grande reputação que tinha junto aos empregadores o bacharelato que frequentou do Instituto Politécnico de Santarém. Por comparação ao ensino universitário, Mariana avalia muito positivamente a forte componente prática da licenciatura bietápica que frequentou, principalmente ao nível da oferta de estágios e do peso da vertente laboratorial. “Acabei por adquirir competências em várias áreas e consegui trabalhar um bocadinho em cada uma delas ...deram-nos essas ferramentas em termos de trabalho” – esclarece-nos. Mas as diferenças apontadas não ficam por aqui. Ela aponta diferenças na licenciatura antes e pós-Bolonha. Para ela, “a qualidade do curso baixou devido a Bolonha e à diminuição do número de cadeiras do curso” - diz-nos - referindo-se especificamente ao caso do seu curso. Embora reconheça alguns aspetos positivos da reforma europeia, em particular a antecipação da entrada dos diplomados no mundo do trabalho, Mariana estabelece uma oposição entre os “frágeis” conhecimentos práticos obtidos com o curso de Bolonha, como os de uma estagiária que trabalhou no seu serviço, e aqueles “sólidos” conquistados antes desta reforma,

como os dela. Entretanto, o mestrado que concluiu na universidade, já no âmbito de Bolonha, ficou muito aquém das suas expectativas. Só escolheu tirar o 2º ciclo numa universidade pública para tentar conseguir obter mais vantagens competitivas em termos curriculares. Em todo o caso, esperava que este grau académico lhe desse mais competências para o exercício laboral. Através do seu discurso, Mariana demonstra uma visão instrumental relativamente à formação académica, visível na clivagem muito significativa que estabelece entre a preparação facultada pelo bacharelato/licenciatura, que concluiu no Instituto Politécnico, e aquela do mestrado, obtida numa universidade. “O meu curso de licenciatura preparou-me realmente para uma empresa e o mestrado acabou por ser mais investigação ...acho que a universidade está mais virada para a investigação do que para o mercado de trabalho” - afirma assertiva. E reafirma esta ideia mais adiante “aquilo que eles deram no mestrado não são ferramentas úteis para quem está numa empresa. Na licenciatura deram-me valências para tudo relacionado com controlo da qualidade, desde gestão até lavar o chão, dão-nos valências para tudo. Na universidade, não”. Esta valorização da componente prática é notória quando afirma mais adiante que o estágio curricular da licenciatura foi bom, porque ganhou “competências de laboratório e foi a primeira vez que fiz controlo da qualidade a sério”.

Para além da realização de estágios durante o percurso académico, Mariana esteve envolvida em atividades extracurriculares de cariz académico como organização de eventos. Ela também pratica karaté desde *muito pequena* até aos dias de hoje. Ao fim desse tempo todo, ela diz que “aprendeu bastante na vida”, nomeadamente coisas que considera que podem ser relevantes para o mercado de trabalho. Respeito pelos outros, compreensão e autocontrolo são três características principais que desenvolveu em resultado da sua participação nesta modalidade desportiva. Por fim, “lutar na vida, ver a vida como um combate” é a frase que Mariana pronuncia para destacar a importância que esta experiência tem na sua vida.

Mariana nunca participou no programa *Erasmus*, mas, se pudesse, gostava de o ter feito. Na altura da licenciatura, “não estava muito vocacionada para isso”. As dificuldades que tinha de enfrentar “naquele tempo” para candidatar-se a este programa no instituto politécnico acabaram por desmotivá-la. Hoje em dia, arrepende-se, pois considera que esta experiência podia ter sido fulcral para o seu desenvolvimento profissional. Porque “os contactos internacionais são muito importantes, porque vamos ganhar outras competências, vamos ver outra forma de trabalhar, vamos sempre aprender qualquer coisa e fazer contactos, que, neste mundo, é o que precisamos de ter” - esclarece-nos.

Embora admita que a sua universidade tem vindo a ter um papel ativo na promoção do empreendedorismo, Mariana critica o facto deste tipo de educação orientar-se para “aquilo que está na berra”, designadamente os setores de base tecnológica. O que ela recorda sobre este tipo de iniciativas é que “claro que toda a gente era convidada a assistir e participar, mas era muito vocacionado, mesmo pelas pessoas que iam fazer as palestras, para áreas específicas, neste caso, energias renováveis”.

Porém, Mariana diz-nos que teve poucas oportunidades de participar em atividades na área do empreendedorismo durante a trajetória académica. Na licenciatura, limitou-se a assistir a uma palestra, pois, nessa altura, “não era uma coisa de que se falasse muito” - afirma. Entretanto, no mestrado, as coisas não foram muito diferentes. Os professores falaram do tema, em particular na cadeira de gestão de empresas, mas, como nos diz, “foi uma coisa mínima”. “A única coisa que falamos foi basicamente do conceito. Completamente teórico, não houve exemplos práticos”. Agora, Mariana admite que teria sido muito benéfico ter tido mais formação prática sobre esta temática. A organização de um *ciclo de seminários*, onde os alunos pudessem praticar *apresentações orais*, afigura-se, para ela, como uma das modalidades ideais de educação empreendedora no contexto académico. Ensinar a *fazer projetos* de doutoramento ou de outro tipo, é apontado como outro caminho a ser explorado na formação em empreendedorismo, e no seu caso pessoal, é precisamente a falta deste tipo de conhecimento que hoje considera que está a impedi-la de passar das ideias aos atos.

Quando nos revela que nunca conheceu, diretamente, a atividade de nenhum empresário, Mariana faz entrar em cena o seu marido, atualmente professor universitário. Ele “tem imensas ideias... está sempre a inventar coisinhas novas para fazer, é uma pessoa muito dinâmica, o que acaba por o levar a fazer muitas mudanças nos cursos. Penso que isto é pelo bichinho da investigação que tem dentro dele” – conta-nos com orgulho. Empreendedorismo e investigação são, afinal, elementos que surgem interligados no seu discurso. Mas nem todos aqueles que conhece valorizam a empresarialidade. Utiliza a expressão “tubarões” para ilustrar a forma negativa como os empresários são vistos por aqueles que lhe estão mais próximos. Ela considera que, em geral, os empresários “não são muito bem vistos”, porque as pessoas desconhecem o esforço, o trabalho e a dedicação inerentes à atividade empresarial. Mas Mariana afasta-se desta posição: “Uma pessoa quando está a fazer pela vida, a ganhar mais competências e a lutar, está a fazer bem!”. E acrescenta “são vistos como pessoas de difícil trato, são difíceis de conhecer porque estão sempre a negociar, faz parte do empresário”. Ela observa, contudo, que há variações

reputacionais entre os empresários em função de determinadas características sociais, principalmente da idade ou fase da vida em que encontram. A relação que daí decorre tem como eixo temático as representações sobre a empresarialidade em função do ciclo de vida. Ela crê que “(...) um empresário jovem é como um jovem em qualquer lado, não é tão bem visto e não tem tanta reputação e respeito por parte de quem o rodeia e daqueles com quem vai negociar, como um empresário já com o cabelo grisalho”.

Apesar do interesse pela temática, Mariana não consegue lembrar-se de quaisquer medidas específicas ou programas destinados a apoiar a atividade empreendedora. Em todo o caso, ela admite que enveredar por este caminho pode comportar riscos. Sem descurar o esforço da parte dos poderes públicos no sentido de facilitar as condições de acesso ao empreendedorismo, em particular dos jovens –, Mariana afirma com grande assertividade: “o nosso país fala muito e faz pouco”. Para ela, a burocracia tem sido o principal obstáculo ao processo empreendedor, porque afeta diretamente a motivação dos sujeitos e explica-nos detalhadamente como. “Para conseguir chegar à reta final do seu projeto, de ver em pé o seu negócio montado, acho que, quando ele (o empreendedor), já está quase, quase, a chegar ao final, já está cansado, já não quer mais, já se saturou. Toda a excitação e o empolgação já se atenuaram. É um herói, é um herói”.

As vicissitudes que caracterizam a sua trajetória profissional levam a que Mariana continue a perspetivar o empreendedorismo como “um projeto de longo prazo”, frase que, apesar de só ser referida já quase no final da entrevista, - é talvez a que melhor sintetiza a relação que Mariana estabelece com o empreendedorismo e desvenda o sentido das orientações que ela tem relativamente a esta opção. O desejo de melhores condições trabalho, criar algo próprio e independência económica são alguns dos fatores que explicam que ela continue a manter-se cativada pelo trabalho autónomo. A possível entrada para o empreendedorismo surge, também, no quadro discursivo de Mariana como estratégia para concretização dos seus objetivos pessoais e profissionais. Como refere: “o desejo de ter reconhecimento social e pessoal pelo facto de termos conseguido alcançar um objetivo nosso, seja o que for, este é um dos meus motivos de vida: fazer algo pela sociedade” - explica-nos. Assim, Mariana sente-se atraída pela ideia de criar um negócio próprio, mesmo consciente do risco subjacente a esta opção. Caso decida avançar, contudo, ela não tenciona abandonar a instituição onde trabalha, nem percorrer o caminho do empreendedorismo sozinha. Trata-se de um projeto concebido por ela e alguns colegas do instituto, de fundar uma *spin-off* académica, talvez na área da radiação ou de alimentos irradiados,

utilizando o conhecimento adquirido até agora. No fundo, ela gostava mesmo é de conciliar o empreendedorismo com a investigação. A ausência de procura de mercado é o principal obstáculo que receia enfrentar, porque, como nos diz, “estar a abrir um negócio para fechar passado pouco tempo, como estamos a ver agora alguns, não vale a pena”. Em contrapartida, a equipa onde trabalha e em que pretende continuar, é a única do país a trabalhar nesta área de investigação, o que em termos de área de negócio pode “ser um grande trunfo a nosso favor” – esclarece-nos. Ela está disposta a avançar, mas primeiro “é preciso arranjar uma coisa que seja inovadora” - e remata -, “não nos vamos meter numa coisa destas se não tivermos a certeza absoluta que temos um bom projeto e só falta pô-lo em ação para ser vencedor”.

Quanto ao futuro, imagina-se a continuar profissionalmente ligada à carreira de investigação. O primeiro passo é conseguir concluir o doutoramento nos próximos 5 anos. No entanto, quando terminar o doutoramento não sabe muito bem o que futuro lhe reserva. A única coisa certa é que ela tem de arranjar novos projetos que lhe permitam garantir a sobrevivência económica. A hipótese de continuar a “estar sempre à espera que haja projetos, com uma bolsa, é difícil”, revela-nos. A entrada no empreendedorismo é, assim, uma hipótese que não descarta, sendo até muito provável. Contudo, ela gostava de continuar a trabalhar na “*área de base*”, ou seja, nos alimentos irradiados, com *projetos* orientados para a “*comercialização dos próprios produtos*”. Quando fala dos projetos profissionais, ela dá-nos a conhecer o seu maior receio: “gosto muito do que faço e mudar para outra coisa que não gosto, não me vai funcionar tão bem”. Continuar a “fazer investigação aplicada em prol da sociedade” - é o ideal que alimenta a sua narrativa em relação ao empreendedorismo. Portanto, a mudança na continuidade é aquilo que Mariana ambiciona e está disposta a fazer tudo ao seu alcance para consegui-lo. Não exclui a hipótese de abandonar a investigação, pois, como nos assevera, “se tiver de ser será”. Para ela, o mais importante é conseguir pagar o empréstimo bancário que contraiu juntamente com o marido, para construir a residência da família. Mariana faz uma avaliação pouco otimista das perspetivas profissionais que tem pela frente. “Hoje em dia” – diz-nos – “é muito difícil fazer planos para quem tem consciência e responsabilidade”. Esta interiorização da incerteza acaba por se repercutir na forma com ela conduz a sua vida familiar. Mariana já tem uma filha e se pudesse gostaria de ter mais dois. Pela falta de estabilidade laboral que tem, vai adiando a decisão, porque, como nos explica, “não sei se posso pagar tudo o que é necessário para o segundo filho”. No momento, a principal preocupação que nutre em relação ao futuro resume-se numa única frase: “espero que amanhã tenha trabalho”. Mas não ter trabalho no futuro pode significar, ao mesmo

tempo, a oportunidade de mudar e de resgatar *um projeto de longo prazo* que Mariana tem: criar a própria empresa, ligando o empreendedorismo à investigação.

7.1.4 *Sou demasiadamente independente e tentei procurar algo diferente*

Tomás possui o mestrado em engenharia ambiental da Universidade Técnica de Lisboa. Após o término licenciatura, em 2001, em conjunto com três colegas de curso, avançou para a criação dum negócio próprio na área consultadoria. Hoje já tem duas empresas a atuar neste ramo. Tem trinta e cinco anos, é solteiro e reside sozinho no concelho de Lisboa.

Já durante a frequência da licenciatura Tomás sabia que iria optar por ter um trabalho autónomo. Tal desejo não lhe surgiu por influência do meio familiar, nem resultou de uma atração de longa data. Este projeto começou a ser pensado quando estava na Universidade, ou melhor, “no meio do curso é que surgiu a vontade de fazer algo por mim, sozinho” - conta-nos. Olhando retrospectivamente para as razões que levaram a enveredar por esta carreira, Tomás faz questão de dizer que a *questão financeira não foi a principal motivação*, mas, sim, o desejo de *criar algo de novo* e desempenhar uma atividade profissional em que pudesse gerir o seu tempo e a própria vida, bem com a vontade de não ter de cumprir as exigências do trabalho por conta de outrem. Como nos explica, “sou demasiadamente independente para e tentei procurar algo diferente” – frase-chave que pronuncia no início da entrevista e que permite compreender o empreendedorismo como construção de um projeto ao longo do percurso de inserção. As empresas que criou não foram as únicas experiências profissionais de Tomás. Quando entrou no mercado de trabalho, optou, primeiro, por trabalhar por conta de outrem numa empresa privada, por um período de seis meses, “com o objetivo único de juntar dinheiro para constituir o capital social da nova empresa, nada mais” - diz-nos. Tomás acaba, todavia, por reconhecer que este trabalho lhe trouxe alguns benefícios em termos de experiência profissional, mais precisamente *ao nível do contacto comercial com clientes*.

As duas empresas de consultadoria que criou, conjuntamente com os sócios, são ambas de micro dimensão e estão sedeadas na zona de Lisboa. Destas, uma está ligada à área da engenharia e a outra dedica-se ao setor do ambiente, higiene e segurança no trabalho, tendo, esta última, alargado recentemente o seu domínio de atuação para a comercialização de

equipamentos. Prestam serviços diversificados ao tecido empresarial em áreas específicas, como, por exemplo, engenharia sanitária, águas residuais, resíduos e apoio ao licenciamento industrial. Na função empresarial, Tomás desempenha um cargo de gerência, mas também realiza várias atividades de cariz técnico. Basicamente, o seu trabalho consiste em fazer relações públicas através do contacto com potenciais clientes, assegurar a coordenação de projetos e a execução técnica dos mesmos. Como se não bastasse, ele também é responsável pela coordenação de todas as equipas de trabalho das empresas.

Para arranque da atividade das empresas, Tomás e os sócios nunca recorreram a fontes de financiamento públicas ou privadas. Também nunca tiveram necessidade em fazê-lo, porque “estávamos sobretudo a vender papel, *know-how*, pelo que não precisávamos de grandes apoios” – explica-nos. Deste modo, a criação e o funcionamento das empresas foi sempre assegurado através de recursos financeiros próprios dos seus empresários fundadores. Só muito recentemente, como nos revela, é que decidiram candidatar-se, em parceria com uma Universidade, a um financiamento público-estatal para um projeto de investigação. Mas, por acaso, a candidatura não foi aprovada. Apesar de não terem grande experiência profissional no momento da criação da empresa, eles não sentiram uma forte necessidade de frequentar formação para dar início à atividade. Como recorda: “na altura, estamos a falar em 2001, não se falava esta história de empreendedorismo e a na universidade não havia nada de formação nessa área”. Tomás reconhece, contudo, que talvez tivesse sido útil ter frequentado uma formação específica em gestão e contabilidade. O conhecimento e acesso a informação sobre estas questões alicerçaram-se, numa fase inicial, na experiência profissional de dois familiares dos sócios fundadores.

A principal dificuldade que encontraram na criação da empresa prendeu-se, sobretudo, com a estratégia de crescimento da empresa e a conquista de mercado. Sendo uma empresa de micro dimensão, que começou a prestar serviços de consultadoria em engenharia, enfrentou, inicialmente, obstáculos em competir com grandes empresas portuguesas que operavam na mesma área. “Foi um bocado ingénuo pensar que conseguiríamos entrar nesse mercado” - declara. Além disso, a juventude dos sócios fundadores, à data todos eles com 23 anos, acaba por constituir outro fator inibidor para a empresa conquistar credibilidade no mercado. Para Tomás, estes constrangimentos iniciais viriam, no entanto, a ser ultrapassados pela empresa através da prestação serviços em regime subcontratação para as grandes empresas de projeto. “Essas empresas contratavam-nos e continuavam a contratar-nos, ou porque tinham picos de

trabalho, ou porque lhes ficava mais barato fazer outsourcing, ou porque as direções técnicas dessas empresas conheciam bem as nossas áreas de formação e a nossa Universidade” explica, para a seguir acrescentar – “a partir daí, começamos a entrar e aos poucos, também, a entrar na indústria”.

O universidade, em particular o curso, revela-se também um agente importante na explicação do percurso de inserção de Tomás. Ele afiança-nos que o curso correspondeu às suas expectativas, tanto a licenciatura como o mestrado, ambos na mesma universidade, pois preparou-o tecnicamente para responder aos desafios do empreendedorismo, dando-lhe autoconfiança necessária no sentido de “ok, eu sei fazer isso, então eu posso ir para o mercado e estabelecer-me por conta própria” - específica. A este aspeto, acrescenta ainda a importância das atividades de reforço da ligação ao mercado de trabalho, mais precisamente as “iniciativas organizadas pela Universidade para colocação dos diplomados no mercado de trabalho, como feiras de emprego, gabinetes de estágios, entre outras”. Ele refere-se, também à forma como no seu departamento a inserção dos diplomados era facilitada, sobretudo por intermédio de contactos profissionais entre os professores e o mercado de trabalho.

Relativamente à preparação para o empreendedorismo, Tomás entende que o papel da Universidade mudou e está mais ativo comparativamente ao papel que, no passado, lhe havia sido atribuído neste domínio. Admite-o ao afirmar: “recebo no e-mail muitas coisas sobre isso”. “Há uns anos atrás” – aduz - “acho que era encarado como uma maluquice uma pessoa sair da Universidade e criar logo uma empresa. Isto seria impensável”. “Hoje” – garante-nos – “já se ouve falar bastante das *spin-offs*, de empreendedorismo nas universidades e de inovação. Mas, a percepção que tenho que é que está mais virado para as áreas tecnológicas” - conclui.

Não é de estranhar, portanto, que o empreendedorismo de Tomás não estivesse particularmente ativo durante o seu percurso universitário. A única atividade que se lembra de participar aconteceu, no último ano do curso, e foi promovida pela Associação Nacional de Jovens Empresários. Foi um evento que basicamente só contou com testemunhos dos ex-alunos da sua universidade sobre o processo de criação de empresas. Após justificar este facto, o discurso dele é atravessado por uma desvalorização do ensino do empreendedorismo no currículo em detrimento da prática, explicando-nos, com um sorriso “se tivesse tido cadeiras ou módulos na área do empreendedorismo não sei se teria frequentado e não sei se seria isso que teria mudado as minhas escolhas, porque interessava-me mais a componente técnica do que propriamente

essa”. Mas, agora a opinião de Tomás é diferente. Face às profundas transformações do mercado de trabalho, e exclusivamente por isso, ele reformula a sua opinião sobre a formação para o empreendedorismo, afirmando: “penso que seria útil para as pessoas se prepararem e, se calhar, não irem com tanta ingenuidade para estas opções”. Mas afinal a que formação se refere concretamente Tomás? À parte organizacional, é a resposta. “Algo que focasse as dificuldades, gestão ou algo que falasse das obrigações fiscais e contabilísticas das empresas, elaborar plano de negócios e projetos, por exemplo (...) a nível comportamental também seria importante aprender a lidar com as pessoas” - esclarece-nos.

Até ao término da licenciatura, Tomás esteve envolvido em atividades extracurriculares, como, aliás, muitos outros dos seus colegas universitários. No secundário, protagonizou o processo de criação de uma espécie de um *Clube de Ciência*. Já no ensino superior, foi dirigente associativo de um núcleo da associação de estudantes responsável pela promoção de iniciativas *na área de sensibilização ambiental*. No entanto, o seu percurso apresenta a este respeito uma particularidade empreendedora que ele faz questão de não deixar passar em branco: “Não posso dizer que estas atividades foram algo que já existia, não. Foi algo criado por mim e por alguns amigos...partiu da minha iniciativa e de uma necessidade de fazer algo que não existia, portanto, nunca foi no sentido de vou ali para ganhar uma determinada competência”. Sem querer fazer grandes balanços, Tomás diz-nos aquilo que aprendeu durante este período: “um maior à vontade de falar em público, falar com pessoas, organizar pessoas, distribuir tarefas, eventualmente”.

O fascínio pelo empreendedorismo por parte de Tomás deve também ser compreendido por referência ao seu contexto familiar. Nesta fase da entrevista, ele acaba por nos confessar, em contradição com o que dito no início, que o seu avô paterno *sempre teve os seus negócios*. Tomás reserva assim, para o seu avô, um papel bem importante no campo do empreendedorismo do aquele que atribui a outros, por não ter desistido apesar de ter sido, como nos diz, “um homem que teve os seus dissabores na vida empresarial”. Reconhece que talvez, em parte, algumas das qualidades do avô tenham acabado por influenciá-lo na atitude face ao empreendedorismo, pois “admirava a grande força de trabalho que ele tinha, o querer dele” - confessar-nos-á mais à frente.

Quando fala do apoio que obteve por parte dos entes mais próximos após a tomada de decisão de criar a própria empresa, a expressão facial de Tomás altera-se. Ele faz questão de distinguir o passado e o presente. No início, como nos conta, a família e colegas de curso tinham muitas dúvidas sobre a viabilidade do negócio, não estavam muito recetivos à ideia. Por isso,

agora, olhando para as resistências enfrentadas, conclui: “eu e os meus sócios tivemos uma grande força de vontade!”.

Efetivamente, Tomás acredita que na sociedade portuguesa, em particular aquela que denomina *de geração dos nossos pais*, ainda prevalece uma imagem negativa do empresário, que se encontra ancorada ao estereótipo de alguém *que não trabalha, explora o trabalhador, ganha mais do que o trabalhador*. Ele, por sua vez, não concorda propriamente com essa ideia. É preciso “fazer distinção entre aquilo que são os empresários das grandes empresas e um microempresário” - remata.

A visão que tem sobre as condições político-institucionais existentes no país para a prática empreendedorismo não é linear, e muito menos positiva. Tomás destaca como principais dificuldades o excesso de tempo que as entidades públicas demoram a conceder o licenciamento das empresas e a burocracia associada a este processo. Também “o acesso ao crédito é mau, pedem muitas garantias” – garante-nos e dá alguns exemplos. Além disso, acredita que seria importante conceder mais incentivos para o arranque das empresas como, por exemplo, as *incubadoras ajudam*. Por fim, Tomás refere-se ainda à questão da falta de proteção social e critica a falta de segurança associada ao empreendedorismo, designadamente a não atribuição de subsídio de desemprego aos empresários e sócios-gerentes. Ele próprio, se pudesse, “estava disposto a pagar mais segurança social para ter esse direito” - afiança-nos e termina, refletindo: “acho que devia haver uma igualdade, entre aspas, entre quem trabalha e quem é empresário. Acho que isso não dá segurança nenhuma, nenhuma”

Relativamente às medidas/ programas de apoio ao empreendedorismo. Tomás não sabe muito sobre o assunto, nem demonstra um exacerbado interesse em aprofundá-lo. Ele sabe que o IAPMEI e a Agência da Inovação prestam este tipo de apoios, mas, simultaneamente, afirma, sem hesitar: “não posso falar muito disso, porque não recorro” A experiência que teve recentemente permitiu-lhe perceber que o processo de candidaturas a estes instrumentos de política pública é extremamente complexo, pela falta de informação e escassez de apoio técnico especializado em todas as fases do processo. Que tipo de apoio é este a que Tomás se refere? “Por exemplo, quando há uma linha de financiamento ou de incentivos para um determinado projeto, a pessoa tem de submeter uma candidatura e, se calhar, falta aqui a ponte entre quem avalia a candidatura e a pessoa que quer concorrer, que precisa de ajuda no preenchimento da candidatura” - esclarece.

A situação difícil em que se viu depois da decisão de criar a própria empresa obrigou-o a adotar estratégias e a redefinir objetivos para conseguir levar o seu projeto profissional a bom porto. Tomás gosta imenso do que faz e sente-se orgulhoso daquilo que construiu. Como nos conta, “sabia pouco nesta área e o que sabia era o que tinha aprendido na universidade” – e continua - “não foi fácil, foi muitas horas a pesquisar na *internet* para saber o que havia, ler muita legislação, perceber como funcionam os vários sectores onde queríamos entrar” – e conclui – “foi um período difícil, os primeiros seis meses foram terríveis”. Mas, a bem da verdade, nunca pensou em abandonar a empresa mesmo sabendo que o empreendedorismo comportava desafios muito árduos. Tomás não espera pela pergunta e explica imediatamente porquê: “tem de existir um querer, um projeto, um não desistir”. Hoje em dia, sente-se realizado, apesar da crise que enfrenta o setor onde opera a sua empresa. Tomás discorda daqueles que acusam a União Europeia de ter sobrecarregado as empresas com demasiadas exigências ambientais, pois, para ele, a principal questão é a competição. É urgente resolver o problema e avança com sugestões para obrigar as economias que não são obrigadas a cumprir esses requisitos a fazê-lo – “nós aqui produzimos assim, quem não o fizer tem de pagar um imposto ambiental” - afirma.

Ao pensar sobre o futuro profissional, Tomás dá-nos a conhecer que não tenciona investir em estratégias de crescimento da dimensão da empresa, porque gosta *de ter uma estrutura ligeira, flexível*. O aumento da faturação da empresa e da sua eficiência, é o cenário ideal, mas ele não sabe se é possível. Isto depende de fatores que estão fora do seu controlo como a estabilidade da economia. Sabemos, isso sim, que Tomás nos próximos dez anos, está disposto a continuar a apostar no seu projeto empresarial, mais precisamente *criar novas áreas de negócio e internacionalizar*, caso tal se concretize.

Quanto à hipótese de apostar em formação no futuro, Tomás acaba por admitir que a sua empresa exige, precisamente pela área de atividade em que trabalha, uma atualização contínua do conhecimento, de forma a acrescentar valor aos serviços prestados. Mesmo excluindo a possibilidade de frequentar formações de cariz formal, como já o fez, não descarta a possibilidade de “manter-se atualizado sobre o que se está a passar a nível local e mundial”. Mas isto não implica que frequente formação e pode fazê-lo “através de leitura de revista do setor, *workshops*, mas sobretudo estar atento. ‘Mais autoformação’ - exemplifica.

7.2 Desencorajado: o empreendedorismo como missão impossível

Laura, Fátima, Bernardo e Vera têm percursos de inserção diferenciados, mas que acabam por se pautar por um padrão comum. São detentores de cursos na área da “Ciências Sociais, Humanidades e Educação” e todos partilham a mesma condição perante o mercado e trabalho - vivem sob o signo da precariedade laboral. Estão unidos, também, pela mesma aspiração em relação ao futuro: ter um emprego estável relacionado com a área de formação. Na base deste projeto encontram-se experiências e motivações diversas, ancoradas num universo simbólico que recusa o empreendedorismo como opção profissional.

Laura, Fátima, Bernardo e Vera têm em comum a partilha de um mesmo universo simbólico, de uma mesma forma de experienciar o empreendedorismo no passado, de projetá-lo no futuro e de conceber o papel da formação académica neste domínio. Todos são jovens, com idades compreendidas entre os 23 e os 28 anos, e possuem um diploma universitário na área das “ciências sociais, humanidade e educação”. Partilham, também, a mesma condição objetiva no mercado de trabalho - são trabalhadores com relações laborais precárias, ainda que tenham percorrido caminhos de inserção diferenciados.

O perfil *desencorajado* pode ser descrito como tendo uma atitude de desencorajamento em relação ao empreendedorismo. À semelhança do *multiativo*, estes diplomados preocupam-se com o desenvolvimento profissional e a inserção no mercado de trabalho. No entanto, eles são muito mais passivos na abordagem que adotam em termos de empreendedorismo. Os “diplomados desencorajados” percecionam o empreendedorismo como “incerto” e “inseguro”, como algo que não se sentem capazes de investir e nem estão dispostos a fazê-lo. Enquanto os indivíduos do perfil *multiativo* desenvolvem uma abordagem mais ativa no que toca à preparação laboral e ao empreendedorismo, os *desencorajados* preferem correr menos riscos e reduzem as suas aspirações.

Uma das características distintivas dos diplomados deste perfil é que o empreendedorismo desempenha um papel menos central na organização dos projetos futuros. Respostas do tipo “o empreendedorismo não é para todos” são predominantes nas suas atitudes em relação a esta opção profissional. Isto parece ser justificado pela fraca identidade, em geral, desenvolvida em torno do empreendedorismo. O trabalho autónomo é visto como sendo inseguro e limitado em termos daquilo que pode oferecer para o desenvolvimento e realização pessoal. Consequentemente, estes diplomados estão menos recetivos a fazer investimentos pessoais

significativos direcionados para o trabalho por conta própria. Ao invés, eles conferem maior destaque aos resultados profissionais no sentido de conseguirem auferir rendimentos que lhes permitam garantir a subsistência económica. Por conseguinte, eles são capazes de atribuir maior valor aos estilos e projetos de vida que se situam fora da esfera do empreendedorismo. O caso de Bernardo revela claramente uma conceção de vida afastada do empreendedorismo [“Eu não tenho o objetivo de chegar aos 30 anos e ter uma empresa, não é esse o objetivo que tracei para a minha vida. Não quero chegar daqui a uns anos e dizer que tenho isto, isto, isto – não é isso que me interessa. Interessa-me estar realizado na minha área, conseguir estar estável do ponto de vista financeiro e, de resto, não tenho grandes ambições”]. Porque as exigências do mundo dos negócios não se coadunam com os seus objetivos de vida, Fátima rejeita esta opção, mesmo sendo atualmente trabalhadora independente [“acho que eles estão 24 horas por dia com problemas por resolver, tenho essa perceção. E principalmente agora que os negócios não estão a correr assim tão bem e eles começam a sentir os efeitos da crise. Eu quero ter tempo para outras coisas na minha vida. Quero, muito sinceramente, fazer as coisas que eu gosto, e não quero trabalhar 24 sobre 24 horas, 7 dias por semana”].

O curso/área de formação é um elemento-chave na estruturação das oportunidades em relação ao empreendedorismo e na aquisição de recursos deste grupo. Ele é, na verdade, um elemento importante na compreensão das mentalidades e atitudes menos positivas que desenvolvem em relação ao empreendedorismo. Ainda assim, a relevância do conhecimento teórico e/ou das competências técnico-científicas facultadas pela formação académica são aspetos invocados pelos/as diplomados/as deste perfil, independentemente do curso a que pertencem. Em contrapartida, a reduzida ou ausente componente prática e/ou excessiva componente teórica, bem como a insuficiente formação direcionada para as exigências do mercado de trabalho, constituem algumas deficiências apontadas à preparação académica. Menos favorável é também a avaliação destes diplomados relativamente à adequação do curso obtido às exigências do empreendedorismo. Uma especificidade a destacar é relativa à escassez de oportunidades percecionadas por estes/as diplomados ao nível da do curso. O conhecimento formal orientado para o processo de criação empresarial é, assim, um recurso estratégico a que a maioria deles/as não tiveram acesso durante a trajetória académica. No balanço que fazem da preparação sobre tema, é notório, por um lado, a debilidade dos conhecimentos adquiridos sobre a matéria, por outro, reconhecimento de que este é um tema pouco abordado ao nível das unidades curriculares. A este propósito, Vera confessa-nos [“ao nível do curso eu nunca senti que

nos formassem para sermos empreendedores, para criarmos os nossos próprios projetos e para criarmos o nosso próprio emprego. Nunca tive nenhuma UC nesta área”]. Praticamente todos entendem que o curso lhes forneceu uma preparação insuficiente para o empreendedorismo, especialmente quando comparado aos das áreas da economia, gestão e engenharias. Vera queixa-se do seu curso, fazendo exatamente essa comparação [“nas áreas de economia, gestão e engenharias, as ações desenvolvidas estão num nível bom, razoável. (...) agora, na área das ciências sociais, não, a universidade não está nada bem posicionada. Em relação ao meu curso, muito pior”]. Por comparação aos diplomados do perfil *multiativo*, este grupo mostra-se, contudo, menos recetivo para investir em estratégias não formais e informais de aprendizagem que potenciem a emergência e/ou desenvolvimento de capacidades empreendedoras, como sejam, por exemplo, estágios e experiências de mobilidade curricular, participação em associações diversas e outras atividades extracurriculares, e em particular em ações específicas direcionadas para o aprofundamento do processo de formação empresarial. As justificações apresentadas para esta fraca participação são várias, mas quase todas colocam em evidência o facto do empreendedorismo não ser objetivo académico. Bernardo reconhece isso, quando afirma: [“na faculdade sempre me pus um bocado de lado disso”]. Une-os, assim, a visão de que o curso, em termos de estrutura formal, deve ter um papel mais distante do empreendedorismo, relegando este tipo opção formativa para espaços de aprendizagem não formais como sessões informativas, *workshops*, seminários, bem como estágios ou outras ações para a reforço da preparação para o mercado de trabalho. Todos partilham a convicção do curso não constituir um veículo para a criação empresarial. A este respeito, Laura refere “ao nível da formação eu nunca senti que nos formassem para sermos empreendedores, para criarmos os nossos próprios projetos e para criarmos o nosso próprio emprego”. Também, Fátima revela que as saídas profissionais do curso estão mais associadas ao assalariamento dependente do que propriamente à iniciativa empresarial [“Uma forma de combatermos o desemprego é candidatarmo-nos a bolsas de doutoramento ou mestrado e estudar *ad eternum* e seguir a carreira de investigador. Somos treinados para a investigação, para a intervenção social. Eu fui aprendendo empreendedorismo por outros meios”]. Vera corrobora a mesma ideia, quando diz [“o meu curso preparou-me para ser investigadora e para ser professora numa universidade”]. Bernardo, por sua vez, refere o facto da escolha do curso não estar associada à expectativa de vir a exercer uma atividade por conta própria [“no meu curso, isso não faz muito sentido, ele é mais orientado para a atuação no terreno, seja no treino, num ginásio ou num lar de idosos. Quem entra neste curso, não vem com as expectativas de

adquirir conhecimentos para montar um negócio. Nós estudamos para ser mão-de-obra válida no mercado de trabalho”]. Este tipo de relação (educativa) com o empreendedorismo reflete-se no processo de transição profissional, na estruturação da trajetória pela incapacidade de antecipação de projetos e do futuro profissional na empresarialidade.

Embora as respostas dos diplomados deste perfil sugiram uma certa apatia e, em alguns casos, um retraimento em relação o empreendedorismo, eles conferem um lugar importante à vida profissional. Muito deles tiveram experiências profissionais prévias à situação atual. O trabalho é visto não só como um meio para colmatar uma necessidade de obtenção de um rendimento salarial, mas também como retorno do investimento que fizeram no ensino superior. Estes diplomados conformam-se, todavia, com aquilo que entendem ser o objetivo prescrito culturalmente de integração no mercado de trabalho. Comungam, também, a maior ênfase atribuída à estabilidade em termos resultados profissionais. Ela é, na verdade, o princípio que orienta as suas condutas e o objetivo profissional que todos ambicionam concretizar. A vinculação é a única relação que lhes permitirá reduzir a incerteza e a insegurança que assombra o seu futuro profissional. A estabilidade afigura-se, assim, como um requisito indispensável para planejar o futuro e ter retorno do investimento no ensino superior. Não é por acaso que Laura nos diz que vai adiar todas as decisões importantes da sua vida pessoal até ter estabilidade profissional. Porque vivencia uma situação de grande insegurança laboral, Fátima revela-nos que não consegue planejar futuro [“vivo muito mais no imediato do que a fazer grandes planos”] A estabilidade de trabalho/ emprego e a sua maior correspondência com a formação académica são, de resto, condições indispensáveis para a realização pessoal e profissional destes/as diplomados/as.

Laura, Fátima, Bernardo e Vera revelam atitudes face à atual situação profissional, que contrastam, de certa forma, com as dos diplomados “multiativos”. Eles são muito mais ambivalentes nas suas atitudes perante o mercado de trabalho. A maioria deles percebe estruturas de oportunidades limitadas no atual mercado laboral, de modo a que o “campo de possíveis” (Bourdieu, 1978) que vislumbram são mais restritos. Eles estão menos recetivos a abraçar os desafios do futuro profissional em mercados de trabalho mais flexíveis, incertos e competitivos. Estes/as diplomados/as revelam-se, igualmente, mais pessimistas em relação à evolução do mercado de trabalho, antecipando uma margem de manobra limitada para aplicação dos conhecimentos e competências que adquiriram em cursos das áreas da ciências sociais, educação e humanidades. Na verdade, muitos destes diplomados experimentaram eles próprios, ou por intermédio de pares, a frustração e um desapontamento com o mercado de trabalho, através das

vivências de situações laborais próximas da precariedade. O caso de Fátima é um bom exemplo disso, quando afirma [“não posso planear a minha vida para 3 ou 4 meses, mas apenas neste mês. Já tive uma casa para mim e tive de voltar a viver para casa dos meus pais porque não podia comportar as despesas. É aquela situação de *zigzag*, andamos sempre a ziguezaguear. Não há uma trajetória linear que nos permita estabelecer objetivos, como por exemplo, daqui a algum tempo quero obter isto. É impossível em termos materiais e emocionais construir um futuro”].

Estas experiências acabam por se refletir na forma como estes diplomados projetam o futuro laboral para os próximos dez anos e, portanto, num horizonte temporal relativamente distante do presente. É notório neste grupo de diplomados uma referência exclusiva ao presente pela incapacidade de contruir reações adequadas face à indeterminação do futuro (Lasen, 2001). Em alguns casos, há uma abstenção ou recusa de qualquer exercício prospetivo devido à exterioridade das forças que estruturam o mercado de trabalho, ou simplesmente pelo facto de não se ser capaz de ensaiar um futuro profissional. Aqueles que conseguem fazê-lo, procuram distanciar-se do empreendedorismo e, ao invés, perspetivam oportunidades em mercados de trabalho onde a suas trajetórias profissionais antecipadas sejam menos flexíveis e mais estáveis. Os empregos típicos que estes diplomados projetam no futuro localizam-se predominantemente no sector público, tais como, ensino, investigação e serviços públicos e outros mercados de trabalhos detentores de uma estrutura mais burocrática. Eles estão dispostos a investir em carreiras diretamente relacionadas com a área de formação, onde podem progredir mais facilmente, mesmo que as recompensas materiais e laborais possam ser mais limitadas. O investimento em formação contínua, académica ou profissional, é entendido por estes diplomados como estratégia para a melhoria profissional e/ou para conseguir obter a estabilidade laboral almejada.

Tais tensões parecem enquadrar o raciocínio destes diplomados acerca da não adequação do empreendedorismo como futuro de trajetória laboral, orientando-os para objetivos menos arriscados. Esta aversão ao risco é evidente sobretudo no caso dos/as diplomados/as provenientes de meios sociais e familiares providos de menores capitais económicos, cujos pais se encontram em situações de assalariamento laboral. Isto parece afetá-los no controlo sobre o futuro profissional e na capacidade de propor projetos empreendedores. Estas disposições socioculturais alimentam aquilo que estes diplomados entendem ser o risco do trabalho por conta própria, bem como explicam a imagem menos favorável em relação aos empresários e à atividade empresarial em geral. Isto é alicerçado nas perceções que têm sobre as estruturas de

oportunidades limitadas neste campo e a escassez de recursos sociais e escolares para responder às exigências do trabalho por conta própria, o que leva estes diplomados a abandonar esta opção profissional.

As projeções face à empresarialidade dos diplomados deste perfil têm como característica distintiva o facto de serem construídas sem que tal implique qualquer mobilização ou aquisição de recursos. À exceção do caso de Laura, as áreas projetadas para a criação da empresa não pressupõe aplicação de conhecimento intensivo associado à área de formação académica e inserem-se no setor do “Comércio, Alojamento e Restauração”, em particular atividades menos qualificadas ligadas à prestação de cuidados, padrão que vai ao encontro das projeções empreendedoras de tipo “tradicional”, evidenciadas pelos diplomados/as em outros estudos (Marques, 2015; Marques & Moreira, 2013). O futuro laboral no empreendedorismo envolve uma mudança drástica ou quase rutura face ao passado. Trata-se de uma opção, que não depende nem da acumulação nem da aquisição de recursos, surgindo, em muitos casos, como ato de desespero ou escolha forçada, uma possibilidade que viabiliza a aspiração de conseguir ter um futuro profissional e material mais promissor. As motivações que inibem o futuro laboral no empreendedorismo são vários e prendem-se com aspetos, como por exemplo, “pessimismo em relação ao clima económico do país para a criação de negócios”, “medo de falhar na criação do próprio negócio”, “falta de conhecimentos/capacidades na área do empreendedorismo”, “receio da dedicação ao trabalho exigida pela criação de uma empresa”. A vontade de mudança é condicionada pelo risco associado a esse desígnio. O risco emerge como uma racionalidade que explica a falta de oportunidades percebidas no campo do empreendedorismo. São precisamente estes constrangimentos e a falta de recursos (sociais, educativos e profissionais) que potenciam e reforçam a perceção do futuro de acordo com uma lógica de desmobilização face ao empreendedorismo.

Ao se afastarem do trabalho autónomo e orientarem-se para formas de emprego mais fáceis de realizar, as projeções laborais dos “diplomados desencorajados” podem ser vistas como uma tentativa de gestão do risco. A gestão do risco tem vindo a ocupar um papel cada vez mais central na formação das identidades nas sociedades de modernidade tardia ou avançada altamente estruturada pela ciência (Beck, 1992; Giddens, 1991). Isto acaba por ser reforçado por condições laborais cada vez mais individualizadas e desinstitucionalizadas permeadas pela incerteza e risco. Com o evitamento de investimentos e estratégias orientadas para o empreendedorismo no sentido de criação de um negócio próprio, estes diplomados parecem estar

a adotar um papel ativo na construção de projetos e aspirações profissionais na tentativa de controlar o porvir laboral. Além disso, estes diplomados são impulsionados pelas disposições culturais que interiorizaram, as quais orientam as atitudes e comportamentos que desenvolvem em torno do futuro de trajetória profissional.

Em síntese, o perfil *desencorajado* representa uma orientação de desencorajamento em relação ao empreendedorismo que encontra nos contextos sociais, educativos e organizacionais territórios desfavoráveis à sua concretização. Estes/as diplomados/as aspiram realizar um trabalho interessante e socialmente útil, sempre associado à área de formação, preferencialmente na administração pública. Eles percebem o empreendedorismo como uma atividade profissional onde impera a insegurança e o risco. Esta tensão entre a lógica do risco e a lógica burocrática é suficiente para diminuir a atratividade que a fundação de uma empresa exerce sobre eles. Por isso, o presente e o futuro da trajetória, esses, constroem-se no trabalho assalariado, pois o desejo que todos acalentam e o princípio que orienta as suas condutas é, na verdade, ter estabilidade no trabalho/ emprego.

7.2.1 Decidi abraçar o doutoramento

Laura terminou o mestrado integrado em psicologia da Universidade do Minho. Quando concluiu o curso, conseguiu obter uma bolsa de doutoramento financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). Atualmente está a finalizar a redação da sua tese de doutoramento em psicologia da justiça. Tem vinte e sete anos, é solteira e reside com os pais no concelho de Vila Nova de Famalicão.

Todos os acontecimentos marcantes da trajetória de inserção que Laura nos conta tiveram como ponto de partida o ensino superior. Foi logo no início do curso que se manifestou a sua forte inclinação para a investigação. No último ano da licenciatura, foi obrigada a pedir um conjunto de equivalências para poder ingressar no mestrado integrado introduzido pela reforma de Bolonha. Teve de fazer uma tese de mestrado, mas foi uma experiência positiva, porque àquela data o doutoramento já era um objetivo. Mas não o fez logo. Inicialmente, fez questão de ganhar algum conhecimento do mercado de trabalho. Mas esta não foi a sua primeira experiência, Laura sempre trabalhou durante o curso enquanto promotora de vendas. No final do curso, em 2008, fez o

estágio curricular no gabinete de apoio à vítima da Guarda Nacional Republicana (GNR). Logo a seguir, teve uma *experiência completamente diferente*, tendo ido trabalhar para o serviço de orientação vocacional de uma escola secundária. Gostava do que fazia aí e aprendeu bastante, mas, comparativamente, preferia ter trabalhado em algo mais centrado na área em que fez a especialização, justiça e reinserção, do que propriamente ter de lidar com questões relacionadas com dificuldades de aprendizagem e de atenção. Esta situação chegou mesmo a causar-lhe saturação, porque “muitas vezes, o psicólogo na escola é visto como o salvador, ou seja, vai resolver os problemas de todos. E pensando numa escola com 1500 ou 2000 alunos é impensável conseguirmos resolver os problemas de toda a gente” - explica-nos. Depois de estar mais de um ano a trabalhar, foi desafiada pelo atual orientador a concorrer a uma bolsa de doutoramento. Apesar de estar mais inclinada para as questões ligadas à delinquência juvenil, acabou, por influência dele, por apresentar um projeto sobre a temática da agressão conjugal. Este projeto tinha a vantagem de aliar a intervenção ao processo investigativo. Teve sorte porque a sua candidatura foi aprovada pela FCT. Quando foi entrevistada, Laura estava já no último ano da bolsa de doutoramento. A opção pelo prosseguimento dos estudos “não foi uma alternativa a não ter emprego ou falta de saídas profissionais”, - garante-nos, *até* porque, nesse meio tempo, recebeu uma nova oferta de emprego que acabou por recusar. Não está arrependida de não ter aceitado. O doutoramento sempre foi um objetivo “não só em termos profissionais, mas também em termos pessoais, uma forma de me valorizar e sentir que estou a fazer uma coisa que gosto, porque aquilo que eu estou a fazer em termos de doutoramento é aquilo que eu gostava de continuar a fazer, quer ao nível da investigação, quer ao nível da própria intervenção”. “No contexto atual e comparativamente a muita gente, sinto que estou numa situação privilegiada” – como faz questão de salientar. Sente-se bem com o seu estatuto ocupacional e, por isso, não fica incomodada por não ter as regalias e direitos sociais de outros profissionais. Hoje, quando olha para trás, considera que ponderou bem as escolhas que fez e, apesar de consciente das dificuldades decorrentes do agravamento da conjuntura económica do país, revela, em parte, algum pessimismo relativamente ao futuro e às possibilidades de entrar na carreira académica. Na verdade, o que lhe dá algum alento são os casos de sucesso daqueles bolseiros que concluíram o doutoramento na Escola onde estuda, em que “todas as pessoas que vão terminando, não quer dizer que seja logo imediatamente a seguir, vão sendo integradas, mais cedo ou mais tarde, ou dão aulas ou estão em projetos de investigação” - explica. Mas, no momento, evita pensar nisso, pois, como nos diz e não se cansa de repetir ao longo da entrevista, “decidi abraçar o doutoramento”. Esta inscrição

confere visibilidade a uma Laura que não abdica do projeto ligado ao doutoramento, nem está disposta a subordiná-lo a qualquer outro projeto, sendo reveladora das suas orientações de conduta em relação ao futuro profissional e empreendedorismo.

Laura gostou muito do curso que tirou. Só decidiu ir para psicologia no último ano do secundário, pois, nessa altura, como nos revela, “pareceu-lhe um curso interessante, mas nem sabia muito bem o que podia fazer nesta área”, para além do exercício clínico e escolar. Mas, desde que toma contacto com a área da justiça, “soube sempre que era isto que queria” -declara. Agora, pensando naquilo por que passou, diz que o curso não correspondeu totalmente às suas expectativas. Quando chegou ao 3º ano, ficou desiludida com os conhecimentos que adquiriu ao nível da sua área de especialização. E quais as razões? Como tinham poucos docentes experientes a lecionar nessa área, “a formação ficou muito manca” - conta-nos. “Portanto, senti que fui para o terreno com poucas competências” - aduz. Ao nível de profissionalização, Laura entende que o curso esteve *mais virado para a área clínica*. Apesar deste constrangimento, ela valoriza alguns aspetos interessantes e úteis da sua formação. “Uma coisa que não estava à espera quando vim para o curso eram os trabalhos práticos que nos obrigavam a ir ao terreno” - afiança, para em seguida continuar - “depois, em compensação, tive também um estágio curricular muito rico”. O estágio curricular que Laura fez na GNR teve um contributo muito importante na sua preparação laboral. Foi uma *experiência riquíssima*, que lhe permitiu lidar “com vários contextos e várias problemáticas, que me preparou para o que viria a encontrar noutros locais de trabalho” – garante. A parte curricular do curso não a preparou para lidar com todas situações e incertezas que teve de enfrentar durante este período. “Recordo-me perfeitamente de um caso em que estava a acompanhar uma vítima e levava as sessões planeadas com tudo detalhado, e depois chegava lá e não conseguia fazer absolutamente nada, porque ela trazia-me sempre uma coisa nova (...) e quando funcionamos muito formatados por aquilo que nos ensinam, pelos modelos, pelas teorias, etc., é difícil gerir todas aquelas situações” – revela-nos. Por isso, admite que “o curso, em termos práticos, acaba por não nos preparar muito, mas não vamos completamente despreparados”.

Durante a trajetória escolar, Laura não participou em programas de mobilidade curricular no estrangeiro, nem se envolveu regularmente em atividades extracurriculares. No plano extracurricular, inscreveu-se numa lista para candidatura à associação de estudantes quando frequentou o secundário, mas foi um caso pontual, pois, como faz questão de salientar, “não costumo envolver-me em questões políticas”. Também fez parte do jornal da escola. Depois, quando entrou no ensino superior, viu-se obrigada a condicionar o seu envolvimento neste tipo de

iniciativas. *Como não era de cá*, as deslocações diárias que fazia para a Universidade eram muito cansativas. Ao longo desse período, limitou-se a frequentar a duas cadeiras extracurriculares para complemento à sua formação de base. Uma na área do Direito e outra da Medicina. Esta última, mais precisamente a disciplina de neurociências, teve uma forte componente laboratorial. Foi uma *experiência extremamente importante* e teve vantagens a longo prazo, que Laura prontamente enuncia “está-me a dar atualmente algumas ideias para o meu futuro pós-doc”.

Quanto às atividades na área do empreendedorismo, Laura nega proximidade em relação a este tipo de atividades durante o percurso académico. Até ao momento, só frequentou um módulo de empreendedorismo e fê-lo durante a admissão à Ordem dos Psicólogos. Como nos conta, “no contexto académico, nunca tive essa experiência e mesmo ao nível da formação, nunca senti que nos formassem para sermos empreendedores, para criarmos os nossos próprios projetos e para criarmos o nosso próprio emprego. Nunca tive uma unidade curricular nesta área”. Mais recentemente, ela apercebeu-se que existem entidades a prestar apoio nesta área no contexto académico, embora não saiba especificar o nome de nenhuma. Laura lamenta não ter podido usufruir de mais informação sobre este tema durante a frequência universitária, principalmente porque poderia ajudá-la a ultrapassar as dificuldades que enfrentou na estruturação do projeto de doutoramento, “teria sido mais útil termos tido uma cadeira diretamente dirigida para o empreendedorismo, a criação do próprio emprego, para desenvolver essas competências”. Ainda a propósito das competências empreendedoras, ela critica o facto de os cursos estarem *muito centrados* nas competências técnico-científicas, descurando a importância do desenvolvimento de capacidades ao nível da comunicação, interação e autonomia. Baseando-se sobretudo na informação que recebe na caixa de e-mail, ela considera que, na Universidade, *o empreendedorismo está muito mais voltado para os cursos de economia ou gestão*. Relativamente ao curso que frequentou, “acho que, se calhar, nos formatam para determinado tipo de profissão, por exemplo, lembro-me de uma disciplina em que abordávamos os contextos onde o psicólogo pode intervir. Era tudo muito ligado ao Estado, muitas a Câmaras e outras do género (...) a psicologia é muito associada ao trabalho por conta de outrem” - afirma.

Apesar de achar que hoje a universidade tem papel diferente, mais ativo, Laura reconhece a necessidade de um maior envolvimento da sua parte no domínio do empreendedorismo. Isso pressupõe organizar atividades formativas que permitam obter mais informação prática sobre o processo de criação de uma empresa. “Algo em que pudéssemos criar um projeto, uma empresa, em que abordassem as principais linhas orientadoras, aquilo que precisamos ter em consideração

como custos, materiais, formação, etc.” – explica-nos. Mas, também, “o ideal seria existir aqueles projetos de verão em que X alunos podem ir para estágio, ainda durante o próprio curso, para começarem a compreender o funcionamento das empresas e instituições”. Partindo desta visão mais instrumental, remata: “o ensino superior deve fazer uma ponte mais sólida com o mundo do trabalho (...) é muito bom que o trabalho que produzimos não fique só em teses ou artigos, mas que sirva a comunidade e as pessoas que estão no terreno a intervir”.

Ao nível dos contactos pessoais, Laura praticamente não conhece ninguém a trabalhar por conta própria. Só conhece um colega de curso que abriu uma empresa. Desta, começa por dizer “é uma clínica com um conceito muito interessante onde estão integradas outras valências além da psicologia”. Desde o final do curso, não teve mais contacto com o colega e, portanto, não sabe nada sobre situação económica e financeira da empresa.

A possibilidade de enveredar pelo empreendedorismo é um tema que nunca falou com os seus pais, mas afiança que teria todo o apoio de deles caso decidisse avançar com uma atividade deste tipo. De seguida, fala-nos da mãe, que, desde que ela entrou no curso, já equacionou essa hipótese e até deu provas que seria favorável. “Sempre me falou na possibilidade de eu criar o meu próprio negócio” – garante, contrariando sem se dar conta aquilo que tinha acabado de dizer.

Quando fala das condições existentes no país para o empreendedorismo, Laura começa por dizer que, neste momento, considera que a decisão de avançar com este tipo de projeto é *um bocadinho arriscada*. Mas ela também sabe que “quem não arrisca não petisca e que é nas alturas de crise que podem surgir as melhores oportunidades e, como tal, pode ser uma faca de dois gumes” - acrescenta. Ao mesmo tempo que aponta a carga fiscal elevada como um dos principais entraves à atividade empreendedora em Portugal, Laura confessa que, no fundo, não está *muito por dentro* do assunto. Sem muita convicção, ela enfatiza a importância do empreendedorismo para a criação de emprego, em particular *nesta altura de crise*, porque “o desenvolvimento do nosso país depende disso, de empreender cá, e se nós todos não pensarmos assim vamos todos embora, o que não é melhor decisão a tomar” – diz-nos.

Quando se refere ao reconhecimento do papel dos empreendedores, Laura concorda com a ideia que os portugueses *não valorizam muito o empreendedorismo*. Inicialmente, ela procura opor a sua visão à dos portugueses em geral: “somos um país um bocadinho comodista e, portanto, se nós conseguirmos as coisas e não tivermos muito esforço com isso, tanto melhor. Infelizmente é assim”. Aliás, “muitas vezes, as pessoas acabam por confundir a inovação ou

empreendedorismo com alguma arrogância, querer parecer superior (...) eu acho realmente que não somos um país de empreendedores” - afirma. Admite que a imagem negativa destes enquanto exploradores dos trabalhadores tem vindo, nos últimos tempos, a atenuar-se. Porém, quando alerta para o facto de que à atual conjuntura de crise económica trazer novas formas de exploração empresarial, ela desvenda a sua opinião: “porque, se calhar, até há mais exploração, porque é neste contexto de crise que porventura dizem: se não vier um vem outro. O que acaba por ser um fator de maior exploração”.

A hipótese de criar um negócio próprio nos próximos anos é um cenário desejável, mas que não lhe parece muito viável. Mesmo não descartando completamente esta hipótese, Laura refere com algumas cautelas: “não sei se lhe chamaria empresa, mas gostaria de criar um serviço idêntico ao que nós fazemos aqui no serviço de psicologia, muito mais voltado para a área de avaliação forense e, se calhar, criar outras valências com outras áreas de competências parentais e dinâmicas de grupo”. Ela já pensou nisso, mas admite que o fez em conjunto com outras pessoas. No entanto, esta é uma opção em que intervêm várias motivações, por vezes, contraditórias: tenciona fazer um forte investimento na carreira de investigação; a necessidade de adquirir mais conhecimentos ao nível da legislação sobre o processo de criação de empresas; a falta de conhecimento sobre as entidades e programas de apoio ao empreendedorismo. Mas, também, Laura retrai-se quando equaciona os principais obstáculos que receia enfrentar: “o que me preocupa é se nós vamos realmente um serviço necessário e se nós temos quem possa usufruir deste serviço”. No fundo, esta ideia não é algo que entusiasme particularmente porque sabe que este tipo de atividade está confinado a não ser bem-sucedido, muito devido à legislação do país, até porque, como nos diz, “quando falamos de perícias, o próprio código de processo penal refere que este serviço deve ser primeiro pedido a instituições públicas, e só depois é que podem ser pedidas às privadas”. Tudo depende das condições, mas claro que se Laura conseguir entrar na carreira académica, “o negócio vai ficar um bocado de parte” - assume.

Os projetos para o futuro não mudaram muito desde que respondeu ao questionário, são acabar o doutoramento, que é para isso que Laura tem andado a lutar, e prosseguir os estudos ao nível do pós-doutoramento, mas só vai pensar nisso daqui a um ou dois anos. Em termos profissionais, deseja mesmo *trabalhar por conta de outrem no contexto académico*. Quer continuar a investir no país, por isso “emigrar só em caso de necessidade ou então que me apareça uma oportunidade irrecusável de emprego” – diz-nos. Ela admite que a situação de incerteza em que se encontra acaba por condicionar decisões importantes da sua vida pessoal. Ter *filhos está fora*

de questão, pelo menos, enquanto ela não tiver estabilidade profissional. Mas, na verdade, sabe que o futuro é uma incógnita e não depende só dela. A única coisa que se imagina a fazer, essa Laura diz com convicção: “é prosseguir um caminho na investigação”.

Relativamente à formação contínua, Laura reconhece a sua importância crucial, em especial para aqueles como ela que estão na área da investigação. “Se nós não nos continuarmos a formar, nós não vamos estar a par do que se passou, do que mudou ou de quanto a nossa área evoluiu” - afiança-nos. Laura acredita assim que o investimento em formação não a vai deixar estagnar na carreira. Além do pós-doutoramento, ela não descarta a possibilidade de meter-se a fazer curso de mediação familiar em breve, talvez no próximo ano.

7.2.2 A falta de estabilidade retira-nos a esperança

Fátima licenciou-se em sociologia pela Universidade do Porto antes do processo de Bolonha. Há cerca de três anos atrás, decidiu regressar à mesma universidade para fazer o mestrado. Exerce funções como trabalhadora independente desde que terminou o curso. Tem vinte e oito anos, é solteira e, recentemente, viu-se obrigada a voltar para a casa dos pais, com os quais reside no concelho do Porto.

Em resposta à pergunta para falar da sua atual situação profissional, Fátima começa por dar conta da precariedade e incerteza que vive atualmente enquanto trabalhadora independente. “Considero-me não diria totalmente desempregada, mas numa situação de subemprego, com trabalhos muito precários que vão surgindo, por períodos muito limitados de tempo, com uma remuneração também muito aquém daquilo que seria as minhas expetativas” – revela-nos. Quando foi entrevistada, Fátima colabora *pontualmente* com uma universidade para a qual está a fazer a aplicação de entrevistas. Não é a primeira vez que executa este tipo de tarefa, já o tinha feito durante a frequência universitária. Além disso, no ano anterior, ela já tinha participado num estudo de âmbito nacional. Ela conhece bem este tipo de trabalho e sabe que é difícil, fazendo questão de explicar o porquê: “as pessoas não estão propriamente muito inclinadas a perder o seu tempo a dar uma entrevista e a responder a questões”. A nível remuneratório, Fátima não esconde que sente alguma vulnerabilidade decorrente da situação de recibos verdes, à qual

acresce a dependência de um salário por “trabalho à peça” ou por entrevista, como nos diz, “não tenho um rendimento fixo mensal, só recebo quando trabalho”. Embora não considere que seja *mal remunerada* para este tipo de tarefa, aquilo que afeere não lhe permite garantir a subsistência, por isso continua a *procurar mais trabalhos*. Não obstante, ela sente-se satisfeita com o grau de liberdade e independência que tem na execução do trabalho, em particular em termos de gestão das tarefas e flexibilização de horários. Na realidade, o que lhe desagrada mesmo é insegurança motivada pela ausência de um vínculo laboral estável, que a impedem de conquistar a autonomia financeira e habitacional. A este respeito, Fátima expõe o seu raciocínio: “não posso planear a minha vida para 3 ou 4 meses, mas apenas neste mês” – afirma, para em seguida explicar, especificamente, as razões: “já tive uma casa para mim e tive de voltar a viver para casa dos meus pais porque não podia comportar as despesas. É aquela situação *zigzag*, andamos sempre a ziguezaguear. Não há uma trajetória linear que nos permita estabelecer objetivos (...) É impossível em termos materiais e emocionais construir um futuro”.

Fátima acalenta uma representação negativa face à evolução do mercado de trabalho e, como tal, não acredita que situação laboral em que se encontra vá alterar-se, pelo menos, no curto prazo. A escassez de empregos disponíveis para a sua área de formação é apontada por ela como a principal razão que explica a situação precária em que encontra. Isto resulta de duas tendências distintas. Por um lado, acha que o trabalho na área social, em particular nos últimos anos, tem vindo a tornar-se excessivamente dependente do financiamento estatal, o que acaba por distorcer as leis da oferta e da procura. Por outro, considera que há uma sobrevalorização das profissões mais técnicas, como o caso das tecnologias de informação em detrimento daquelas da área social.

Embora com questionamentos constantes, o agastamento sentido e verbalizado por Fátima começa a ser aceite, principalmente quando lhe perguntamos sobre como se sente em relação à situação que vive atualmente. “Tenho amigos meus na mesma situação” – revela. Não se sente discriminada, porque, como acrescenta, “hoje em dia, é uma situação tão generalizadas esta flexibilização em termos de horários, de tempo de trabalho”. Mas, afinal, o que Fátima fez até agora para reverter esta situação? Em boa verdade, ela sabe que poderia ter feito mais do aquilo que fez, por isso justifica-se: “já poderia ter emigrado e ter ido trabalhar para outro país qualquer, mas, neste momento, não! Esse fantasma persegue-me. Até agora, consegui aguentar-me aqui”. Por enquanto, Fátima vai adiando a decisão de emigrar, porque tem receio de viver num país estrangeiro, mas sobretudo porque “aqui em Portugal, sempre tenho a retaguarda familiar se for necessário” – explica.

No que diz respeito à procura de emprego, Fátima não baixou os braços e pesquisa diariamente ofertas de emprego em vários *sítios da internet*. Ela também está inscrita no centro de emprego e até recebe informação de um gabinete de inserção. Já desistiu de concorrer a concursos públicos, porque acredita que *esse jogo está viciado à partida*. No entanto, uma coisa parece ser certa para ela, independentemente da situação, “a melhor forma de arranjar emprego é através da rede de interconhecimentos” – garante.

Depois quando fala das experiências profissionais anteriores, Fátima conta-nos que desenvolveu várias atividades desde que terminou o curso. Tudo trabalhos precários. Para além de ser entrevistadora, ela deu formação profissional. Também trabalhou na área comercial, de resto, aquela que considera ser “a *parte mais detestável*” do seu percurso. Durante algum tempo, trabalhou em *part-time* num *video club*. Do ponto de vista qualificacional, embora não seja marcante a desclassificação, Fátima assume que, até hoje, praticamente, só desempenhou tarefas rotineiras. “Não implicam qualquer análise, são basicamente tarefas de execução” – explica-nos. A única exceção foi o trabalho que fez numa Associação ligada à reinserção social, em que participou num projeto de investigação-ação na área da toxicodependência. Foi a experiência mais positiva do seu percurso profissional. *Aí sim*, tem um contrato de trabalho de 2 anos e é o local onde gosta mais de trabalhar pelo facto do conteúdo do trabalho desenvolvido estar relacionado com a formação académica. Como orgulhosamente afirma: “trabalhei mesmo na minha área”. Apesar das adversidades, Fátima reconhece que a polivalência e o desenvolvimento de competências são os principais benefícios que retirou, em geral, do envolvimento nestas atividades. Mas, acima de tudo, ela pode ganhar experiência profissional, “permitiu-me saber o que eu quero fazer e o que eu não quero fazer mais” - afiança.

Fátima possui uma licenciatura em sociologia pré-Bolonha. Relativamente ao curso, diz ter correspondido às suas expectativas, em particular no que se refere aos conhecimentos teóricos e competências técnico-científicas. Apesar de reconhecer que no curso existe uma preocupação com a preparação para o mercado de trabalho, ela gostaria de ter frequentado mais atividades deste tipo. “Acho que era útil existirem mais estágios diversificados ao longo da licenciatura” – declara. O estágio que fez no final do curso confirmou algumas lacunas na preparação, pois, hoje, quando olha para trás, sente que o curso não a apetrechou com competências estratégicas essenciais ao exercício laboral. Exatamente por isso, ela afirma: “teria sido importante desenvolver competências de desenrascanço, de tomada de decisão, sobretudo porque estava sempre à

espera que alguém decidisse e tinha receio de fazer algo mal, por isso retrai-me nesse aspeto. Estava sempre a pensar no que devia fazer a seguir”.

Só há três anos atrás, quando soube da possibilidade de ter equivalências, é que Fátima toma a decisão de prosseguir os estudos e é admitida no mestrado. Do 2º ciclo, gostou particularmente do maior contacto que teve com o mercado de trabalho em termos de organização de sessões de esclarecimento com os profissionais da sociologia que trabalham em diferentes setores de atividade. Mas, passado pouco tempo, acaba por desistir, porque fica desiludida quando constata que o mestrado, por comparação à licenciatura, não é tão diferente quanto ela esperava e “tinha uma série de cadeiras que já tinha tido anteriormente”.

Neste momento, Fátima diz-nos que não está muito preocupada em concluir o mestrado, porque, quando vai a entrevistas de emprego percebe que ter uma licenciatura pré-Bolonha ainda é uma vantagem competitiva, principalmente por causa do estágio curricular. “Já ultrapassei outros colegas por ter tido uma experiência profissional logo após o curso” – conta-nos.

Durante a frequência académica, Fátima não participou em nenhum programa de mobilidade estudantil, mas arrepende-se. Não foi apenas por razões económicas e académicas que não deu esse passo. Na verdade, ela é *muito agarrada* às pessoas que gosta e ao local onde vive. “Gosto muito desta cidade e adorava poder continuar a viver e a trabalhar aqui” - diz-nos como se a desculpar-se. Em termos extracurriculares, por sua vez, envolveu-se em algumas atividades, mas fê-lo durante a frequência do ensino secundário. Nessa altura, é dirigente associativa de um cineclubes onde participa na organização do festival de cinema. Foi uma experiência muito útil, não só porque permite-lhe *aprimorar o inglês*, mas também porque ganha competências ao nível de organização e logística. Quando entra na universidade, afasta-se deste tipo de atividades e passa a envolver-se em associações políticas, embora *nunca de uma forma muito ativa*.

Fátima não se recorda de participar em atividades formativas e informativas na área do empreendedorismo durante o percurso académico. Mesmo sem conseguir identificar as estruturas de apoio existentes no contexto académico, ela diz-nos que a Universidade do Porto tem contribuído ativamente para *o aumento da divulgação desta temática*. O mesmo não pode dizer em relação ao curso. Só nas disciplinas de projeto e de gestão de recursos humanos é que se abordaram estas temáticas. De resto, tudo aquilo que Fátima aprendeu sobre o tema são, como nos diz, “coisas muito pontuais e a iniciativa partia de alguns professores”. Quando avalia a preparação do curso, Fátima diz-nos que ele está fundamentalmente orientado para o exercício de

determinadas profissões e descreve as limitações no campo do empreendedorismo. A propósito, diz-nos: “Uma forma de combatermos o desemprego é candidatar-nos a bolsas de doutoramento ou mestrado e estudar *ad eternum* e seguir a carreira de investigador. Somos treinados para a investigação e para a intervenção social. Eu fui aprendendo empreendedorismo por outros meios, através da prática”. Por tudo isso, ela acha que seria útil o curso oferecer não unidades curriculares obrigatórias, mas talvez informação mais prática sobre o tema, sobretudo “no final do curso, mais próximo da escolha das áreas a seguir, mais informação sobre programas de incentivo ou com medidas relacionadas com o empreendedorismo” - explica.

Enquanto Fátima fala nas vantagens de uma abordagem empreendedora no ensino superior, apresenta argumentos contraditórios que colocam em questão a importância do tema. Assim, o recente interesse pela temática do empreendedorismo dos diplomados é, segundo ela, sobretudo uma questão política. Com esta perspetiva, ela dá voz à Fátima-socióloga, principalmente, porque se refere ao empreendedorismo como uma ideologia que tem subjacente a ideia de responsabilização individual e, portanto, “visa catalogar as pessoas com o fracasso e sucesso, e desresponsabilizar as estruturas e organizações nesta crise que vivemos. É aquela ideia de que se estás aqui e não te mexeres, não és empreendedor” - afirma sem hesitar. E acrescenta “só ouvimos a parte cor de rosa do empreendedorismo e pouco se diz sobre o que corre mal nestes projetos”. A sua visão da educação em empreendedorismo é, desse modo, *muito crítica*, chegando mesmo a questionar a sua adequação às ciências sociais e humanas.

Sobre a forma como os familiares e amigos encaram empreendedorismo, Fátima confessa-nos que não faz a *menor ideia*, porque nunca falou com eles/as sobre a questão. Ainda relativamente aqueles que lhe são próximos, Fátima expressa sérias dúvidas sobre se iriam apoiá-la se decidisse avançar para a criação de uma empresa. “Têm muito medo de ser empresários” – e acrescenta - “diriam que é uma estupidez estar a avançar nesta época de crise e sem conhecimento suficiente”. Mas não são os únicos a pensar assim, a própria Fátima dá-nos indícios de que partilha o mesmo sentimento, quando nos diz que já pensou, em conjunto com umas amigas, criar um negócio na área da restauração, uma *casa de tapas*, mas acabou por desistir. Mas afinal, que razões fizeram Fátima recuar? Em primeiro lugar, porque ela acredita que “o contexto não é favorável à atividade económica em Portugal”. Segundo, porque ela teve receio de “não ter lucros devido ao excesso de oferta deste tipo de serviço *no mercado*”. Mais do que as condições do país para o desenvolvimento da atividade empreendedora, Fátima receia o trabalho e dedicação que a criação de um negócio próprio poderia vir a exigir-lhe. Por tudo isto, rejeita para

si a ideia de empreendedorismo quando nos dá conta da forma como pensa a sua vida profissional e a sua relação com o trabalho. Porque tem uma conceção vida afastada do empreendedorismo e que não se esgota no trabalho, Fátima diz-nos “muito sinceramente, quero fazer as coisas que eu gosto, e não quero trabalhar 24 sobre 24 horas, 7 dias por semana”.

Em termos profissionais, Fátima revela-nos que, nos últimos dois anos, ocorreram mudanças significativas na sua vida, que fizeram com que alterasse os seus planos. Surpreendentemente, ela continua a manter o projeto de trabalhar por conta de outrem e nada nos diz em relação a novos projetos. Perante a situação de incerteza em que se encontra, Fátima evita pensar no futuro, até porque, como faz questão de frisar, “vivo muito mais no imediato, não sou uma pessoa de fazer grandes planos”. A integração no mercado de trabalho é o cenário ideal. Ela gostava de *ter um trabalho na área*, com utilidade e reconhecimento social, que lhe permita ter estabilidade financeira. Mas, na verdade, ela não nos diz como vai concretizar isso. Ela não consegue fazer projeções, porque sabe que é difícil sair do *ciclo vicioso* em que se encontra há tanto tempo. Já quase no final da entrevista, quando se pronuncia sobre as estratégias levadas a cabo para concretizar os seus objetivos profissionais, Fátima revela-nos elementos que permitem compreender o seu percurso de inserção e a posição que ocupa atualmente. “A falta de estabilidade retira-nos a esperança” é a ideia que, com pequenas alterações de sintaxe, Fátima enuncia várias vezes na entrevista para sintetizar o desânimo que sente. Mais do que um desabafo, ela é a expressão verbal que remete, assim, para um esquema sociovalorativo que serve de base para a compreensão sobre a forma como Fátima se projeta em termos profissionais, incluindo o empreendedorismo.

Mesmo estando nesta situação, Fátima pretende continuar a fazer formação. Agora, está a frequentar um curso profissionalizante na área da fiscalidade. Mas ela não pretende ficar por aqui e tenciona continuar a apostar em formação, porque, como nos revela, “sou muito inovadora”. No futuro, vai prosseguir na busca ativa de formações, com o intuito de complementar a área onde se encontre a trabalhar. Além disso, ela tem vontade de concluir os estudos ao nível do mestrado, mas vai deixar isso para mais tarde.

7.2.3 *Interessa-me estar realizado na minha área e conseguir estar estável do ponto de vista financeiro*

Bernardo concluiu a licenciatura em educação física e desporto da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), em 2007. Encontra-se atualmente a frequentar nessa instituição o primeiro ano do mestrado em treino de alto rendimento desportivo. Tem vinte e três anos, é solteiro e vive em coabitação com os pais no concelho do Porto.

Quando inicia o 2º ano da licenciatura em educação física e desporto, Bernardo vivencia a transição do curso para a implementação do designado processo de Bolonha. Depois, frequenta o mestrado em ensino de educação física na FADEUP, mas decidiu abandoná-lo pouco antes da conclusão, porque se apercebeu que seria difícil obter emprego como professor. Acabou por inscrever-se no 2º ciclo em treino de alto rendimento desportivo na mesma universidade e entra para o 1º ano, que é como está quando responde à entrevista. Apesar de desiludido com o percurso académico até ao momento, Bernardo tem expectativa que este mestrado lhe abra novas possibilidades profissionais. Com este grau académico, pretende concorrer a uma bolsa de doutoramento, e se, não conseguir em Portugal, vai tentar no estrangeiro. Ao mesmo tempo que estuda, Bernardo é treinador de uma equipa sénior de polo aquático, na qual é jogador também. É um trabalho que gosta e está muito relacionado com a área do mestrado que frequenta atualmente. Mas é um trabalho informal, porque apesar de ele ser pago pelo que faz, “não existe nenhum contrato assinado” - diz-nos. A remuneração é baixa e não lhe permite garantir a própria subsistência. Porque é uma forma de ganhar experiência e currículo na área do treino, porque enquanto jogador não gasta tempo a deslocar-se para os treinos, porque é jovem, porque o que ganha dá para custear o mestrado e os gastos pessoais, porque vive ainda como os pais e tem o seu apoio, Bernardo vai continuar e exercer estas funções, embora saiba que “não é um emprego com perspectivas de futuro nem nada do género” - afirma sem convicção.

Até chegar ao mestrado, Bernardo teve várias experiências profissionais. Como refere logo no início da entrevista “em relação ao emprego, eu, entre aspas, não me posso queixar muito porque ao longo do curso sempre trabalhei”. No meio do segundo ano da licenciatura, ele consegue arranjar o primeiro emprego num ginásio como professor de mini polo. Para além do contacto com pessoas de diferentes faixas etárias, esta experiência teve vantagens que Bernardo, prontamente, enuncia: “permitiu-me experimentar muita coisa e ligar mais aquilo que os professores diziam nas aulas”. A estes aspetos acresce uma boa remuneração, principalmente porque deu para que Bernardo pudesse *ganhar um dinheirinho para a faculdade*. Entretanto, sai

desse ginásio e vai trabalhar para as piscinas municipais onde dá aulas de natação a crianças até ao final da licenciatura. Gostou de ter estas experiências e sente-se à-vontade para dizer que foram fulcrais. Elas permitiram-lhe desenvolver competências transversais, porque, como nos revela: “noto que desenvolvi umas certas habilidades, não aquelas que se vê nos manuais, mas num sentido mais prático” - e conclui “apercebi-me que a faculdade só não chega, é preciso ter alguma vocação e algum jeito para conseguir chegar aos miúdos”.

Bernardo avalia a preparação obtida através da Universidade com base no percurso académico que teve e, desta forma, faz questão de distinguir os diferentes ciclos de estudo que frequentou. Para começar, ele garante-nos que gostou bastante da licenciatura, apesar de algumas deficiências e, por isso, não pode dizer que correspondeu *100%* às suas expectativas. Entretanto, o mestrado de ensino em educação física, do qual ele acabou por desistir, veio a revelar-se pior. E porquê? Por causa da excessiva componente teórica do curso. “As disciplinas de pedagogia e desenvolvimento curricular são disciplinas que a mim não me interessam” - explica-nos. Para Bernardo, a principal lacuna deste mestrado prende-se com as reduzidas capacidades práticas facultadas para responder aos requisitos do mercado laboral. Aliás, o estágio que Bernardo realizou no final do mestrado foi um exemplo disso. Praticamente não conseguiu aplicar conhecimentos adquiridos no curso, por isso, teve de socorrer-se do que aprendeu em experiências profissionais anteriores, “no sentido de me desenrascar numa situação perante determinadas adversidades” - diz-nos. Já em relação ao mestrado que frequenta atualmente, Bernardo diz-nos de chofre: “estive muito orientado para a investigação”. Nesta fase da entrevista, Bernardo faz entrar em cena os colegas do mestrado para ilustrar o que o distingue deles, em termos de atitude face ao mercado de trabalho. “Há muitos colegas que se têm queixado que o treino de alto rendimento deveria ter uma componente prática mais alargada. Eu compreendo que sim. Eu pessoalmente não sinto falta disso a nível profissional” - afiança-nos. Assim, ele sente necessidade de introduzir a linha de concordância que acompanha o seu discurso na forma como pensa a vida profissional e a sua relação com os estudos. Por comparação aos colegas que estão com ele a fazer o mestrado, a sua experiência profissional é diferente e ele explica porquê: “isso passa muito pela atitude da pessoa”. A experiência que ganhou na área do treino, embora não tivesse sido meticulosamente planeada, foi o capital profissional que trocou pelo investimento escolar. “Eu não precisava de trabalhar, mas fui pela experiência” - especifica”.

Bernardo encontrou um equilíbrio entre a forma como negocia a sua vida pessoal e como investe no ensino superior. “Claramente, não invisto na nota, mas na aquisição de conhecimento,

estou-me marimbando para as notas” – afirma assertivo. Todavia, ele sabe que nota final é determinante para obter uma bolsa de doutoramento, embora rejeite que este possa ser o único critério para classificar um percurso académico. “Não temos a maturidade para perceber que aquelas notas de três anos vão ter um impacto que nos vais complicar a vida” - diz-nos referindo-se especificamente ao seu caso. Apesar de tudo, Bernardo não se arrepende de não ter vivido exclusivamente para os estudos, porque as escolhas que fez lhe permitiram “viver, trabalhar, jogar” – afiança. E conclui “se eu tivesse sido mais certinho, estudado mais e saído menos, era menos rico em termos pessoais”.

De todas as experiências curriculares, o estágio que realizou no último ano do mestrado em ensino, talvez seja, por isso, aquela que Bernardo considera mais marcante da sua trajetória de inserção. Ele refere-se mesmo a este acontecimento como um “momento de viragem”. Durante um ano, deslocou-se, duas vezes por semana, para dar aulas de educação física numa escola do ensino básico. Embora não tenha apreciado especialmente a parte burocrática, nessa experiência teve fazer tudo sozinho e diz que isso lhe deu uma enorme satisfação, em particular “lidar com os alunos e ajudá-los a arranjar estratégias e a estabelecer objetivos, sabemos que temos um programa nacional para cumprir, demasiado abrangente. A verdade é que têm de ser feitas as devidas adaptações de acordo com as aptidões dos alunos” - explica-nos. No estágio, Bernardo fez coisas que nunca tinha feito e só conseguiu enfrentar esse desafio graças à experiência que teve como treinador de polo aquático de crianças. Aí aprendeu imenso com o trabalho prático que realizou e diz que foi precisamente este contacto prévio lhe permitiu “entrar com um ritmo acelerado” no estágio. Por oposição, Bernardo compara este estágio curricular, com outro estágio que fez no segundo ano da licenciatura. A experiência que teve com a equipa infantil de natação de um clube desportivo foi diametralmente oposta. A diferença residia nas condições e ambiente de trabalho que encontrou nesse local. Foi uma *experiência agridoce*, porque, como nos explica, “não me dei muito bem com a equipa técnica, porque não me revia muito bem com as metodologias utilizadas mais na parte comportamental (...) havia uma distância muito grande, eu não me revejo nessa postura”.

Para além do trabalho, Bernardo esteve envolvido na prática de uma atividade desportiva ao longo do percurso escolar. É jogador de polo aquático há treze anos, numa equipa federada, e começou a fazê-lo antes da entrada na licenciatura. “É uma experiência importante para mim” - garante-nos e explica porquê: “andei a viajar, andei com seleções nacionais, conheci muita gente e abriu-me muitos horizontes”. Além disso, quando entrou para a equipa, Bernardo pensou logo

na possibilidade de “ser aproveitado para as equipas de formação, ou seja, para trabalhar”, contanos referindo-se às estratégias que delineou na altura.

É precisamente pelo facto de ser jogador profissional de polo aquático e ter de treinar todos os dias, que Bernardo justifica a não participação no programa Erasmus durante a frequência académica. “Foi uma opção minha” - diz-nos taxativamente. Quer dizer, ele não se arrepende da decisão que tomou, e, por isso, afirma orgulhosamente “não deixei de viajar, viajei sempre”, para depois nos dar conhecer todas as suas saídas para o estrangeiro com a equipa.

Bernardo também se manteve distante da educação em empreendedorismo durante a frequência académica. Ele diz-nos que recebeu e-mails sobre o assunto, mas nunca frequentou este tipo de atividades e interroga-se: “não sei se fiz bem, mas na faculdade sempre me pus um bocado ao lado disso”. E sem que ninguém lhe pergunte empenha-se em explicar os motivos. A resposta é simples e prende-se, mais uma vez, com o facto de o Bernardo estar a trabalhar, porque, como ele explica novamente: “desde que entrei na faculdade, com o acumular das atividades e das responsabilidades que ia tendo a nível profissional, era difícil gerir o tempo e envolver-me noutras atividades”.

Se Bernardo corrobora o papel mais ativo desempenhado pela sua universidade na promoção do empreendedorismo, que ele justifica através do aumento substancial de *e-mails* que recebe a divulgar oferta formativa e outros apoios nesta área, quando fala do curso tem dificuldade em manter a mesma resposta e adota uma visão mais crítica. Ele diz-nos que, tanto na licenciatura como no mestrado, é possível frequentar cadeiras, em particular na área da gestão, onde são abordadas *questões empresariais e a abertura de negócios*. Mas, na verdade, ele nunca as frequentou, porque são disciplinas que nunca escolheu como opção. Bernardo garante-nos, todavia, que teve alguns professores que se preocuparam em prepará-los para o mercado de trabalho e lhes transmitiram *dicas importantes para a vida profissional*, mas, como nos elucida, “coisas diretamente relacionadas com o empreendedorismo, não”. Se é certo que Bernardo afirma que teria sido importante ter tido oferta formativa em empreendedorismo durante o curso, a verdade é que pouco mais consegue desenvolver sobre o assunto. Além de não saber que competências empreendedoras seria importante estimular nos estudantes do seu curso, ele revela hesitações quanto ao formato que este tipo formação deve adotar, se bem que parece sugerir claramente a importância da aprendizagem mais prática, no sentido de “ter uma avaliação em formato seminário, não com aquele cariz formal, com atividades diferentes”. Certezas, mesmo, só uma: essa formação só devia ser facultada ao nível do mestrado. E porquê? Para responder, ele

retoma a ideia que bem conhece: “isso deve-se à tal situação de ainda não termos maturidade para compreender a importância disso para o futuro”. E, finalmente, se dúvidas houvesse em relação à sua vontade em participar em empreendedorismo, Bernardo dissipa-as, quando afirma: “ao nível do negócio, no meu curso, os alunos não têm muitas vezes a capacidade ou o *background* financeiro para investir num negócio. No meu curso, isso não faz muito sentido, ele é mais orientado para a atuação no terreno, seja no treino, num ginásio ou num lar de idosos. Quem entra neste curso, não vem com expectativas de adquirir conhecimentos para montar um negócio. Nós estudamos para ser mão de obra válida no mercado de trabalho”.

Na esfera pessoal, Bernardo também nunca esteve próximo do empreendedorismo. Durante a sua vida, não conheceu ninguém que estivesse diretamente envolvido numa atividade empreendedora. A situação mais próxima dessa realidade que conhece é aquela em que se encontra o seu pai. Concretamente, o pai trabalha num escritório e encontra-se numa situação de “falso trabalhador independente”, porque, como Bernardo nos explica, “ele trabalha por conta própria e trabalha por conta de outrem”. A verdade é que os patrões do pai “tiram uma boa reforma” - afirma, e depois “ao início do mês não há dinheiro, porque eles tiram o deles e marinham-se para o resto” - diz-nos com revolta. A insegurança laboral do pai, materializada numa remuneração salarial baixa, pagamento em atraso e ausência de direitos sociais, contribui para representação negativa dos empresários manifestada por Bernardo. Em relação aos empresários, ele afirma: “tenho a noção que eles olham primeiro para o umbigo deles e só depois para o dos funcionários. Não estou a dizer que é generalizado, mas podemos falar de muitos casos desses”. *Olhar primeiro para o próprio umbigo* é, assim, a expressão usada por Bernardo para relacionar os empreendedores à exploração do trabalho/precarização das relações laborais.

Bernardo fala-nos dos familiares e amigos, quando discorre sobre a hipótese de avançar com a criação de um negócio próprio. Sobre o apoio deles nesta matéria, ele não hesita em afirmar: “tenho a certeza que o tipo de perguntas óbvias que me iam pôr era: tens forma de garantir o investimento? Tens forma de recuperar o dinheiro se algo correr mal?”. Este é, sem dúvida, o grupo de pertença de Bernardo, com quem se identifica e partilha a mesma conceção de empreendedorismo, que acaba por aparecer quando se refere ao ambiente do país para a atividade empreendedora: “acho que ainda se olha muito para a abertura de um negócio como um risco. Pelo menos, eu sinto assim”. Afinal, o que torna o trabalho por conta própria pouco atrativo para Bernardo é o risco, ao contrário do trabalho por conta de outrem, que surge no seu discurso como sinónimo de maior segurança e estabilidade. “É muito mais confortável para mim

ser trabalhador por conta de outrem, se aquilo fechar recebo os meus direitos, desenrasco-me e vou para outro sítio - começa por afirmar. Já em relação ao empreendedorismo, conclui fazendo a comparação - “sinto essa insegurança, pois aquilo que as pessoas têm é tão pouco, que estar a arriscar ou pôr em jogo o fundo de maneio que se tem para uma emergência. Acho que neste momento não vale a pena o risco”. Não é surpreendente, portanto, que, quando mais à frente o interrogamos sobre se conhece medidas/programas de apoio ao empreendedorismo, ele nos responde: “já devo ter recebido muitos e-mails sobre isso, mas não captou a minha atenção”.

Em termos profissionais, Bernardo diz-nos não alterou o projeto que tinha há dois anos atrás, quando respondeu ao questionário, de prosseguir na área da investigação. Por isso, a curto prazo, deseja concluir o mestrado e candidatar-se a uma bolsa de doutoramento. Este é um cenário desejável, mas que ele sabe que vai ser difícil de concretizar, porque não tem boa média de licenciatura e precisa de publicar *dois ou três artigos*. Se não conseguir a bolsa, Bernardo terá de desistir deste projeto, porque, como nos revela, “depois engatando no mundo do trabalho, arranjar um emprego das 9 às 18h, vai ser difícil, a vida vai mudar”. A longo prazo, os seus projetos são ainda mais incertos, “dependem muito de como correrem os próximos cinco anos”. Mas, no fundo, Bernardo não está muito investido nestes projetos e isto torna-se evidente pelo diálogo que estabelece consigo próprio, o qual está recheado de argumentos contraditórios e inconsistências. O projeto que o move verdadeiramente é ser treinador de polo aquático, que, apesar de não se um facto totalmente surpreendente, é uma revelação que acaba por nos fazer, mais adiante, já quase no final da entrevista, quando confessa: “desde miúdo, se eu quisesse estabelecer uma linha orientadora na minha vida é, sem dúvida, o polo aquático. E tentar retribuir um pouco, conseguir ganhar nome e estatuto não só a nível nacional, mas também internacional”.

Assim, o futuro imaginado por Bernardo e que o realizaria pessoal e profissionalmente, não passa pelo empreendedorismo. Ele chega mesmo a dizer que não quer chegar aos 30 anos de idade e ter uma empresa, nem ambiciona a riqueza que este tipo de atividade lhe pode proporcionar. Qualquer que seja a opção que venha a tomar, Bernardo tem uma convicção: “interessa-me estar realizado na minha área, conseguir estar estável do ponto de vista financeiro e, de resto, não tenho grandes ambições”. Esta frase permite compreender o percurso de inserção percorrido por Bernardo e o seu posicionamento em relação à empresarialidade.

No que diz respeito a projetos formativos, Bernardo assume uma postura retraída. Ele começa por refletir sobre a importância da formação académica para a vida profissional e inquieta-se em relação ao futuro. Quando se questiona sobre as experiências profissionais que teve e as

razões por que escolheu o curso, uma dúvida assalta-o: será que vou ter dividendos? No futuro, ele só espera “conseguir trabalhar em diferentes áreas e agregar conhecimento” diz-nos quase como um *slogan*. E enquanto aguarda pelos resultados, Bernardo recusa-se a pensar noutros projetos formativos.

7.2.4 Como é que eu posso ser empresária se quero fazer investigação?

Vera concluiu o 1º e 2º ciclos em estudos clássicos pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Atualmente é bolseira num centro de investigação e, ao mesmo tempo, está a frequentar o doutoramento na mesma faculdade. Tem vinte e cinco anos, é solteira, não tem filhos e reside com os pais no concelho de Coimbra.

Vera tirou a licenciatura que escolheu como 1ª opção no concurso de acesso ao ensino superior. No início do 2º ciclo, devido à proximidade que tinha com os seus professores, foi contratada para um *trabalho precário*, de prestação de serviços, em que esteve a recibos verdes e atos isolados, num centro de investigação. Quando foi entrevistada, Vera estava com uma bolsa de investigação nessa mesma instituição, que conseguiu, por proposta da Diretora, logo a seguir à conclusão do mestrado, e que lhe possibilita frequentar o doutoramento. Vera gosta do que faz e esta bolsa permite-lhe dar continuidade à investigação que realiza, “se não, agora tinha de estar a trabalhar noutro sítio qualquer e provavelmente em algo nada relacionado com a minha área” - explica-nos. Por isso, além do trabalho de secretariado que faz no centro, Vera tem, também, de *publicar para cumprir os objetivos*. A propósito das condições de bolseira, ela sente-se insatisfeita com a insegurança associada ao estatuto ocupacional que tem caracterizado o seu percurso no centro de investigação. No final do próximo ano, ela vai contabilizar seis contratos na mesma função, em menos de três anos, o que significa que “já esgotei todos os pedidos de renovação de bolsa e vou-me embora” - informa-nos. Assim, se isso acontecer, também não usufrui quaisquer direitos e regalias sociais, pois, enquanto bolseira, “não temos subsídios de desemprego, não somos enquadrados em lugar nenhum, vou-me embora sem nada”. Vera prossegue a reflexão referindo-se genericamente às funções que, na atualidade, as bolsas desempenham para as instituições do ensino superior, ao nível de política de contratação de recursos humanos, dizendo: “é muito mais fácil dar trabalho com uma bolsa com um valor menor e depois mandá-la embora

e vir outro”. É, aliás, esta afirmação que a leva a comparar o seu caso com o de outros bolseiros que conhece, que, tal como ela, *estão a ser contratados para trabalhos de funcionários públicos*, e ao fazê-lo procura, ainda que implicitamente, marcar a diferença que os separa em termos de perspetivas profissionais. Na verdade, Vera acredita que a saída dela do centro representa um prejuízo para a entidade patronal e tem esperança que este fator possa contribuir para a sua integração no futuro. Para ela, é uma questão de custo de oportunidade, como “basicamente é pau para toda a colher (...), não sou eu que preciso deles, são eles que precisam de mim” - diz-nos em tom jocoso. “E, neste momento, eles já estão habituados comigo, não é? Eles estão habituados a que eu esteja sempre presente, faça determinadas funções em tempo útil e as faça bem. Eu não estou a dizer que a pessoa que vier atrás de mim não as vai fazer bem, mas implica uma aprendizagem que demora tempo” - acrescenta. Com estes argumentos, Vera situa a sua integração no centro no campo dos possíveis.

Foi desde que entrou para a bolsa de investigação, que Vera iniciou o doutoramento em estudos clássicos na faculdade. Como a bolsa que tem não é financiada pela FCT, mas por verbas próprias do centro, Vera tem de pagar as propinas do próprio bolso. Ir para o doutoramento sem esta bolsa seria um esforço financeiro que não podia suportar. Decidiu dar esse passo, em parte, *pela falta de saídas profissionais* oferecidas pelo curso, *pela pressão da família*, e também devido *ao gosto pela investigação*, o qual desenvolveu durante a elaboração da tese de mestrado. *O bichinho está cá*, é a expressão utilizada para justificar uma escolha que tem na investigação a sua razão de ser. Apesar da investigação ser um gosto, Vera revela que só prosseguiu para o doutoramento, porque conseguiu a bolsa, quando afirma: “ficar-me pelo mestrado já era bom, se eu tivesse encontrado outro trabalho, não me importava nada de ir trabalhar e de não seguir os estudos”. Quando fala das suas expectativas em relação a esta formação pós-graduada, Vera não esconde a desilusão: “não tenho completamente expectativas nenhuma. Eu sei que no final do doutoramento tenho de começar a procurar trabalho onde quer que seja, na área que seja mais parecida com aquilo que eu tenho vindo a fazer. Eu sei que não me posso dar ao luxo de pensar: aí, sou doutorada e vou concorrer a vagas nas universidades, porque não as há” - diz-nos.

A ligação de Vera com mercado de trabalho inicia-se durante a frequência universitária. “Fiz dois estágios extracurriculares” - conta-nos. No primeiro, que realizou no final da licenciatura, Vera vai fazer revisão de provas numa gráfica durante três meses. O segundo estágio, teve a mesma duração, mas decorreu já durante mestrado, num centro formação para professores onde ela fez inquéritos estatísticos para levantamento de necessidades de formação. Em particular

sobre a última experiência, Vera destaca o impacto positivo que teve para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. “Pude ler outras coisas, pude treinar inclusivamente a minha forma de escrita (...) passei a escrever melhor, pensar melhor, raciocinar melhor” - garante-nos.

Na avaliação que faz da preparação académica, Vera começa logo por marcar território: “o meu curso preparou-me para ser investigadora e professora numa universidade”. Em seguida, ela acaba por diferenciar a avaliação em função dos diferentes ciclos de estudos que frequentou no que tange exclusivamente aos conhecimentos e competências facultados e à sua adequação às exigências da investigação. “O 1º ciclo só nos dá informações gerais” - diz-nos. Vera adota uma perspetiva crítica sobre o processo de Bolonha e a conseqüente redução para três anos da duração da licenciatura. Contudo, a sua avaliação é praticamente igual à das pessoas conhecidas de outros cursos que frequentaram, como ela, o 1º ciclo e explica porquê: “são informações muito genéricas e só depois no ano da tese, ao especializarem-se sobre determinado assunto, é que elas valorizam também o 1º ciclo”. Em contraponto, Vera avalia muito positivamente a preparação do mestrado, especialmente durante o ano da elaboração da tese, pois, só a partir daí é que: “eu me senti realmente capaz de ser boa investigadora” - revela-nos. E que vantagens são essas? Desde logo, a investigação que realizou no mestrado encontra-se diretamente relacionada com trabalho que se encontra a desenvolver. “Pude ver o que realmente é investigar para que no futuro pudesse ser boa investigadora e pudesse fazer boa investigação” - explica-nos.

Paralelamente à formação académica, participou também em experiências lúdicas e desportivas. Foi atriz e encenadora num grupo de teatro, membro de uma banda filarmónica, assim como esteve envolvida na prática de desporto. O balanço que faz da participação nestas atividades é muito positivo e a principal razão assenta na importância que Vera lhes atribui como fonte de desenvolvimento de competências pessoais e relacionais. “Tínhamos de saber lidar com muitas pessoas, de ter perceção do outro, sobretudo tínhamos de não julgar à partida” - diz-nos. Vera conseguiu transportar essas competências para o quotidiano profissional, aquilo que aprendeu permite-lhe saber que “temos de ler alguém para conhecer a competência científica, ele até pode ser má pessoa conosco no dia-a-dia, mas se tem qualidade científica, devemos, pois, valorizar a qualidade científica. Ajudaram-me sobretudo a ser justa com o outro” - explica-nos.

Até hoje, Vera nunca participou em qualquer programa de mobilidade estudantil no estrangeiro, mas afirma que, se pudesse, gostava de ter participado no Erasmus. A falta de recursos financeiros é a principal razão invocada para que nunca tivesse dado esse passo, pois, como nos afiança, “nunca tive disponibilidade financeira para estar fora 6 meses ou 1 ano”. Só

quando acaba o mestrado e entra na bolsa, é que Vera começa verdadeiramente a ganhar interesse pela participação em eventos no estrangeiro. Destes, aquele que mais a marcou foi um Congresso no México onde apresentou uma comunicação, porque lhe permitiu pôr em prática os conhecimentos e capacidades adquiridos. Afinal, são este tipo de experiências que contribuem diretamente para alimentar o trabalho que realiza e a levam a afirmar: “tenho de me avaliar para melhorar e para quando surgirem outras intervenções deste tipo, tenho de estar à altura e ser capaz de dar resposta”.

Sobre a participação em empreendedorismo durante o percurso académico, Vera responde negativamente, mas evita dar justificações sobre o assunto desviando a conversa. Como estudante universitária, ela revela-nos, isso sim, que, *ultimamente*, a universidade tem tido um papel ativo na promoção do empreendedorismo. Mas o que significa, para Vera, um papel ativo? É “enviar para a *mail-list* dos alunos a divulgação de iniciativas como *workshops*, oficinas e congressos” - começa por explicar. Depois de produzir esta afirmação, Vera recua quando se refere às diferentes áreas de formação. “Na área da economia, gestão e engenharia, as ações desenvolvidas estão num nível razoável” - admite, para em seguida prosseguir “na área das ciências sociais, a universidade não está nada bem posicionada. Em relação ao meu curso, muito pior”. Mas, afinal, o que torna o curso pior não é tanto a falta de oferta em empreendedorismo, como parecia afirmar inicialmente, mas antes a falta de uma componente mais prática. Quer dizer, “os professores não sabem explicar como aplicar conhecimento” - garante-nos. Vera diz-nos, a propósito da oferta formativa que devia ser facultada pelo curso, “uma unidade curricular só dedicada ao empreendedorismo, se calhar, não”. Por este motivo, a solução que nos apresenta rejeita o empreendedorismo e centra-se exclusivamente na oferta de mais atividades que pudessem preparar os estudantes para o mercado de trabalho em geral, como estágios e sessões de esclarecimento sobre saídas profissionais. Porque, como nos explica: “eles sentir-se-iam muito mais motivados a pensarem eles próprios até noutras atividades ou iniciativas e, no final da licenciatura, poderiam ser eles próprios empresários, empreendedores, mais ativos na sociedade”.

Ao nível das relações pessoais e familiares, também nunca esteve próxima de ninguém que exercesse uma atividade empresarial. Só conhece duas pessoas nesta situação, mas, como não lhe são muito próximos, tem dificuldades em pronunciar-se sobre o seu desempenho. Todavia, no seu discurso, Vera manifesta uma distinção entre a situação de empreendedor e a de empresário. Por um lado, o colega de mestrado, aquele com quem ela se identifica e partilha do gosto pela investigação. Ele não é só um empreendedor, na verdade, é muito mais que isso. É um

jovem universitário de estudos clássicos tal como ela, que tomou a iniciativa de estudar latim para Roma durante um ano, e, no momento, dá aulas de latim gratuitas na universidade. Além destes atributos, a competência com que desenvolve o seu trabalho contribui para reforçar este sentimento de identificação em Vera e levam-na a dizer que, exatamente por isso, ele “foi convidado para traduzir latim e ser investigador numa série de projetos”. Por outro, o empresário, vizinho dela, está numa situação completamente diferente. Ele criou uma pequena empresa após ter ficado sem emprego. “É basicamente o que eu sei dele” - declara. Contudo, a forma como ele lida com o risco é uma postura profissional que Vera aprecia, principalmente quando a única coisa que sabe é que “a empresa dele não está a ter problemas com a crise, porque ele foi inteligente o suficiente para a erigir aos poucos e só tendo fundo de maneio é que ele investe” - esclarece-nos.

Depois de nos dizer que os empresários são vistos pelos familiares e amigos como “pessoas inteligentes e que podem subsistir sozinhas”, Vera acaba por aprofundar mais o seu raciocínio quando fala sobre o reconhecimento do seu papel na sociedade portuguesa. Ela destaca que há duas visões relativamente autonomizadas, mas em estreita ligação, que coexistem na representação socialmente forjada dos empresários. Vera opõe, assim, os empresários de meios pequenos aos empresários em geral, manifestando uma imagem dos empresários cujo eixo temático assenta no grau de proximidade face ao trabalho que desempenham. Os empresários oriundos de meios pequenos são bem vistos “se as pessoas forem relativamente próximas, conhecem a história de vida dos empresários e, lá está, associam-nos a pessoas inteligentes, capazes de inovar” - explica-nos. Os empresários em geral, por sua vez, são associados gestores de empresas públicas. Neste caso, para Vera, a apreciação das pessoas já é negativa, porque “pensam que eles, de alguma forma, chegaram lá por meios travessos e são corruptos. Há uma má imagem dos empresários, mas sobretudo dos gestores” - conclui.

No que toca ao ambiente do país para o empreendedorismo, Vera pouco nos diz e não consegue ir além do cliché de que “não é fácil ser empreendedor ou trabalhador por conta própria em Portugal”. Razões para isso, mesmo, só consegue apresentar a única que conhece: o que se aufere no trabalho a recibos verdes não é suficiente para pagar as contribuições da segurança social. E se ainda não tivéssemos certezas em relação à sua orientação relativamente ao empreendedorismo, Vera explicita-a claramente quando lhe perguntamos sobre as medidas específicas e programas de apoio que conhece: “sinceramente, quando recebo informação sobre

essas ações de empreendedorismo, não leio - declara “e quando vejo publicidade sobre isso, penso logo que é para as ciências ou engenharia, então, não ligo” - assegura-nos, para em seguida mudar rapidamente de assunto.

Se, enquanto estudante, quando respondeu ao questionário, o trabalho por conta de outrem ocupava um lugar central nos planos profissionais de Vera, também no presente este projeto mantém-se, embora com nova roupagem. Vera define-se como funcionária pública e trabalhadora por conta de outrem. “Eu sou basicamente uma funcionária pública, sou trabalhadora por conta de outrem, porque é o Estado que me está a pagar” - e acrescenta “se o meu objetivo é continuar a ser investigadora ou trabalhadora numa universidade, eu vou ser na mesma funcionária pública”. Ao fazer esta aproximação, Vera inscreve, manifestamente, uma linha de continuidade no seu percurso de inserção.

Ao falar dos seus projetos para os próximos dois anos, Vera demonstra que não se identifica profissionalmente com o empreendedorismo, quando questiona: “Como é que eu posso ser empresária se quero fazer investigação?” - é a frase-síntese interrogativa orientadora de resposta negativa, pronunciada por Vera, que dá sentido ao passado e permite antever o futuro, principalmente na sua relação com o empreendedorismo. Embora já tivesse equacionado criar um negócio na área do alojamento universitário, ela quer continuar ligada à investigação e os empresários pertencem a uma categoria que não deseja, verdadeiramente, integrar. Só faria essa escolha em último recurso ou se tivesse uma “ideia genial para criar uma empresa, não necessariamente na minha área” - afiança-nos.

Quando fala dos planos e objetivos para o futuro, num horizonte temporal de dez anos, todos os projetos de Vera tomam por base esta afirmação: “eu gostava muito de ser professora na universidade e gostava muito de continuar a fazer investigação”. Para concretizar isso, Vera está disposta a abandonar a cidade de Coimbra. Sair para o estrangeiro é, sem dúvida, uma hipótese que não descarta também, pois, “o principal é investigar, tanto faz se for cá, no estrangeiro, tanto me faz”. Este é o cenário ideal, mas que Vera não sabe se é possível de concretizar. Resta-lhe, por isso, cenário possível: “candidatar-se de novo a bolsas para continuar a fazer investigação e para subsistir” - revela-nos. Mas, a incerteza que marca a sua vida no presente, não é algo a que não esteja habituada. E porque o panorama, de facto, não é muito animador, “falar do futuro é um assunto proibido aqui nos estudos clássicos, um dia de cada vez, porque já sabemos que no final dos quatro anos não vamos a lado nenhum. A não ser, basicamente, que alguém se lembre de nós e aconteça um milagre” - explica.

Relativamente a projetos formativos, Vera tenciona continuar a investir em formação académica, em primeiro lugar, quer acabar o doutoramento e, depois, porventura, concorrer a um pós-doutoramento. Vera encara este investimento formativo como uma possibilidade de aceder à carreira da investigação e como componente intrínseca do trabalho que realiza nessa área. “Na nossa área em concreto, nós estamos sempre em formação, porque ao investigar nós temos sempre de apresentar novidade” - remata.

7.3 Indiferente: distanciamento face ao futuro profissional e empreendedorismo

As formações académicas de Paula, Cristina e Rodrigo, embora diferentes inserem-se na área da “ciências exatas, saúde e ambiente”. Eles nunca tiveram qualquer experiência profissional porque optaram por dedicar-se exclusivamente aos estudos universitários. Para além da mesma condição estudantil, eles partilham o mesmo projeto biográfico e um único objetivo em relação ao futuro: concluir o curso com sucesso. Essa estratégia de “curto prazo”, que se expressa na impossibilidade de no presente se mobilizarem ou adquirirem recursos provenientes de outros territórios, é o principal fundamento da indiferença que manifestam face futuro profissional e empreendedorismo.

Paula, Cristina e Rodrigo revelam um sentimento genuíno de distanciamento em relação ao futuro profissional e ao empreendedorismo. São jovens com idades compreendidas ente os 20 e 22 anos. Tratam-se de indivíduos que já concluíram a licenciatura ou encontram-se praticamente a finalizar este ciclo de estudos, provenientes de cursos na área das “ciências exatas, saúde e ambiente” Além disso, todos partilham a mesma condição perante o mercado de trabalho - são estudantes a tempo inteiro.

Uma das características distintivas dos/as diplomados/as do perfil *indiferente* é que desenvolveram um sentido deslocado em termos do lugar atribuído ao futuro de trajetória profissional. O processo de entrada no mercado de trabalho é visto por eles/as como uma etapa que podem adiar, para continuarem a prosseguir objetivos escolares, que são claramente alheios à esfera profissional.

As suas orientações relativamente ao futuro profissional podem ser entendidas como um exemplo de atitudes próximas às dos jovens que elaboram os denominados “projetos curtos” (Leccardi, 2005). Assim, estes estudantes procuram estender as suas trajetórias escolares e continuam a desfrutar de um modo de vida ligado aos estudos. A entrada no mercado de trabalho representa uma pressão para a qual eles ainda não estão preparados nesta fase das suas vidas. Logo no início da entrevista, quando fala da situação perante a profissão, Paula revela que nunca teve qualquer experiência profissional, porque tem mantido uma dedicação exclusiva ao curso de medicina [“atualmente, não tenho tempo para muita mais coisa”]. Rodrigo está quase a concluir a licenciatura em matemática, só lhe falta fazer o projeto de estágio. Tal como Paula, também para ele o curso é uma prioridade [“não tenho trabalho nem nunca trabalhei. Estou mesmo dedicado aos estudos a 100%]. Cristina inscreveu-se no mestrado de ensino em biologia geologia, porque não se sentia preparada para o mercado de trabalho e, no momento, está dedicada em exclusivo aos estudos [“Estou só a estudar, para já”]. No geral, manifestam atitudes de indiferença perante quaisquer atividades profissionais, incluindo aquelas ligadas ao trabalho por conta própria. Eles mostram-se bem conscientes das limitações que as suas qualificações formais possuem na determinação de resultados profissionais. A sua reação implica um distanciamento psicológico ainda maior das realidades laborais e dos desafios do mercado de trabalho. O futuro profissional é para eles um campo de possibilidades que parece, do ponto de vista simbólico, não existir sequer (Bourdieu, 1998). Porque não sabe o quer fazer e futuro ainda está distante, Rodrigo recusa-se, para já, a pensar no futuro profissional [“Seguir pela área do empreendedorismo, neste momento, é um risco. Candidatar-me a projetos de investigação fora, em princípio. Não tenciono, porque ainda não sei para onde vou, quanto mais a área que vou seguir os estudos, quanto mais o emprego”]. Paula, por sua vez, revela também dificuldades em planear o seu futuro na carreira médica, a única certeza que parece ter é que vai continuar a dar prioridade aos estudos [“em primeiro lugar e a curto prazo, pretendo acabar o curso. Em segundo, lá está, acho que gostava de ficar aqui nas áreas mais metropolitanas, na área metropolitana do Porto, sobretudo, nas áreas que eu mais gosto atualmente que são fisioterapia ou ortopedia (...) Para outras áreas, acho que não me vou alargar, vou mesmo ficar só pela medicina”]. Cristina é a única que começa a preocupar-se com o futuro profissional, principalmente porque está prestes a terminar o mestrado e receia ficar desempregada [“É muito complicado... eu ou me vejo fora no estrangeiro ou me vejo aqui a contar tostões e a depender dos meus pais. São as duas imagens que eu tenho. Os meus objetivos

são fazer alguma coisa nem que seja criar o meu emprego. O mais imperativo é fazer uma coisa que eu goste e que necessariamente estará ligado à minha área. É tão difícil responder a isso”].

É notório que as manifestações de identificação dos membros deste perfil se orientam claramente para o curso, que ocupa um lugar central nas suas vidas. Quando falam da preparação do curso, não a criticam ao nível dos conhecimentos teóricos facultados, mas antes das capacidades práticas adquiridas. As respostas de alguns, principalmente daqueles que testemunham o encurtamento da licenciatura para três anos em resultado do Processo de Bolonha, são claras e naturalizam a ideia de que os conhecimentos adquiridos no 1º ciclo de estudos não são suficientes para conseguir aceder a uma posição no mercado de trabalho compatível com as suas expectativas, justificando o prolongamento dos seus trajetos escolares. Por exemplo, Rodrigo revela que tenciona matricular-se no mestrado logo após a conclusão da licenciatura, porque receia não ser capaz de responder às exigências laborais [“No máximo, arranjo estágios e mesmo assim com muita dificuldade. Não acho que saia preparado, após três anos para o mercado de trabalho exaustivo”]. Esta impreparação está relacionada com a condição estudantil que todos partilham, claramente mais afastada das realidades laborais. Socorrendo-se de uma racionalidade que atribui precedência aos estudos sobre o profissional, este grupo é, de todos, aquele que se mostra menos disponível para a participação em ações diversas potenciadoras de desenvolvimento pessoal e profissional, de carácter extracurricular (e.g., associações, voluntariado, desporto, experiências profissionais) e curricular (estágios, programas de mobilidade internacional, projetos), bem como em atividades formativas e informativas orientadas para a exploração de ideias de negócio no contexto académico. Paula fala das exigências do curso para justificar o facto de não participar neste tipo de atividades [“o nosso horário acaba por condicionar a nossa participação neste tipo de sessões, porque isso normalmente obriga uma pré-inscrição. Como às vezes penso que, se calhar, tenho coisas para fazer e que é melhor não me inscrever, porque, se calhar, não posso ir”]. O curso é encarado por estes indivíduos como tendo um papel afastado da dimensão instrumental de preparação para o desempenho profissional e empreendedorismo. Por tudo isto, os “diplomados indiferentes” revelam-se céticos em relação à importância do empreendedorismo durante a trajetória escolar. Este grupo é também aquele que revela a maior ignorância sobre a dinamização do empreendedorismo no meio académico, assim como das estruturas suporte aí existentes. Este desinteresse sobre o assunto é particularmente visível em Cristina, quando se pronuncia sobre o papel da Universidade nesta matéria [“(..) recebo muita coisa por *e-mail*. Agora, se há aderência

por parte dos alunos, não sei. Porque, também, eu não vou tanto a essas coisas. Mas, pelo que vejo dos meus colegas, eles não frequentam muito esses locais, também”].

À semelhança do perfil *desencorajado*, pode dizer-se que o nível de afeição e de orientação destes indivíduos em relação ao empreendedorismo parece não estar apenas relacionado exclusivamente com dinâmicas de ensino-aprendizagem em empreendedorismo, mas também resulta de um processo de afastamento desta realidade numa variedade de contextos de socialização (família, pares/sociabilidade, trabalho, lazer), assim como da ausência de interação e de redes de contactos ao nível do mundo das empresas. Isto acaba por influenciar negativamente os valores, visões e representações que elaboram em relação ao empresariado e à atividade empreendedora em geral. Este património de experiências, aliado à dificuldade de se acionarem no presente os recursos necessários para criação de um negócio, em interdependência com outros processos de maturação psicológica, fornecem o suporte cultural e pessoal para que desenvolvam uma lógica de ação individual caracterizada pelo afastamento e/ou indiferença em relação ao empreendedorismo.

Por conseguinte, os membros deste perfil quando projetam o empreendedorismo revelam algumas das dificuldades subjacentes ao processo de transição profissional, sobretudo no que diz respeito a limitações para a ação. Rodrigo possui uma visão mistificada do empreendedorismo centrada no indivíduo, nas características pessoais extraordinárias do empreendedor, o que o leva descartar essa opção profissional [“não é porque nunca tenha interessado, mas é porque eu não sou uma pessoa com grandes ideias. E no meu ponto de vista, o empreendedorismo passa muito por isso, por ter ideias originais (...) um bom empreendedor é uma mente jovem, mas tem de ser uma mente jovem com experiência, por isso, trabalhar por conta própria, não, é muito arriscado”]. Cristina já pensou enveredar pelo trabalho por conta própria, na área das explicações ou turismo, por necessidade e como alternativa ao desemprego, mas sente que não tem as qualidades necessária para dar esse passo [“é o medo de falhar, sem dúvida nenhuma. só isso, o medo de falhar. E também não ter capital para avançar com o projeto. Tenho medo de não conseguir gerar retorno que garanta a sustentabilidade”]. Paula já equacionou a hipótese de criar um consultório médico, mas é algo que não pretende fazer no futuro próximo, pois, primeiro, necessita de adquirir experiência profissional [“nós precisamos de ganhar prática, sei lá, de 5,10, 15 ou 20 anos. Claro que nos primeiros 5 ou 10 sou capaz de estar apenas por conta de outrem, depois sou capaz de vir a montar uma pequena empresa que se dedique a consultas ”].

Em suma, os/as diplomados/as do perfil indiferente em resposta às condições sociais e laborais de imprevisibilidade e risco no mercado laboral, refugiam-se sobretudo no projeto de curto prazo ligado aos estudos, como espaço de experimentação. Reagem ao quotidiano materializado no “aqui e agora”, com projetos que se expressam sobre horizontes temporais de curta duração e, por isso, parecem relativamente fáceis de negociar. Em alguns casos, eles parecem configurar-se como reação à inquietação que a imagem do futuro representa, noutros, assumem traços de projeções concretas ligadas à conclusão do curso com sucesso, na tentativa de exercer algum controlo sobre as trajetórias biográficas em sociedades caracterizadas por rápidas e profundas mutações. O foco exclusivo atribuído aos estudos no presente pelos “diplomados indiferentes”, permite-lhes, com efeito, ter uma experiência do tempo como campo unificado e contínuo, subjetivamente controlável. Esta disposição sociocultural face ao futuro, torna-se bastante atrativa e maleável para estes/as diplomados/as, porque, ao mesmo tempo que não os/as impede de imaginar o porvir através de um projeto (escolar), dá-lhe a sensação de controlo da incerteza e risco que caracteriza os contextos laborais na atualidade. O afastamento e/ou indiferença face futuro profissional e empreendedorismo é condição indispensável para se poderem concentrar na estratégia de curto prazo que delinearam: concluir o curso com sucesso.

7.3.1 Atualmente não tenho tempo para muita mais coisa

Paula frequenta o quarto ano do mestrado integrado em medicina no Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto. Ela é estudante a tempo inteiro. Tem vinte e dois anos, é solteira, não tem filhos e reside com os pais no concelho da Maia.

Quando termina o 3º ano, Paula não pode exercer medicina, porque o curso na nova estrutura de Bolonha é de 3+3. “Em termos profissionais, a licenciatura não dá praticamente para nada” - revela-nos. Para terminar o curso, ela ainda tem de fazer os três anos que lhe faltam e realizar o estágio do internato, durante um ano, sob a supervisão de um tutor. Quando responde à entrevista, Paula está dedicada totalmente aos estudos, e, como nos diz “atualmente não tenho tempo para muita mais coisa” - é a frase que pronuncia logo ao início da entrevista, que serve de mote ao desenrolar de um enredo, que procura legitimar o presente e antecipar o futuro. Mas ela

é, também, a expressão de uma orientação de conduta que permite compreender a forma como Paula se projeta no futuro, que a inibe de imaginar vários trajetos profissionais, incluindo o empreendedorismo.

Paula gosta bastante do curso que está a frequentar, mas revela-se insatisfeita com a organização curricular do mesmo. “Temos várias disciplinas e acho que elas acabam por se repetir em demasiado e ocupam-nos muito tempo. E, como estão sempre a repetir-se, não são estimulantes” - explica-nos. Outra das lacunas apontadas prende-se com a menor qualidade da componente prática do curso, o que fragiliza a preparação profissional: “acho que em termos teóricos são muito bons, mas em termos práticos são muito maus” - declara.

Desde que entrou no curso, sente-se academicamente muito realizada, embora revele que as exigências escolares não lhe deixam tempo livre para ter experiências profissionais. Assim, ela justifica a sua decisão no quadro de uma racionalidade que prioriza os estudos sobre o profissional. É por isso que afirma que não fez *praticamente nada*, à exceção de uma curta experiência que teve no ensino básico, quando foi *ajudar* na empresa de confeções onde trabalhava a sua mãe. Já no âmbito do curso, Paula começou recentemente a realizar um estágio no Hospital dos Pequeninos. Está a gostar muito da experiência, sobretudo pelo contacto com a crianças, e é com base neste aspeto que não hesita em apontar as vantagens para o futuro profissional: “é algo que acaba por nos ajudar a lidar com as crianças no futuro, porque em pediatria há sempre esta preocupação de como lidar com crianças, principalmente com crianças retraídas que não falam, crianças com dificuldades” - esclarece-nos. Os aspetos negativos apontados recaem na excessiva dependência do tutor, bem como na reduzida participação da parte dos doentes em resultado da localização periférica destes estágios. Como se fizesse um balanço, termina reforçando importância destes estágios para preparação laboral, quando refere que o curso “devia ser alvo de uma reforma curricular, em que estes estágios comessem logo no 3º ano”.

No domínio extracurricular, ela pertence ao grupo de *futsal* e participa pontualmente em atividades de voluntariado. De imediato, Paula não quer dispersar-se muito. Assim, ao fazer a sua vida depender dos estudos, ela sente necessidade de justificar a principal razão que limita o seu envolvimento neste tipo de experiências. “Não estou particularmente ligada a nenhuma, porque a minha vida está organizada por prioridades. Primeiro está o curso” - explica-nos. Apesar do fraco envolvimento, o balanço que faz é positivo, em particular no que toca ao desenvolvimento de competências pessoais e relacionais relevantes para o exercício profissional. “Sinto que a participação neste tipo de atividades me tornou uma pessoa mais social, mais formada, com mais

capacidade de ver para além da medicina e do doente na cama, com capacidade de ver o ser humano em diferentes contextos, nas suas dificuldades e naquilo que ele pode e não pode fazer” - confessa-nos.

Paula nunca participou no programa *Erasmus* e gostava muito de ainda poder fazê-lo, “só que, nesta altura de crise, é só o meu pai que está a ganhar” - conta-nos. Para além da falta de meios financeiros, a média do 1º ciclo, a falta de domínio da língua e a qualidade do curso no país de destino são alguns obstáculos que a impedem de dar esse passo. De forma a colmatar esta lacuna, Paula considera realizar um estágio no estrangeiro nas férias do próximo ano. Ele pode ser a chave para ter contacto com outras realidades profissionais e evoluir pessoalmente. “Porque acaba por ser outra realidade, as formas de abordagem e a forma de tratar o doente. Além do mais, acho que o contacto com outras realidades e perspetivas de vida acabam por nos abrir a mente, eu sou um bocado inibida e acho que isso me pode ajudar” - faz questão de salientar.

Até hoje, ela também se manteve afastada das iniciativas ligadas ao empreendedorismo no contexto académico, em linha de concordância com a lógica que tem orientado o seu percurso académico. A falta de tempo é o seu principal problema e a possibilidade de conciliar o estudo com outras atividades é algo que não lhe agrada particularmente. Mas isso nós já percebemos. “O nosso horário acaba por condicionar a nossa participação neste tipo de sessões, porque isso normalmente obriga uma pré-inscrição. Como às vezes penso que, se calhar, tenho coisas para fazer e que é melhor não me inscrever. porque, se calhar, não posso ir” - ideia que afirma, uma vez mais.

Não é, portanto, de estranhar que Paula revele dificuldade em avaliar o papel da sua Universidade na promoção do empreendedorismo, visível nas afirmações: “acho que está ali no meio-termo” e “não digo que seja das piores”. Também, não nos sabe dizer que quais são as entidades de suporte ao empreendedorismo na faculdade, mas acha que talvez o gabinete de relações públicas forneça este tipo de apoio. As questões não são fáceis de responder, contudo, as notícias, que lê sobre a Universidade do Porto, levam-na a concluir que talvez o ensino do empreendedorismo esteja concentrando em “duas ou três faculdades, nomeadamente a FEP, FEUP e FCUP, sobretudo na área da investigação”. Associa o empreendedorismo à preparação para a investigação e/ou inovação, opondo, assim, o papel da sua faculdade ao das outras mencionadas. “Enquanto algumas faculdades são capazes de inovar e de pôr os seus alunos a participar neste tipo de projetos, há outras que nem tanto, eu vejo pela minha, que, apesar da sua

história de inovação, investigação e tudo o mais, atualmente acho que essa parte caiu um bocadinho” - explica.

Paula nunca teve nenhuma disciplina relacionada com o empreendedorismo durante o curso. É certo que este tipo de formação poderia ser importante para o futuro profissional, mas não devia ser, como ela admite, uma UC obrigatória. “Porque nem todas as pessoas se interessam e toda a gente tem esse direito, mas em termos opcionais acho que seria muito bom, porque os hospitais são hoje sobretudo empresas geridas”. O ideal seria que o curso organizasse eventos onde os indivíduos que apelida de *médicos gestores* pudessem dar o seu testemunho, “porque aqueles que são só gestores só pensam na parte económica” - afirma. Assim, o tipo da oferta formativa não é, afinal, a única limitação que ela perceciona e dá-nos a conhecer a seguir a sua verdadeira motivação relativamente ao empreendedorismo. Para Paula, a abordagem desta temática no curso deve centrar-se não na transmissão de saberes específicos para criação empresarial, mas, como nos explica, sobretudo na dimensão comportamental da prática médica “em termos daquela logística de inovação, ou seja, aquela parte de como inovar e cativar mais as pessoas”.

Na esfera familiar, Paula tem relações que a colocam mais próxima do trabalho por conta própria. Concretamente, tem um cunhado e um primo que possuem empresas ligadas ao setor da construção civil e outro primo ao ramo da mecânica. Embora todas estejam a operar em setores de baixo valor acrescentado, Paula faz questão de distinguir, o mais possível, a situação do cunhado. Limita-se a avaliar o desempenho do cunhado e dos primos e, ao fazê-lo, tenta marcar a diferença ao criar artificialmente dois grupos. À medida que verbaliza o seu pensamento, percebe-se que aquilo que separa o cunhado dos outros é a inovação e a orientação para satisfazer o cliente. “Num desses grupos” - aquele a que pertence o cunhado, - “são pessoas que considero interessadas e desenvolvem o seu trabalho da melhor maneira possível. Em termos de preços, eles acabam por ser um pouco mais caros, mas acaba por compensar em termos de trabalho final. Há uma boa relação qualidade-preço” - diz-nos. Afinal, o que faz o cunhado para conseguir isso? “Acaba sempre por ter uma vida bastante stressada e muito ativa” - afiança-nos. Paula revela-nos ainda que ele sente muita dificuldade em conciliar o trabalho com a vida privada, porque o negócio ocupa-lhe muito tempo e não tem horários, fins-de-semana ou tempo para atividades de lazer, a família. O termo oposto são os *não empresários* que Paula conhece e que, ao contrário do cunhado, “podem ter tempo para tirar um fim de semana ou fazer uma viagem mais longa”.

Quando fala sobre a forma como os empresários são percebidos por aqueles que lhe são mais próximos, Paula reconhece a presença de duas visões antagónicas, quando afirma: “é sempre aquela moeda de duas faces, há aqueles que são bem vistos e aqueles que não é assim”. No seguimento da conversa, através dos valores e comportamentos que atribui aos empreendedores, Paula dá-nos a conhecer o seu universo simbólico. Ela adota um discurso que reproduz uma visão estereotipada do papel destes indivíduos que remete para a exploração do trabalho, quando afirma: “infelizmente, os empresários portugueses estão unicamente preocupados com a obtenção de lucros, esquecendo os seus empregados, o seu bem-estar”. Em seguida, Paula reafirma a mesma ideia quando faz referência às supostas dificuldades que atravessam a maioria das empresas portuguesas e explica as razões disso: “como há a mentalidade em Portugal de que todo aquele que é empresário tem de andar com um mercedes ou um audi e, por isso, todos os rendimentos que poderiam ser usados, às vezes, para pagar um pouco mais ou apostar na inovação, ou mesmo às vezes apostar na formação dos seus trabalhadores, ou saldar dívidas aos fornecedores, eles desviam o dinheiro para outras coisas”. Mas as críticas que faz não ficam por aqui. Ela opõe as empresas estrangeiras a operar em Portugal aos empresários portugueses, estabelecendo uma relação de disjunção entre lucro/ qualidade de trabalho e acaba por revelar-nos mais um pouco da sua visão: “eu leio naquelas revistas como a Exame e vejo isso pelos testemunhos daquelas empresas que estão a operar em Portugal (...) eles falam das facilidades que a empresa oferece que permite um horário laboral mais flexível e têm ginásios e a possibilidade de terem as crianças numa ama da empresa, que toma conta das crianças. Isso acaba por ser motivador”. E conclui: “acho que é preferível manter os níveis de satisfação dos empregados mais elevados do que os lucros”. Mais à frente, quando é questionada sobre se teria apoio dos familiares se tomasse a decisão de enveredar pela empresarialidade, Paula utiliza um discurso sarcástico para comentar esta possibilidade onde o curso aparece, uma vez mais, como justificação. “Lá está, depende da altura em que eu fosse avançar com isso. Se fosse nesta altura, eles não iriam achar graça piada nenhuma, sobretudo os meus pais”.

A fraca predisposição para a empresarialidade e para a assunção do risco de Paula tornam-se evidentes quando fala das condições existentes no país para atividade empreendedora. Ela considera que, em geral, o país não proporciona boas condições, sobretudo ao nível de financiamento, o que pode, muitas vezes, acarretar graves consequências para aqueles que tomam esta opção. “Na maior parte dos casos, acho que é bastante arriscado querer ser-se empreendedor, porque, lá está, antes de se ter qualquer retorno em termos económicos, tem de

se investir muitíssimo e a pessoa que esteja a investir neste momento tem de ter crédito bancário, só que muitas vezes o que pessoa está a ganhar não é suficiente para esse investimento” - diz-nos. Contudo, Paula acredita que há desigualdades entre os micro/pequenos empresários e as grandes empresas, em particular no que diz respeito ao peso da carga fiscal. Como nos revela, “acho que é dado um excessivo facilitismo aos grandes empresários que movimentam dezenas e centenas de postos de trabalho e que brincam muito com os seus trabalhadores e aquelas empresas com 1,2 ou 3 pessoas, que apesar de fazerem a diferença, estão carregadas de impostos, contribuições e tudo o mais”. E termina: “muitas vezes, dependendo do ramo em que estão, não são capazes de aguentar com aquilo”. Os créditos concedidos pelos bancos Santander e BES são os únicos programas/ medidas de apoio ao empreendedorismo que conhece. Restalhe, por isso, a convicção de que há graves problemas no acesso à informação: “as pessoas não estão informadas do que há nessa área e as que estão informadas acabam por não divulgar para também não haver aquela troca de informação do tipo: ah, eu não te vou dar a informação porque depois saio prejudicado” - afirma.

No plano profissional, quando fala dos projetos futuros, Paula dá-nos a conhecer uma postura mais reflexiva. Pensa sobre as condições atuais de acesso ao exercício da medicina e angustia-se com o futuro. Apesar de admitir que o curso lhe fornece uma boa profissionalização, ela entende que ele já não lhe oferece as mesmas garantias de emprego. Paula começa por nos explicar as atuais dificuldades que enfrentam os médicos no início da carreira: “este ano foi o primeiro em que houve mais candidatos para a especialidade do que vagas”. A concentração geográfica das especialidades médicas no litoral do país tem conduzido à liberalização do mercado de trabalho dos diplomados em medicina, e, conseqüentemente, “com incorporação de médicos de outros países, daqui a três ou quatro anos, a medicina vai estar como as outras profissões”. Mesmo sem alterar o projeto de trabalhar por conta de outrem, enunciado na resposta ao questionário há dois anos atrás, Paula viu-se obrigada a reconfigurá-lo. Como corre o risco de não conseguir vaga na especialidade quando acabar o curso, Paula pode ser forçada na primeira fase da carreira a “ir tirar a especialidade para o outro país” - revela-nos. Talvez opte por realizar um estágio ou mesmo ter um emprego, em Inglaterra se possível, devido ao domínio que tem da língua, mas Zurique ou outro país da Suíça não está fora dos seus planos também. Se, entretanto, não conseguir entrar logo na especialidade, Paula não coloca de parte a hipótese de “ficar como médica de clínica geral 1 ou 2 anos e depois mudo-me para outro país para fazer a especialidade” - confessa. O empreendedorismo sob o formato de consultório médico é algo que está nas suas

projeções profissionais, mas primeiro precisa de ganhar experiência. “Claro que nos primeiros 5 ou 10 anos sou capaz de estar apenas por conta de outrem, depois sou capaz de vir a montar uma pequena empresa que se dedique a consultas”. A hipótese de abrir uma clínica ou lar conjuntamente com uns amigos, embora por vezes tivesse sido pensada, foi sempre imaginada em tom de brincadeira. É um cenário possível, mas que Paula não sabe se é possível no futuro. No fundo, ela ambiciona candidatar-se à especialidade em cirurgia, apesar de ainda não saber se vai fazê-la em fisioterapia ou ortopedia, de preferência *na área metropolitana do Porto*, indo ao encontro da tal concentração do pessoal médico no litoral que tinha criticado anteriormente. A mais longo prazo, vê-se a ter uma carreira internacional, quiçá nos EUA. De momento, a única certeza que ela parece ter é que: “em primeiro lugar e a curto prazo, pretendo acabar o curso”.

Paula considera que o investimento em formação contínua é vantajoso “não só na medicina, mas em todas as áreas”, porque permite manter os profissionais atualizados “em termos de materiais, em termos de técnicas”, independentemente da profissão e ramo de atividade económica onde estão a operar. Talvez porque está demasiado preocupada com os estudos no presente e com os resultados da colocação na especialidade no futuro, ela não nos fala de outros projetos formativos.

7.3.2 *Estou só a estudar, para já*

Cristina é estudante do 1º ano do mestrado em ensino de biologia geologia na Universidade de Aveiro. Tem vinte e dois anos, é solteira, não tem filhos e reside com os pais no concelho de Aveiro.

Quando terminou a licenciatura em biologia geologia, Cristina não quis esperar e entrou logo no 2º ciclo na mesma área, mas decidiu optar pela vertente de ensino. Aquando da entrevista, estava a concluir o 1º ano do mestrado, correspondente à parte curricular do curso. Logo no início da conversa, ela diz-nos “Estou só a estudar, para já”, é a frase que usa para caracterizar a situação em que se encontra. Mais do que a pertença atual à categoria de estudante a tempo inteiro, esta frase fornece a chave para a compreensão da narrativa de Cristina. É o mote a partir do qual ela procura justificar o campo de ação onde se tem movido, denunciador de uma ausência

de orientação em relação ao futuro profissional e empreendedorismo, valorizando o facto de ter estado sempre a estudar. No entanto, Cristina não pretende manter-se indefinidamente nesta condição. *Para já*, é a expressão a que recorre para nos dar conta de que se trata de uma situação transitória. Para já, Cristina está dedicada exclusivamente aos estudos, mas tem a esperança de que esta situação possa alterar-se no futuro.

Quando nos explica as razões porque decidiu prosseguir para o 2º ciclo, ela não hesita em afirmar “é aquilo que eu gosto”. Ao gosto pelos estudos, Cristina acrescenta, também, a ausência de perspetivas profissionais, “tendo em conta que o mercado de trabalho está muito complicado, decidi investir naquilo que gosto”. O facto de ter continuado a estudar foi algo que não a perturbou, porque, como refere: “faz parte do meu percurso académico”. Em termos profissionais, “começo a ver-me como desempregada agora, mas no final da licenciatura tenho de dizer que não me via como desempregada” - diz-nos. Em seguida, apresenta um conjunto de justificações para não ter procurado emprego após o término do curso, revelador de um conjunto de crenças e ancoradas numa conceção específica da empregabilidade no processo Bolonha, que naturaliza a ideia de conclusão do 2.º ciclo para o exercício reconhecido da atividade profissional. “O meu mestrado não é integrado, mas eu tenho coerência e continuidade científica, poderia ter a mesma coerência e continuidade num outro curso (de mestrado) mais ligado à investigação”. O que quer Cristina dizer com isso? Ela esclarece-nos de imediato: “no final da licenciatura estaria habilitada apenas para ser técnica em ecomuseus e em coisas desse tipo, estaria habilitada para ser divulgadora científica, mas, como não era esse o meu objetivo principal, continuei”. Mesmo sabendo à partida que a vertente de ensino tinha reduzida empregabilidade no país, Cristina não esconde a desilusão: “neste momento, não tenho quase nenhuma expectativa de arranjar emprego na minha área”. Caso não consiga arranjar emprego como professora, ela pondera seguir outros caminhos como “ir para fora ou arranjar outra alternativa que não implique necessariamente o ensino nos modelos tradicionais”- confessa-nos.

No que diz respeito ao percurso académico, começa por revelar-se insatisfeita com a preparação facultada pelo curso. Contudo, uma maior satisfação com a dimensão profissional ao nível do 2º ciclo do curso, por comparação ao 1º ciclo, é expressa por Cristina, quando refere que teve “professores que viraram a disciplina totalmente ao contrário para nos darem algumas bases de empreendedorismo, de abrir horizontes para outras coisas onde possa aplicar as minhas competências como educadora noutras áreas mais úteis à sociedade, inclusive às empresas”. Na verdade, a razão do descontentamento de Cristina está associada a um outro problema: “o 1º

ciclo correspondeu em parte, sim, eu adquirir muitos conhecimentos teóricos, mas também tenho de dizer que os três anos me pareceram pouco”. Mais do que duração do curso, é na aprendizagem que reside o principal problema, porque como explica: “não consegui sedimentar aquilo que fui aprendendo. Para mim, Bolonha não funciona, é muito redutora”. E conclui “preferia ter tido os cinco anos e ter aprendido alguma coisa”.

Cristina nunca realizou um período de estudos noutra país desde que entrou no curso. Em contrapartida, ela está envolvida em atividades extracurriculares. Dá catequese às crianças e jovens da paróquia. É uma atividade de que gosta muito e na qual participa há vários anos. Organização do trabalho e gestão do tempo são duas competências que Cristina tem vindo a desenvolver neste âmbito e a levam a exemplificar: “obriga-me a ser organizada, porque eu tenho de preparar a minha vida para ir para lá, tenho de gerir o meu tempo, tenho de gerir um conteúdo para trabalhar com os meninos”. Além disso, ela participa também, embora menos frequentemente devido à carga letiva, em iniciativas de cariz formativo como conferências e palestras. Só no próximo ano, no 2º ano do mestrado, Cristina irá ter a primeira experiência profissional, quando realizar estágio curricular. Ela critica o facto de não ter tido mais experiências deste tipo ao longo do curso, principalmente, porque sabe que “aprende-se é com a prática”. Cristina percebeu isso logo desde o primeiro confronto que teve com o mercado de trabalho, como nos conta, “cheguei a um laboratório onde fiz um projeto de fim de licenciatura, a pensar que teria competências para estar num laboratório e apercebi-me que não as tinha e isso custou-me muito”.

Para além do campo profissional, Cristina também não tem estado particularmente próxima do empreendedorismo durante o percurso académico. No âmbito do curso, frequentou duas disciplinas onde o tema foi tratado: gestão no 1º ciclo; e, agora, no último semestre, psicologia da educação. Nesta última, teve a oportunidade de participar numa conferência sobre empreendedorismo social. Para ela, o conteúdo aí abordado foi pouco esclarecedor e muito confuso no que se refere à função e objetivos deste tipo de empreendedorismo. Cristina afirma que não ficou satisfeita e lamenta-se. “Fiquei com a ideia que faltava ali qualquer coisa, porque era começar com base em nada” - e continua “não se abordou o que era preciso para criar uma empresa deste tipo. Também não foram ditos quais os programas de apoio, sei que há alguns porque vou ver à *internet*”. A forma como avalia a utilidade dos tópicos abordados nesta unidade curricular remete, novamente, para uma preocupação fundamental em torno da qual se organiza o seu discurso. Cristina começa a inquietar-se com o futuro profissional e, por um breve instante, é assolada pela angústia: “o meu curso não está orientado para nada, nada mesmo. Está orientado

para o ensino, sim, mas os professores estão baralhados porque sabem que a nossa situação não é boa. - e continua - “eu mesmo posso esperar 5 anos para começar a trabalhar, tenho de fazer alguma coisa por mim” - desabafa.

Quando fala do papel da Universidade na promoção do empreendedorismo, Cristina sente dificuldades em desenvolver o assunto. Ela só sabe dizer-nos que há muitas iniciativas deste tipo pela quantidade de e-mails que recebe na sua caixa de correio. Sem que ninguém lhe pergunte, Cristina diz-nos tudo aquilo que conhece: “acho que há um programa chamado Aveiro Empreendedor e, agora, o último concurso de ideias que saiu chama-se qualquer coisa do género: leva-te a Silicon Valley”. Mesmo relativamente ao departamento/curso, Cristina expressa algumas dúvidas: “tenho ideia que iniciativas organizadas pelo curso, não, acho que não há”. Mais à frente, Cristina confessa-nos, também, que não sabe bem quais as entidades no contexto académico que prestam apoio específico nesta área, nem sabe dizer nomes, isto porque nunca tomou iniciativa de entrar em contacto com nenhuma delas. Todavia, ela parece não ter dúvidas que empreendedorismo na Universidade consiste no apoio à criação de empresas de base tecnológica e concentra-se em determinadas áreas científicas, quando afirma: “sei que na incubadora de empresas há empresas na área da engenharia, sei que também há das químicas. Por exemplo, em conversa com uma colega da gerontologia soube que não há empresas nessa área e a área até está em expansão e supostamente deveria haver”.

Ao nível da preparação para o empreendedorismo, Cristina afirma que teria sido importante estimular competências como autonomia e queixa-se: “acho que nos falta muita autonomia durante a licenciatura”. Mas, afinal que tipo de atividades é que Universidade/curso devia organizar? “Seria muito útil ter uma UC sobre empreendedorismo, agora se devia ser obrigatória tenho dúvidas” - diz-nos. Esta cadeira, por sua vez, deve incidir numa metodologia de ensino mais prática, que, prontamente, nos revela: “trabalhar como se faz um projeto” - começa por afirmar, para logo a seguir adicionar - “devíamos aprender isso desde o primeiro ano”. O ideal seria organizar iniciativas não formais, porque “acho muito útil trazerem aqui pessoas que criaram empresas na nossa área” - diz-nos. Mas, acima de tudo, ela acredita que seria positivo organizar palestras onde empreendedores viessem testemunhar as dificuldades que atravessam durante a criação do próprio negócio e explica-nos o porquê: “não há problema nenhum em mostrar o que corre mal no empreendedorismo, acho que é bom abrir os olhos às pessoas”.

Apesar das limitações que decorrem da oferta formativa em empreendedorismo ao nível do ensino superior, que Cristina enuncia e que limitam as suas oportunidades de

empreendedorismo durante o percurso escolar, há uma aproximação aparente desta realidade por intermédio da família. Sobre isso, ela revela-nos “tenho experiência familiar, pois venho de uma família de peixeiras”. Cristina acaba por reproduzir o mito do empreendedor herói, quando nos conta a história de vida da visavó, que conseguiu ultrapassar as dificuldades subjacentes à criação de um pequeno negócio, num país estrangeiro como os EUA, sem o menor apoio ou incentivo, apenas com uma forte motivação e com a *arte de saber gerir e criar valor*. Sem nunca a ter conhecido pessoalmente, Cristina traça o retrato empreendedor da visavó e descreve-o de forma precisa: “Essa senhora tinha rasgo, tinha ideia de como investir. Era uma pessoa muito ativa, que gostava de trabalhar, adorava ler, na altura nem toda a gente sabia ler, embora só tivesse tido o mínimo para saber ler, escrever e contar. Ela nem sabia fazer contas de multiplicar e geria o negócio”. Em seguida, Cristina dá-nos o exemplo dos pais, que são a antítese da visavó, com os quais partilha, apesar de tudo, a mesma disposição relativamente ao empreendedorismo e, ao fazê-lo dá-nos a chave para a compreensão dos elementos que estruturam a sua construção identitária. Na esfera profissional, o medo de assumir riscos é atributo comportamental que comunga com os pais e que lhe permite sustentar o seu afastamento em relação ao empreendedorismo da visavó. “Eu gostava de ser mais assim, nem sempre eu consigo. O meu pai não é nada empreendedor e a minha mãe também não” - declara e apresenta logo justificações para a afirmação - “acham que é demasiado arriscado e, de uma maneira geral, penso que têm uma imagem má dos empresários, que são pessoas que se aproveitam”. Por tudo isto, Cristina diz-nos que sabe que não iria ter o apoio deles se decidisse criar um negócio próprio. A esta resposta, ela acrescenta uma série de argumentos que tornam inviável qualquer tipo de encorajamento por parte dos pais, mas principalmente do pai, ancorados na ideia-chave que empreendedorismo é insegurança. “Ai, ai, ao meu pai dava-lhe uma coisa má, ia reagir muito mal (...) o meu pai nunca saiu do sítio onde está a trabalhar. Ele é bancário e já teve hipótese de sair para outro banco e ser promovido e não quis. Aquela estabilidade, aquela rotina, o estar perto de casa, eles gostam disso” - explica-nos.

Portanto, não é surpreendente que Cristina comece por afirmar que é demasiado arriscado ser-se empreendedor, quando nos fala do contexto nacional. Apesar dos progressos alcançados, a burocracia e o financiamento são os principais fatores inibidores que ela aponta para concretização deste tipo de atividade. É certo que ela também não conhece bem os instrumentos e entidades que prestam apoio nesta área, por isso, sem se dar conta, acaba por divulgar-nos a

sua verdadeira motivação: “acho que a informação está toda lá, eu é que tenho de querer aceder a ela e, muitas vezes, existe falta de vontade”.

No que toca à imagem dos empreendedores, Cristina apresenta um discurso recheado de argumentos contraditórios. Se, por um lado, ela não tem dúvidas de que prevalece, na sociedade portuguesa, uma visão negativa dos empresários como pessoas que só têm sucesso porque exploram os trabalhadores; por outro, ela acha que esta imagem está tendencialmente a alterar-se. Porque o empreendedorismo é cada vez mais uma alternativa ao desemprego, ela justifica esta mudança “pela necessidade, sem dúvida, porque há muitas pessoas com boas ideias que já as tem há muito tempo e que só porque ficou desempregado é que as foi desenvolver” - afirma com convicção.

Relativamente ao futuro, Cristina diz-nos que mantém o desejo de trabalhar por conta de outrem. Ser professora é aquilo que mais gostava de fazer e o seu principal objetivo de vida. No entanto, as vicissitudes que caracterizam atualmente o acesso a esta profissão levam Cristina a equacionar a possibilidade de avançar com a criação de uma empresa como cenário hipotético de mudança. “Não quer dizer que é assim aquela opção que eu mais quero, mas uma das opções que eu vejo para o meu futuro. A falta de emprego na minha área obriga-me a pensar nisso.... sem dúvida, sem dúvida” - confessa-nos. O que ela não quer mesmo é ficar desempregada e está disposta a fazer o que for preciso para concretizar esse objetivo, inclusive o empreendedorismo. Já pensou criar uma empresa relacionada com a sua área de formação, num setor mais tradicional como é o caso do serviço de explicações destinadas a crianças e jovens. É algo que já experienciou e que a deixaria confortável. Investir na área do turismo na sua zona é outra hipótese que não descarta também. Mas, em boa verdade, há algo que a atormenta e a impede de avançar: “é o medo de falhar, sem dúvida nenhuma. só isso, o medo de falhar”, mas também “não ter capital para avançar com o projeto. Tenho medo de não conseguir gerar retorno que garanta a sustentabilidade” do negócio projetado.

Ao imaginar como será a carreira nos próximos dez anos, Cristina deixa-se tomar pela comoção e revela-nos o seu maior receio: “ou me vejo fora no estrangeiro ou me vejo aqui a contar os tostões e a depender dos meus pais”. Uma vez mais, Cristina confronta-se com o mesmo problema: não tem perspetivas profissionais. Um emprego que gostasse ligado à sua área de formação, seria, na verdade, a solução ideal para o problema, mas *muito difícil* de realizar. Ficar desempregada após a conclusão do curso é uma situação que Cristina não deseja genuinamente e, por isso, ensaia várias alternativas. Em desespero de causa, está disposta a mudar de projeto

e enveredar pelo trabalho por conta própria, talvez na área das explicações ou mesmo do turismo. A emigração faz também parte dos seus planos, como nos tinha dito no início da entrevista. Este é um cenário que, sendo possível, ela não deseja, porque “se me formei aqui e fiz o meu país gastar dinheiro em mim, gostava de lhe dar esse retorno, mas, se tiver de ser, será”. Cristina não põe de lado o cenário de continuar a investir em formação, talvez um doutoramento, porque, com nos diz, “na minha área, a formação tem de ser, uma pessoa que não abre a pestana, acabou, ficou para trás”. Entretanto, a constituição de família é um projeto longínquo, porque ela não sabe aquilo que lhe reserva o porvir. Está *a estudar, para já*, mas, à medida que se aproxima do final do curso, o futuro adquire importância para Cristina e começa a colocar-lhe “muitos pontos de interrogação”.

7.3.3 Estou mesmo dedicado aos estudos a 100%

Rodrigo frequenta o 3^o ano da licenciatura em matemática na Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Ele é estudante a tempo inteiro. Tem vinte anos, é solteiro, não tem filhos e vive com os pais no concelho de Lisboa.

Rodrigo não é um jovem muito conversador. Durante a entrevista, ele adota uma postura rígida, visível na forma como sintetiza os pensamentos em frases curtas, numa narrativa que se esgota praticamente na enunciação da experiência vivida “aqui e agora” sem abrir espaço à reflexão. Além disso, o seu discurso estrutura-se em torno uma clivagem que opõe os estudos ao trabalho, reveladora do seu universo simbólico. Quando responde à entrevista, Rodrigo encontra-se na situação de estudante e diz-nos: “não tenho trabalho, nem nunca trabalhei”, e sem esperar pela pergunta explica imediatamente porquê: “estou mesmo dedicado aos estudos a 100%”. Esta é a frase que Rodrigo enuncia logo no início da entrevista e que serve de roteiro ao desenvolvimento da entrevista. Esta dedicação aos estudos para obtenção do diploma dá-nos conta da lógica que pauta o seu percurso de inserção. Ela dá-nos a conhecer a prioridade de vida de Rodrigo e, ao mesmo tempo, dá sentido à secundarização que ele confere ao projeto profissional, incluindo o empreendedorismo. Ela refere-se, ainda, ao horizonte de ação de Rodrigo no futuro próximo. Ele tenciona prosseguir para o mestrado, embora sem dizer de antemão a área de especialização

pretendida, porque sabe que não vai conseguir arranjar emprego após a conclusão da licenciatura. “No máximo, arranjo estágios e, mesmo assim, com muita dificuldade” - afirma. A isto, ele acresce outro problema: “não acho que saia preparado, após três anos de licenciatura, para o mercado de trabalho exaustivo. Penso que com o mestrado sou bem capaz disso, mas com três anos, não”. Mesmo com esta lacuna, Rodrigo, quando olha para trás, faz uma avaliação positiva da preparação fornecida pelo curso. Gosta da formação teórica proporcionada, que, é, de resto, aquilo que mais aprecia no curso. Na verdade, “essa foi uma das razões que me levou a escolher o curso” - confessa-nos. Rodrigo também está satisfeito com a preparação para o mercado de trabalho. Em breve, no final do 3º ano, Rodrigo conta-nos que vai ter, pela primeira vez, uma componente mais prática, através do projeto de estágio. Este projeto, como nos explica, “tanto pode ser na área empresarial como na área de investigação” Essas são as duas principais áreas onde ele pode exercer a profissão. Embora o campo empresarial seja aquele que garante condições mais atrativas em termos de oferta de emprego e rendimentos, Rodrigo não está particularmente motivado em enveredar por este caminho e prefere, manifestamente, investir na investigação.

Desde há muito tempo que Rodrigo aceita fazer dos estudos uma atividade exclusiva. Ele não teve qualquer aproximação ao mundo de trabalho durante a trajetória académica. “Nunca tive experiência profissional nem na área, nem fora da área” - garante-nos. Durante este tempo, também não participou em qualquer programa de mobilidade estudantil, mas gostava de ter concorrido ao *Erasmus*. Não o fez essencialmente por falta de recursos financeiros. Os países mais pretendidos como o Brasil, Alemanha, Espanha, Inglaterra e Itália, exigiam uma disponibilidade financeira que estava fora do seu alcance. Hoje, quando pensa sobre o assunto, lamenta não ter dado este passo, pois foi uma oportunidade perdida “para conhecer outra sociedade e outra forma de pensar ao nível científico”. Já no plano extracurricular, ele tem algumas experiências que acaba por nos contar. Quando era mais novo, esteve envolvido em atividades desportivas e em campeonatos de matemática. De momento, está ligado ao conselho pedagógico da faculdade. O balanço que faz da sua participação aí é positivo. Com esta atividade, ele adquiriu competências estratégicas, sobretudo, como nos diz: “na área da comunicação, porque tenho de comunicar aí todos os problemas do meu curso”.

Da mesma forma, Rodrigo tem-se mantido distanciado do empreendedorismo. Ele começa por nos dizer que nunca participou atividades deste tipo e empenha-se logo a justificar as razões. “Não é porque nunca me tenha interessado, mas é porque não sou uma pessoa com grandes ideias e, do meu ponto de vista, o empreendedorismo passa muito por isso, por ter ideias

originais”. Com esta justificação, ele demarca-se academicamente do empreendedorismo e, simultaneamente, mostra-nos a sua conceção. Logo a seguir, Rodrigo enfatiza a importância do papel da Universidade Nova de Lisboa em geral e da faculdade que frequenta em particular, na promoção do empreendedorismo, quando afirma “penso que isso já se está a espalhar para a universidade toda. A minha faculdade, neste momento, está a apelar muito ao empreendedorismo” - e acrescenta - “é um dever da universidade estimular o empreendedorismo”. Quanto às entidades que dão este tipo de apoio no meio académico, Rodrigo mostra-se confuso: “sei que temos um gabinete, mas não sei se atua só especificamente na área do empreendedorismo, mas, para a entrada no mercado de trabalho, temos”. Mais adiante, quando nos fala do curso, Rodrigo diz-nos que nunca se abordou o tema do empreendedorismo no plano curricular do curso e acha que não faria sentido fazê-lo, “porque sou anti Bolonha, ou seja, eu gosto muito do 1º ciclo com 5 anos” - afirma. Afinal, o quer dizer Rodrigo com esta afirmação? *Como estamos numa época de crise*, ele considera que seria útil frequentar este tipo de oferta formativa apenas a partir do mestrado, contrariando aqui o que tinha dito anteriormente. “Saber exatamente o que é feito na minha área” em matéria de ramos de negócio e casos de sucesso é aquilo que Rodrigo gostava de aprender sobre o assunto, mesmo não sendo capaz de especificar modalidades de ensino e as formas de organização mais adequadas.

No plano pessoal, ele não conhece ninguém que tivesse criado um negócio, mas, ainda assim, faz questão nos dizer “conheço pessoas que estão muito voltadas para essa área, têm ideias interessantíssimas de serem desenvolvidas, mas especificamente nas áreas da química e matemática”. Mais uma vez, ele reproduz uma visão mistificada do empreendedorismo que remete para ação criativa. “Vejo-os como génios” - diz-nos. Com esta abordagem, ele situa o empreendedorismo no campo comportamental e tenta uma aproximação. São pessoas com ideias brilhantes com as quais ele partilha o gosto pela investigação. “Uma dessas pessoas já está com um projeto em desenvolvimento, ele está a fazer investigação” - revela-nos.

O ceticismo é a palavra que Rodrigo usa para caracterizar a forma como a atividade empresarial é vista por aqueles com quem tem um relacionamento de maior proximidade. Em seguida, esclarece-nos sobre a visão que os pais têm sobre o assunto: “pensam que isto do empreendedorismo é mais uma palavra cara que acabou de nascer e que não vai resolver nada, ou seja, não vai trazer nada de revolucionário e inovador”. E se persistissem dúvidas sobre a sua incapacidade em pronunciar-se sobre o tema, ele dissipa-as quando fala da imagem dos empreendedores na sociedade portuguesa: “é um conceito muito novo para a sociedade em geral,

que ainda nem sequer foi digerido” - afirma. Quando questionado sobre as medidas de apoio ao empreendedorismo que conhece, Rodrigo tenta, de novo, esconder a ignorância sobre o assunto e responde-nos com uma interrogação: “É muito bonito, é muito bonito, mas como é que se faz? E precisamente por achar que não há apoios suficientes, Rodrigo considera que é arriscado ser-se empreendedor: “Em Portugal, ainda é um investimento próprio. Não existe nada, nenhum banco, nenhuma agência de crédito, ainda mais na crise financeira que estamos a passar” - diz-nos referindo-se especificamente às condições de financiamento.

Rodrigo revela-nos que mantém o mesmo desejo de trabalhar na área da investigação após a conclusão do curso, que enunciou há dois anos, quando respondeu ao questionário. Ser investigador é o cenário ideal e aquele que mais o seduz, mas também é aquele que lhe parece improvável. “Sempre achei que era uma área demasiado complexa e demasiado difícil como carreira profissional” - elucida-nos. Mais à frente, acrescenta: “dadas as condições do país, acho que não é sustentável uma pessoa viver só dessa forma”. Rodrigo está sempre a tempo de reconsiderar a sua decisão e só tem uma certeza: não vai apostar na atividade empreendedora. Ele acredita que sem experiência profissional, “trabalhar por conta própria é muito arriscado” - diz-nos. Assim, o seu projeto de predileto assemelha-se em tudo a um castelo de cartas, ao qual só basta uma carta em falso para abater-se completamente.

Quanto ao futuro, Rodrigo ambiciona arranjar em emprego e não tem dúvidas quanto ao seu principal objetivo a longo prazo “ter um trabalho estável, acima de tudo” - e aduz - “estável o suficiente para ter a minha independência económica, sem depender dos meus pais”. Em sentido oposto, afirma: “não acho que o empreendedorismo me traga isso de forma nenhuma”. Aqui Rodrigo estabelece uma distinção entre a situação ambicionada e o empreendedorismo, baseando-se na relação entre estatuto ocupacional e estabilidade. Risco é o termo que ele usa, contrário de estabilidade, associado ao empreendedorismo que ele não deseja. Mas, em boa verdade, Rodrigo pouco nos diz sobre as estratégias que delineou para conseguir entrar na carreira de investigação. De momento, a única certeza que tem é que vai tirar o mestrado, mas não sabe quando, contrariando o que inicialmente afirmara. Porque tem *estado muito fechado nos estudos*, equaciona, antes de dar esse passo, “fazer um estágio para ganhar alguma experiência e ampliar a minha mentalidade”. Após a conclusão do mestrado, pretende candidatar-se a projetos de investigação, se bem que parece mais uma estratégia para continuar ligado aos estudos. Porque o futuro ainda vem longe, Rodrigo não quer pensar nisso agora: “não sei para onde vou, quanto mais a área que vou seguir os estudos, quanto mais o emprego” - esclarece-nos.

Relativamente a projetos formativos, Rodrigo não põe de parte o objetivo de continuar a apostar em formação, em particular porque pretende trabalhar com tecnologia, que é uma área em constante mutação. Inscrever-se no doutoramento também está nos seus planos, mas talvez mais para a frente. A formação é para ele uma “paixão”. É certo que esta ideia não é, propriamente, uma novidade para nós, porque Rodrigo não se cansa recordar, ele está *mesmo dedicado aos estudos a 100%*.

CONCLUSÃO

A questão teórica principal que orientou a pesquisa foi a de identificar os padrões de relação que, no seio do ensino superior e em confronto com o mercado de trabalho, se estabeleciam entre as condições sociais, educativas e organizativas e o potencial de empreendedorismo, considerando a importância do ensino superior na “modelação” da transição profissional. Procurou-se dar conta desta relação a partir do equacionamento do empreendedorismo ao longo das trajetórias de transição para o mercado de trabalho dos/as diplomados/as universitários.

Partindo de uma revisão sistemática da literatura, esta investigação propõe uma (re)inovação do conceito de empreendedorismo que permita ir além das abordagens que enformam o *mainstream* intelectual e económico sobre a temática, ancoradas em noções como capital humano, competências e intenções. Na verdade, esta proposta baseia-se na ideia de que os esquemas explicativos do potencial de empreendedorismo usados nos principais trabalhos académicos privilegiam um enfoque individualista e economicista orientado para as dimensões comportamentais e cognitivas do empreendedorismo, que fazem recair tanto nos indivíduos como nas instituições do ensino superior a responsabilidade exclusiva pela promoção do empreendedorismo. Apesar das lacunas teórico-metodológicas presentes nesses estudos, eles permitem-nos identificar um importante conjunto de fatores que podem influenciar as atitudes em relação ao empreendedorismo, em particular os resultados de investigações sobre a prevalência da educação em empreendedorismo, o desenvolvimento de competências empreendedoras e os impactos da aprendizagem empreendedora na empregabilidade em geral.

A releitura crítica a que se procedeu aos principais contributos teóricos destes trabalhos permitiu-nos demarcar a abordagem privilegiada nesta investigação, que se consubstanciou em três eixos analíticos nodais: i) dinâmicas educativas com enfoque nas metodologias de ensino-aprendizagem em empreendedorismo; ii) (re)configuração das trajetórias profissionais, de modo a se evidenciar a pluralidade de estatutos socioprofissionais assumidos; iii) atitudes, representações e projetos relacionados com a criação empresarial. Tal postura remete-nos para uma conceção do potencial de empreendedorismo enquanto processo social ativo mediado de forma significativa pela forma como os/as diplomados/as constroem as suas trajetórias e projetam o seu futuro no mercado laboral. Desta forma, demos conta da complexidade subjacente

ao fenómeno em estudo, bem como da diversidade de agentes e fatores que nele intervêm. No âmbito de uma conceção construtivista do social, o potencial de empreendedorismo é encarado como fazendo parte de sistemas socioculturais mais amplos de representações, valores, expectativas e disposições dos indivíduos que, estando recursivamente articulados com os comportamentos, não deixam eles próprios de ser encarados como fatores dependentes de estruturas, processos e dinâmicas sociais onde eles se movem, localizadas quer no interior, quer no exterior das instituições universitárias.

A nossa proposta de (re)conceitualização do empreendedorismo foi definida pela confluência entre duas lógicas, nomeadamente: a lógica socio estrutural e a lógica individual, em que a primeira se sobrepõe à segunda, sendo interiorizada nos comportamentos e representações dos sujeitos que, por sua vez, detêm alguma margem de autonomia, de acordo com os recursos detidos e a posição ocupada na hierarquia da estrutura social. As trajetórias individuais, apesar de deterem um estatuto de maior autonomia face às estruturas, não deixam de estar condicionadas pela lógica organizacional-institucional (família, universidade organização/instituição de trabalho) e temporal-contextual, condicionando, deste modo, as práticas e o sentido atribuído pelos sujeitos ao trabalho por conta própria na vertente empresarial.

O ponto de partida analítico foi o das orientações sociovalorativas e projeções que os/as diplomados/as desenvolvem relativamente ao empreendedorismo, entendido como criação de empresa/negócio próprio, durante as suas trajetórias de transição profissional, caracterizadas por condições sociais, educativas e organizacionais diferenciadas. Assim, inicialmente, visou-se compreender e explicar o chamado espírito empreendedor ou potencial de empreendedorismo entre os estudantes e diplomados universitários, não apenas sob a perspetiva do ensino orientado para o desenvolvimento de atitude mental em relação ao trabalho e vida em geral, mas sobretudo na emergência e/ou desenvolvimento de comportamentos e mentalidades capazes de prepará-los para lidarem de forma ativa, autónoma e prática com a criação de um projeto empresarial. Posteriormente, pretendeu-se, a partir dos seus itinerários profissionais, aprofundar o conhecimento dos processos de inserção profissional, em especial acerca dos impactos das transformações do processo de Bolonha na (re)configuração dos percursos formativos e profissionais dos diplomados.

Para a compreensão de processos multifacetados tão complexos como os implicados na construção do empreendedorismo, o plano metodológico da investigação foi concebido para

responder às hipóteses da pesquisa, contemplando etapas e técnicas de investigação distintas, operacionalizadas em dois momentos fulcrais: um diagnóstico transversal extensivo de modo a compreender e caracterizar o potencial de empreendedorismo dos estudantes universitários, inventariando as condições sociais, educativas e organizacionais; e um estudo intensivo de alcance longitudinal para elucidar, qualitativamente, as suas implicações na “construção” dos projetos e itinerários profissionais dos/as diplomados/as e as suas narrativas sobre o empreendedorismo.

Tomando por referência este enunciado analítico, o estudo coloca a questão do empreendedorismo no contexto das crescentes dificuldades de transição profissional dos diplomados (e.g., desemprego, subemprego e vulnerabilização das relações laborais) e da mudança do papel do ensino superior na regulação do emprego qualificado (e.g., reforma de Bolonha e as políticas do ensino superior direcionadas para construção da “sociedade do conhecimento”).

Assim, uma das hipóteses parcelares da pesquisa postulava que *na atualidade, a conjuntura de crise económica, contração geral do mercado de trabalho e flexibilização das relações de trabalho e emprego, são fatores que concorrem para um aumento da importância do empreendedorismo como futuro profissional alternativo (Marques, 2016), afetando positivamente as predisposições dos estudantes e diplomados/as no campo empresarial.*

Ao nível estrutural, a análise das atitudes, representações, projeções e práticas face à atividade empresarial por parte dos/as estudantes universitários, com base nos dados recolhidos no Inquérito Nacional ao Potencial de Empreendedorismo (capítulo 5), não nos permitiu concluir, na verdade, que a população estudantil universitária apresenta uma estrutura motivacional favorável em relação à criação de uma empresa/ negócio próprio.

De acordo com nossos resultados, verifica-se que uma elevada proporção dos estudantes universitários inquiridos (76%) equacionou o empreendedorismo com uma alternativa de emprego, no sentido que declara que, em algum momento do percurso, desejou ou pensou criar o próprio negócio/empresa. Porém, a maioria dos mesmos (82%) manifesta hesitações sobre a viabilidade de uma atividade empresarial no atual contexto, mostrando-se favorável relativamente a esta opção só em alguns casos, considerando que se deve ponderar bem todas as situações. Em rigor, os constrangimentos que subjazem a esta fraca viabilidade percebida pelos/as diplomados/as são vários e prendem-se, por um lado, com as suas representações sobre condições de enquadramento para atividade empreendedora existentes no país, desconhecimento e mesmo indicação de barreiras a essa opção, tal como já referenciadas atrás (capítulo 5). Em consonância com a fraca

estrutura de oportunidades percebida ao nível da atividade empreendedora, a análise realizada demonstrou, também, que aproximadamente dois terços dos estudantes inquiridos expressa ambição de trabalhar por conta de outrem após a conclusão do curso, em contraposição a um terço que revela preferência por uma profissão autónoma. Na discussão do alcance destes resultados obtidos não se pode deixar de considerar o impacto do clima económico e financeiro global de recessão em 2008, que afetou severamente os vários países europeus, inclusive Portugal, possa ter levado a uma diminuição da confiança e da iniciativa económica individual e, conseqüentemente, contribuído para um potencial retraimento altitudinal face à criação de um negócio próprio.

Como tal, é possível sinalizar duas tendências importantes: a primeira é a predisposição negativa da nossa amostra ao nível das atitudes, representações e projeções relativamente ao trabalho por conta própria; e a segunda é a tendência de, no período em análise, os estudantes universitários apresentarem níveis mais baixos de propensão e atratividade pela criação do próprio emprego/empresa, por comparação à população portuguesa em geral.

Tomado por referência a nossa hipótese de trabalho, parece existir uma lacuna significativa entre considerar o empreendedorismo atrativo e entendê-lo com uma opção viável ou levar a cabo uma ação positiva neste campo. A atratividade tem a ver com o desenvolvimento de um “desejo” pessoal ou pensamento direcionado para a atividade empreendedora como caminho alternativo num determinado momento da trajetória, mas que, por si só, não é suficiente para assumi-la como uma tendência/predisposição para agir, pensar e sentir positivamente em relação ao empreendedorismo.

Com base nestes resultados infirma-se a hipótese dos contextos de mudança socioeconómica e laboral se constituírem como importantes quadros de referência que afetam positivamente as predisposições ou orientações sociovalorativas dos indivíduos em relação à empresarialidade.

Esta primeira conclusão levou-nos a questionar o papel do sistema universitário público na “modelação” de oportunidades e diferenciações ao nível da estrutura motivacional e comportamental face ao empreendedorismo. Partindo da hipótese que *mesmo que as Universidades tenham vindo a integrar na sua missão a promoção de uma cultura empreendedora, através de renovadas dinâmicas de ensino-aprendizagem e infraestruturas de suporte à empregabilidade/ empreendedorismo, tendências como a seletividade social no acesso e interior do ensino superior contribuem para um efeito menos igualitário de oportunidades, logo*

reprodutivo, de acesso a projetos empresariais pelos/as diplomados/as de diferentes grupos sociais.

A tendência de seletividade social no ensino superior tem sido corroborada em várias investigações sociológicas em Portugal, encontrando-se já desenvolvido um importante corpo de trabalhos sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior e sobre as condições sociais dos estudantes.

Com recurso à análise multivariada procuramos encontrar as estruturas latentes do potencial de empreendedorismo (capítulo 5), permitindo identificar uma tipologia de perfis. A interpretação dos resultados desta análise revela precisamente que as variáveis atitudinais e cognitivas dos estudantes são aquelas que detêm maior poder diferenciador, nomeadamente: por um lado, o eixo das orientações face ao futuro profissional e empreendedorismo, como o envolvimento em atividades de empreendedorismo (e.g., grau de participação em educação formal e não formal; frequência de unidades curriculares; e conhecimento das estruturas académico de suporte ao empreendedorismo), situação profissional ambicionada após a conclusão do curso; atitude em relação à opção de criação do próprio emprego/empresa; e desejo pessoal de criar o próprio emprego/ empresa; e, por outro, o vetor dos recursos e oportunidades percebidos no domínio do empreendedorismo, em particular a avaliação da preparação da Universidade e da utilidade do currículo do curso para a criação de uma empresa própria, bem como das condições de enquadramento existentes para a atividade empreendedora ao nível do financiamento, subsídios estatais, informação e procedimentos administrativos. Significa isto que as dimensões socioculturais do empreendedorismo se sobrepõem a outras variáveis na configuração dos três perfis-tipo de potencial de empreendedorismo identificados (*Multiativo, Desencorajado e Indiferente*).

Contudo, esta análise classificatória destacou também a importância das variáveis suplementares na diferenciação dos perfis mencionados, nomeadamente as áreas de formação de onde são provenientes. Assim, os estudantes com uma elevada orientação para o empreendedorismo (*perfil multiativo*) encontram-se mais representados nos cursos da “engenharia, tecnologia e arquitetura”, “direito, gestão e administração”, “turismo, desporto e lazer”; comparativamente com aqueles provenientes das “ciências sociais, humanidades e educação” e “ciências exatas, saúde e ambiente” prevalentes nos perfis menos orientados para esta realidade (*perfis desencorajado e indiferente*). Isto indicia que determinadas fileiras científicas

tendem a conferir maior enfoque para o empreendedorismo (quantitativa e/ou qualitativamente) por via da antecipação de práticas de profissionalização e modelos organizacionais a elas associadas.

A análise da área de formação conjugada com origem social dos estudantes, sugere que a posse diferencial de recursos socioprofissionais e económicos dos estudantes universitários e das suas famílias são importantes não só no acesso a determinados cursos universitários, mas também na relação mais vasta que eles estabelecem com o empreendedorismo. As escolhas e as oportunidades de aceder a áreas de formação/cursos específicos à entrada da Universidade parecem influenciar o relacionamento que os estudantes mantêm com o empreendedorismo. O maior peso dos estudantes dos cursos da “engenharia, tecnologia e arquitetura”, “direito, gestão e administração”, “turismo, desporto e Lazer” no perfil com a orientação mais próxima e favorável face ao empreendedorismo (*multiativo*), especialmente os/as oriundos de agregados familiares mais próximos à realidade empresarial, nomeadamente do grupo socioprofissional de “empresários, dirigentes e profissionais liberais”. Em contrapartida, os indivíduos pertencentes aos cursos das “ciências exatas, saúde e ambiente” estão mais representados no perfil que evidenciou uma atitude de distanciamento face ao futuro profissional e empreendedorismo (*indiferente*) e pertencem, especialmente, a grupos familiares dotados de menos recursos económicos, como “operários, “empregados executantes” e “trabalhadores independentes”.

Por outro lado, a maior concentração das estudantes do sexo feminino em determinados cursos das áreas das “ciências sociais, humanidades e educação” e “ciências exatas, saúde e ambiente” associados aos dois perfis mais afastados em termos de direção e intensidade de relacionamento com o empreendedorismo (*desencorajado e indiferente*) parece indiciar a relevância das matrizes de socialização de género na configuração destes perfis. A maior aproximação do empreendedorismo dos cursos mais masculinizado, sobretudo das engenharias e tecnologias, parece ir ao encontro da agenda europeia para o empreendedorismo que prioriza a abordagem do tema nos cursos CTEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), tendo como principal foco as empresas e inovação, como vimos. Este resultado é, portanto, consonante com os resultados de outros estudos que apontam que o empreendedorismo no ensino superior tem sido focado em disciplinas/cursos tradicionalmente dominados pelos homens, tais como negócios, engenharia e ciência (NIRA consultants *et al.*, 2008).

Além disso, uma tendência importante emergiu destes resultados: o potencial de empreendedorismo encontra-se também estruturado em função do ciclo de estudos. Assim, verifica-se que os estudantes do 1º ciclo se encontram sobre representados no *perfil indiferente*, que, aliás, como atrás referimos, evidenciou uma atitude de indiferença face ao futuro profissional e empreendedorismo. Este resultado, em articulação com a tendência visível de prossecução dos estudos para o 2º ciclo de estudos, leva-nos a ajuizar sobre a fragilidade das escolhas e oportunidades ao nível dos cursos de graduação em matéria de contacto dos estudantes realidade laboral, sobretudo no campo empresarial, ao contrário daquilo que é preconizado pela reforma de Bolonha.

A análise intensiva dos itinerários e projetos profissionais e das narrativas sobre o empreendedorismo dos/as diplomados/as corrobora que, associada às especificidades e singularidades de cada caso, os perfis de potencial de empreendedorismo podem ser explicados em função da pertença a uma determinada área de formação/curso e ciclo de estudos (capítulos 6 e 7). A interpretação da informação recolhida nas entrevistas mostra que afetação dos diplomados a um curso em particular, em conjugação com o ciclo de estudos frequentado, está na origem da construção de perfis diferenciados de potencial de empreendedorismo, a que correspondem diretrizes e práticas de profissionalização e modelos organizacionais, bem como a padrões de motivação e de participação em empreendedorismo muito diversificados. Neste sentido, a Universidade em geral e o curso frequentado em particular, emerge no discurso dos/as entrevistados/as como um ator importante na modelação das oportunidades no campo do empreendedorismo, quer ao nível das condições educativas fornecidas ao nível da oferta formativa disponibilizada sobre a temática, quer das condições organizacionais no sentido de proporcionar oportunidades de aprendizagem empreendedora, criando condições e situações motivantes para a valorização deste tipo de aprendizagens, potenciando a mobilização de recursos e ativação (ou não) das disposições no campo empresarial.

Perante a evidência que atesta a importância da origem social dos estudantes, da área de formação escolhida e do ciclo de estudos na explicação do perfil de potencial de empreendedorismo detido pelos indivíduos, podemos confirmar, com as devidas cautelas analíticas, a hipótese que vai ao encontro da tese de reprodução social (Bourdieu & Passeron, 1970), que tende a refletir-se no papel da Universidade em termos de manutenção das condições que contribuem para um efeito menos igualitário de oportunidades de acesso ao empreendedorismo pelos/as diplomados/as de diferentes proveniências sociais.

Sabendo-se que a expansão do ensino superior nas últimas décadas resultou numa heterogeneidade dos públicos estudantis, característica que tem de ser tomada em conta na análise do empreendedorismo durante os percursos transição profissional, uma das hipóteses de trabalho partia do pressuposto que *na relação individuo-empreendedorismo, o potencial de empreendedorismo assume uma configuração distinta no itinerário de transição profissional de cada diplomado/a. Constelações singulares de fatores geram diferentes lógicas, estratégias e práticas face à empresarialidade. Esta multidimensionalidade relacional – entre diploma e empreendedorismo, apresenta-se segundo um conjunto de perfis tipificáveis.*

Adotando uma perspetiva próxima à da triangulação metodológica, a análise do potencial de empreendedorismo a partir das trajetórias individuais permite completar a análise multivariada com as “histórias socioprofissionais” dos entrevistados. O passado e o presente da trajetória, constituem fatores que, entre outros, contribuem para a interpretação dos condicionalismos sociais e económicos que os sujeitos atribuem à atividade empreendedora e para avaliação que fazem sobre o futuro profissional. Esta ponderação constitui a base das orientações e projeções face à criação de uma empresa por parte dos sujeitos e disto decorre o seu (potencial) empreendedorismo.

Projeto e trajetória são, portanto, conceitos âncora numa abordagem em que se pretende estudar o empreendedorismo como processo de socialização. Assim sendo, as atitudes em relação ao futuro profissional e à iniciativa empresarial ao exercerem um poder diferenciador mais forte, remetem para fatores associados às dinâmicas de socialização, envolvendo aprendizagem e transmissão de saberes, orientações e comportamentos face ao trabalho e carreira e o papel e peso dos diversos agentes de socialização a montante e a jusante da entrada no mercado de trabalho ou ocupação profissional, como estruturantes dos modelos culturais e organizacionais onde se constroem as trajetórias dos/as diplomados/as.

A incorporação das visões e narrativas de inserção da população entrevistada permite corroborar a existência de lógicas sociais distintas, formas diferenciadas de pensar, viver, sentir e antecipar o empreendedorismo, assentes em diferenciações e regularidades de agrupamento de múltiplos fatores motivacionais e comportamentais ligados às condições sociais, educativas e organizativas e à sua capacidade explicativa relativamente a cada situação específica a nível individual. Foi, aliás, a análise articulada destes resultados e dados empíricos que nos possibilitou,

em termos analíticos, manter as mesmas denominações para os três perfis-tipos de potencial de empreendedorismo identificados: *Multiativo*, *Desencorajado* e *Indiferente*.

Começando pelo *multiativo*, entende-se, como o próprio nome sugere, que este perfil reúne em si características de um empreendedorismo construído ativamente ao longo da trajetória de inserção profissional. O *perfil multiativo*, por comparação aos restantes perfis, é aquele que é mais masculinizado e, fundamentalmente, proveniente de cursos das áreas da engenharia, tecnologia e ciências económicas e de gestão. As origens familiares, redes de relacionamento e vivências laborais deste perfil são próximas do empreendedorismo, o que parece suportar a relação mais ativa que mantém com esta realidade.

Assim, o *perfil multiativo* tem como elemento estruturante a ativação do empreendedorismo nas dimensões educativa, profissional e projetiva. O empreendedorismo no sentido de criação de empresa/negócio, é um objetivo da formação académica frequentada e do trabalho que se realiza atualmente, bem como do futuro profissional antecipado. Precisamente porque a empresarialidade assume a forma de “projeto de vida”, este perfil evidencia uma lógica de ação direcionada para aquisição e/ou mobilização de recursos neste domínio específico, onde uma atitude favorável e investimento pessoal contínuo se reforçam mutuamente. Uma característica deste perfil é a forte capacidade de agência dos seus membros para responder às exigências do empreendedorismo. Assim, entrada no mundo empresarial representa um projeto pensado e programado, alicerçado em conhecimentos e experiências. Tais recursos encontram-se, por sua vez, ancorados a mecanismos de socialização, conhecimentos e capacidades desenvolvidas por eles/as na Universidade, Família e redes de sociabilidade, essenciais na ativação de atitudes mais positivas perante a atividade empresarial, os empresários e as próprias condições estruturais para o exercício da empresarialidade.

Por conseguinte, os/as diplomados/as englobados no *perfil multiativo* caracterizam-se por uma elevada orientação (ou positiva) para o empreendedorismo. A procura de um trabalho autónomo, do desenvolvimento de atividades profissionais significativas e úteis, marca o passado, define o futuro e confere sentido às vivências subjetivas no presente. No plano educativo, o empreendedorismo é percecionado como investimento estratégico que pode contribuir para que tal aconteça. Frequentemente, este perfil combina uma forte identificação académica com empreendedorismo com a aposta em formação neste domínio. A formação académica é entendida por estes/as diplomados/as como um espaço de oportunidades para o desenvolvimento

empreendedor. Os seus percursos educativos, pautam-se, quase sempre, por uma relação próxima da realidade laboral e do empreendedorismo, construída no âmbito da participação em atividades educativas formais e não formais. Porém, privilegiam as modalidades de formação e saberes mais práticos, apostando em experiências extracurriculares e profissionalizantes com impacto no futuro da trajetória profissional.

No domínio profissional, o *perfil multiativo* distingue-se pela maior valorização do trabalho em detrimento de outras esferas da vida. A autonomia e flexibilidade laborais são condições valorizadas pelos diplomados/as que pertencem a este perfil e o que os leva a sentirem-se atraídos pelo empreendedorismo como opção profissional. Assim, mais do que a situação face ao emprego propriamente dita, aquilo que apreciam, no plano profissional, é a liberdade que têm na gestão do seu trabalho, aceitando a responsabilidade pela resolução de problemas e concretização de metas nas organizações onde trabalham. O trabalho assalariado, apesar da estabilidade e segurança económicas que oferece, não é uma situação pela qual se sintam especialmente atraídos. Por isso, o presente e o futuro são o tempo do trabalho autónomo, de oportunidade de criar e inovar, da crença de uma relação virtuosa entre oportunidade, autonomia e responsabilização individual. Assim, a abordagem que tem orientado a construção dos respetivos trajetos laborais é poderem assumir total responsabilidade pelos resultados profissionais e estes dependem quase exclusivamente do seu desempenho e capacidade em conseguirem distinguir-se neste empreendimento.

Quando o horizonte é o futuro, o *perfil multiativo* revê-se numa situação profissional ligada ao empreendedorismo. As motivações subjacentes ao projeto empreendedor manifestadas baseiam-se na oportunidade e combinam a vertente simbólica com a vertente material. Para além do ganho económico, o desafio de criar algo próprio, o desejo de ser autónomo/ independente, a ideia de um novo produto, a flexibilidade para gerir o tempo e a própria vida, o poder fazer projetos de que se gosta são os principais razões que impulsionam este perfil para a atividade empreendedora. Os negócios concretizados ou projetados pressupõem o conhecimento adquirido no curso e concentram-se, preferencialmente, em setores de atividade ligados à consultadoria, engenharia e tecnologia. O porvir laboral é percecionado como exigente e, por isso, traçam objetivos e delineiam estratégias para identificar oportunidades, adquirir e mobilizar recursos que lhe permitam ultrapassar os obstáculos subjacentes ao processo empreendedor e, ao mesmo tempo, navegar com sucesso no mundo empresarial.

Em contraponto, os/as diplomados/as identificados/as com o perfil denominado de *desencorajado*, definem-se, em muitos aspetos, pela oposição aos do perfil *multiativo*. Por um lado, é composto maioritariamente por indivíduos do sexo feminino, detentores de formação pós-graduada nas áreas das “ciências sociais, humanidades, educação”. Comungam entre si uma fraca orientação (ou negativa) para empreendedorismo, consubstanciada nos poucos recursos escolares, económicos e sociais detidos.

Com efeito, o perfil *desencorajado* deve ser compreendido tomando por referência o afastamento dos sujeitos do campo do empreendedorismo no que diz respeito a experiências e aprendizagens durante as trajetórias de transição profissional. Mesmo adotando uma postura instrumental em relação à preparação para o mercado de trabalho, muitos dos indivíduos deste perfil negligenciam o empreendedorismo. O papel negativo do curso universitário conjugado com a fraca participação em atividades e iniciativas envolvendo metodologias de ensino-aprendizagem em empreendedorismo, em termos formais e não formais, constituem os fatores de caracterização e explicativos do eixo educativo deste perfil-tipo. Simultaneamente, as situações profissionais em que se encontram envolvidos não lhes permitem ativar, em geral, as dimensões profissionais positivas associadas aos processos de empreendedorismo, sendo a experiência no emprego atual narrada como um palco que inibe o desenvolvimento empreendedor.

Quando imagina o futuro profissional, o *perfil desencorajado* tem como característica unificadora o facto de projetar a criação de uma empresa independentemente de qualquer mobilização ou aquisição de recursos. Os negócios projetados, designadamente em setores de baixo valor acrescentado, não resultam de “reais vocações para o empreendedorismo” (Freire, 2008), mas antes da necessidade de autonomização financeira e de concretização do objetivo de integração laboral. O porvir da trajetória profissional define-se, portanto, pela sua continuidade face ao percurso académico ou aos recursos escolares adquiridos por via da formação universitária. Assim, a maioria deles/as tende a orientar-se para empregos relacionados com a área de formação, principalmente no setor público. Apesar da vulnerabilidade e precariedade que caracteriza as relações laborais dos/as diplomados/as “desencorajados”, muitos deles/as entendem que a entrada numa carreira empreendedora implica uma mudança drástica face à posição e situação laboral ambicionada. Esta desmotivação ou desencorajamento decorre da incapacidade que sentem para levar a cabo a criação de um empreendimento próprio, da sua falta de disponibilidade para investir em estratégias que potenciem esta situação ou a descrença na eficácia dessas mesmas estratégias. Tal lógica de ação emerge basicamente de uma imagem

convencional e estereotipada dos empresários e da atividade empreendedora, difundida nos media e discursos dominantes sobre as características do indivíduo empreendedor, que tendem a produzir e a acentuar neles/as um sentimento de “risco” e recusa de identificação com esta realidade.

Por último, o *perfil indiferente* distingue-se pela relativa falta interesse no respeitante ao futuro profissional e empreendedorismo. É composto maioritariamente por estudantes, com idades muito jovens, que se encontram a frequentar licenciaturas ou mestrados integrados em cursos das áreas das “ciências exatas, saúde e ambiente”. Comum a todos eles é também o facto de nunca terem experienciado um contacto com o mundo profissional.

A orientação ou disposição subjetiva para os estudos que estes indivíduos manifestam pode ser vista como exemplo de “projetos de curto prazo” (Leccardi, 2005). Muitos/as deles/as ainda disfrutam a liberdade de estilo de vida que a condição de estudantes lhes proporciona. A entrada no empreendedorismo é algo que não estão dispostos a conceber nesta fase da trajetória. Invocam a dedicação exclusiva aos estudos para justificar esta posição. Também parecem conscientes das possibilidades mais limitadas que o 1º ciclo de Bolonha lhes oferece em termos de resultados laborais. A sua resposta envolve uma atitude indiferença ou distanciamento face ao mundo laboral durante a trajetória académica.

Com efeito, a admissibilidade do exercício prospetivo é liminarmente recusada tanto no caso de empreendedorismo como de outras situações profissionais, devido à condição de estudante e ao afastamento do mercado de trabalho, ou simplesmente devido à dificuldade que alguns membros deste perfil disseram sentir para discorrerem sobre o tema.

É difícil, no entanto, antever como esta orientação “indiferente” face ao mundo laboral irá afetar as trajetórias de transição profissional destes estudantes. Talvez os seus posicionamentos se possam vir a transformar numa orientação desencorajada face ao empreendedorismo no futuro. A falta de recursos que viabilizem a criação empresarial e a procura de uma inserção profissional rápida podem impeli-los na busca de um emprego estável relacionado com área de formação. Seja como for, a lógica expressa pelos entrevistados do *perfil indiferente* reflete as dificuldades subjacentes à transição dos jovens e as suas limitações subjetivas de acionar estratégias para superar a imprevisibilidade e risco associados ao futuro profissional, em particular ao empreendedorismo.

Assim, a análise realizada permitiu confirmar a hipótese da existência de diferentes perfis-tipo de potencial de empreendedorismo entre os estudantes/ diplomados universitários. Todavia, importa referir que seria equívoco deduzir a partir desta informação que a distinção entre os perfis-tipo identificados se vai refletir numa diferença objetiva ou absoluta no nível de criação empresarial. Em grande medida as orientações subjetivas face ao empreendedorismo refletem-se na gestão do futuro de trajetória profissional, bem como o sentido atribuído à exposição a um conjunto de processos e dinâmicas que estruturam atualmente a atividade empresarial.

Por último, no que diz respeito à hipótese relativa à *emergência de novos perfis de empreendedorismo por parte dos/as diplomados/as que se envolveram neste tipo processos de aprendizagem*, a análise realizada permitiu a sua confirmação. Com efeito, o aspeto da inovação emergiu como um traço preponderante dos negócios projetados ou criados pelos/as entrevistados/as do *perfil multiativo*.

Em virtude de um conjunto de traços característicos, os/as diplomados/as englobados no *perfil multiativo* escolhem negócios em setores inovadores e intensivos em conhecimento, como, por exemplo, a biotecnologia, desenvolvimento de aplicações *web*, consultadoria ambiental, radiação de alimentos, dispositivos médicos, procurando estreitar a relação Universidade-Empresa. Por esta razão as qualificações académicas, maioritariamente ao nível especializado da pós-graduação, juntamente com as aprendizagens e lógicas de promoção do empreendedorismo subjacentes aos cursos das áreas da “engenharia e tecnologias”, “direito, gestão e administração” e “turismo, desporto e lazer” são entendidas por eles/as como determinantes por facultarem recursos e a conhecimento técnico-especializado fundamentais para o tipo de produtos e serviços a disponibilizar. A área de qualificações académicas surge assim associada à geração de valor através da aplicação de conhecimento/tecnologia, aproveitamento dos resultados da investigação ou outras motivações que implicam a incorporação em redes ou estruturas de apoio a empreendedorismo de base científica e/ou tecnológica, bem como a contratação de recursos humanos qualificados.

A análise dos resultados e hipóteses empíricas confirma, portanto, a heterogeneidade social dos diplomados universitários, não só ao nível das características individuais, dos projetos e motivações para a criação empresarial, como das condições do potencial de empreendedorismo. Em cada perfil estudado ficou clara a existência de diferenças entre os diplomados em termos de

orientações e projeções face à iniciativa empresarial, permitindo identificar um conjunto de fatores influenciadores do potencial de empreendedorismo.

Com base nos diagnósticos extensivos e intensivos realizados, conclui-se pela importância dos fatores explicativos externos aos sistemas de ensino universitário público e aos enquadramentos sociais desse sistema e dos seus agentes, nomeadamente origem social, género e idade, na configuração de perfis de empreendedorismo diferenciados entre os/as estudantes.

Conclui-se também que a Universidade tem forte importância na delimitação das predisposições para o empreendedorismo, visível sobretudo pelos processos de produção de saberes e aprendizagens associadas às diferentes áreas de formação: “engenharia, tecnologia e arquitetura”; “direito, gestão e administração”; “turismo, desporto e lazer”; “ciências sociais, humanidades e educação”; “ciências exatas, saúde e ambiente”, a que correspondem diretrizes e práticas de profissionalização e modelos organizacionais, bem como padrões de motivação e de participação em empreendedorismo muito diversificados. Consta-se, além disso, que o potencial de empreendedorismo é influenciado pelo ciclo de estudos, especialmente pela importância assumida pelo 1º ciclo de estudos como fator modelador da relação de deslocamento e indiferença face ao futuro profissional e empreendedorismo.

Admite-se igualmente que, para a população em causa, a dimensão subjetiva do empreendedorismo não pode deixar de ser explicada, pelo menos, em parte, e tendo em conta os distanciamentos temporais relevantes, por referência às dinâmicas objetivas no mercado de trabalho. A evolução do universo simbólico dos/as diplomados/as surge, por sua vez, associada à inculcação de disposições, ao desenvolvimento de competências e mesmo de uma atitude global face ao empreendedorismo e às técnicas da sua transmissão relativamente ligados aos padrões e critérios instituídos nos e pelos contextos de inserção onde se movem.

Ponderadas as diferentes determinações, está-se em condições de concluir que o potencial de empreendedorismo é um fenómeno social complexo que está intimamente relacionado com mecanismos de identificação e quadros de referência (socialização), envolvendo a articulação de múltiplos fatores. A trajetória de transição profissional representa um espaço-tempo de construção subjetiva do empreendedorismo, em resultado da interação entre as disposições constituídas no decurso das socializações escolar e profissional - respeitantes a condições sociais, educativas e organizativas ligadas aos múltiplos contextos que influenciam, em

maior ou menor grau, o indivíduo, no sentido que constroem ou acionam elementos dos seus sistemas mais amplos de orientações face à atividade empresarial.

A evidência empírica produzida neste estudo abre novas pistas de investigação e permite-nos refletir sobre as consequências da seletividade no ensino superior ao nível da produção de desigualdades do potencial empreendedorismo e em medida tais assimetrias são reproduzidas no mercado de trabalho ao mesmo tempo que são reforçadas por este. Revela também uma dimensão multifacetada do empreendedorismo que não se esgota nas trajetórias educativas, contemplando o trabalho, a família e outras esferas da vida social, não descurando as singularidades do(s) diplomado(s) e a diversidade que marca os seus percursos de transição para o mercado de trabalho.

Se é certo que a Universidade tem um papel limitado no esbatimento das desigualdades sociais, podendo mesmo exercer uma influência negativa, ela, simultaneamente, constitui uma das instâncias socializadoras com maiores probabilidades de estimular mentalidades empreendedoras. Ainda que seja legítimo a discutir a importância da preparação académica para o empreendedorismo, torna-se urgente a reflexão sobre o papel do ensino superior na promoção do empreendedorismo, sempre no quadro mais global das dificuldades de acesso ao mercado de trabalho e do clima de incerteza e insegurança que o atravessa na atualidade. Embora o problema do empreendedorismo dos diplomados seja entendido como uma responsabilidade das universidades, as políticas educativas e formativas nesta área não produziram os resultados esperados e têm mesmo provocado alguns efeitos perversos.

Do ponto de vista das políticas públicas, a conceção de estratégias de intervenção mais eficazes para o estímulo do “espírito empresarial” e para o desenvolvimento de boas práticas, obriga a que se atenda aos fatores que contextualizam e condicionam o potencial de empreendedorismo dos diplomados universitários em Portugal e as suas trajetórias de transição profissional. Isto pressupõe contrariar a ideia de educação em empreendedorismo como algo monolítico através da conceção de iniciativas e projetos focalizados em grupos de diplomados com características e potencialidades distintas. Este estudo permite identificar estes públicos universitários e, deste modo, pode servir de base ao (re)desenho de políticas de promoção de uma cultura empresarial alicerçadas em aprendizagens que capacitem os sujeitos a desenvolverem perceções mais realistas sobre eles próprios e da criação empresarial, relacionar estas perceções com os objetivos profissionais, tornando-os capazes de avaliar o seu nível de empreendedorismo

e, a partir daí, planejar o futuro. O envolvimento dos agentes sociais e das organizações onde os indivíduos desenvolvem as suas trajetórias pode contribuir significativamente para a construção (e manutenção) da relação dos mesmos com o empreendedorismo.

A despeito dos mais recentes desenvolvimentos, incluindo as transformações relacionadas com o mundo do trabalho mais digital, mas mais instável, precário e fragmentado, – por força não só da crise que atravessou Portugal entre 2011-2015, que potenciou a emigração de muitos dos diplomados, como pela recente pandemia da Covid-19 e o contexto de guerra decorrente da invasão da Rússia à Ucrânia, parece ser desejável e necessário um novo empenho político europeu e nacional orientado para políticas de promoção do empreendedorismo que não se traduzam apenas numa vertente económica e individualista ou psicologizante. Pelo contrário, apenas com uma abordagem que coloque no centro as condicionantes, os recursos e a projeção de possíveis futuros de trabalho, com qualidade e dignidade, se poderá pensar na construção e sustentação de vantagens competitivas e inovadoras, que sejam, simultaneamente, promotoras de inclusão e coesão social e territorial das “sociedades do conhecimento”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHMAD, N., & HOFFMAN, A. (2008). *A Framework for Addressing and Measuring Entrepreneurship*. OECD Statistics Directorate Working Paper.
- AJZEN, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
[http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- ALDRICH, H. E., & YANG, T. (2013). How Do Entrepreneurs Know What to Do? Learning and Organizing in New Ventures. *Journal of Evolutionary Economics*, 24(1), 59–82.
- ALLEN, J., & VAN DER VELDEN, R. (Eds). (2007). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX project*. Maastricht: Research Centre for Education & the Labour Market, Maastricht University. Available online at: www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/documents%20public/publications/reflex_book_eu.pdf
- ALMEIDA, J. F. de, et al. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n° 66, pp. 45-80.
- ALVES, M. G. (2004). Os Diplomados do ensino superior: diferenciação sexual nos processos de inserção profissional. *Sociologia*, Vol. 14, pp. 227-251.
- ALVES, M. G. (2007). *A Inserção Profissional de Diplomados do Ensino Superior numa Perspectiva Educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ALVES, M. G. (2010). A inserção profissional de graduados em Portugal: notas sobre um campo de investigação em construção. In A. P. Marques e M. G. Alves (orgs.), *Inserção profissional de graduados em Portugal: (re)configurações teóricas e empíricas* (pp. 31-50). Braga: Húmus.
- ALVES, M. G. (2012), Aprendizagem ao longo da vida e transições educativas e profissionais: os diplomados de ensino superior em tempos de incerteza, Actas do Congresso Português de Sociologia. p. 1-16.
- ALVES, M. G., MORAIS, C., & CHAVES, Miguel (2017). Employability of higher education graduates in Portugal: trends and challenges in the beginning of the 21st century. *Forum Sociológico*, 31, pp. 9-19.
- ALVES, N. (2008). *Juventudes e inserção profissional*. Lisboa: EDUCA & Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- ALVES, N. de A., CANTANTE, F., BAPTISTA, I., & CARMO, R. M.do (2011). *Jovens em Transições Precárias. Trabalho, Quotidiano e Futuro*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

- ANDREWS, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, “Soft Skills” versus “Hard Skills” Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33, 411-422. <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- ARCHER, W. & DAVISON, J. (2008). *Graduate Employability: What do employers think and want?* The Council for Industry and Higher Education.
- ARTHUR, M. & ROUSSEAU, D. (1996). *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*. Oxford University Press.
- ASSUNÇÃO, F. (2013). *On becoming self-employed: Gender, class and entrepreneurship in Portugal. (Tese de Doutoramento, Universidade de Manchester, Manchester, Reino Unido)*. Disponível em <https://www.escholar.manchester.ac.uk/uk-ac-man-scw:189953>.
- ATKINSON, J. (1984). Manpower Strategies for Flexible Organizations. *Personnel Management*, 16, 28-31.
- AUDET, J. (2004). A Longitudinal Study of the Entrepreneurial Intentions of University Students. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 10, 3-16.
- AUDRETSCH, D. B., LEHMANN, E. E., & WRIGHT, M. (2014). Technology transfer in a global economy. *Journal of Technology Transfer*, 39(3), 301–312.
- AUDRETSCH, David B. & THURIK, Roy (2002). *Linking Entrepreneurship to Growth* (OECD STI Working Paper, 2081/2).
- AUTIO, E., KEELEY, R. H., KLOFSTEN, M., GC PARKER, G., & HAY, M. (2001). Entrepreneurial intent among students in Scandinavia and in the USA. *Enterprise and Innovation Management Studies*, 2(2), 145-160.
- AUTIO, E., KENNEY, M., MUSTAR, P., SIEGEL, D.S., WRIGHT, M. (2014). Entrepreneurial innovation: The importance of context. *Research Policy* 43, 1097-1108.
- BALSA, C. M. (coord.) (1997). *O perfil sócio-económico dos estudantes do ensino superior*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, CNACES/CEOS.
- BALSA, C. M. et al. (2001). *Perfil dos estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1997) Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- BANDURA, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational behavior. In: LOCKE, E. A. (org.). *Handbook of principles of organization behavior*. 2 ed., pp. 179- 200.
- BARNETT, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Open University Press /SRHE.

- BARNETT, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- BARROSO, M., NICO, M. & RODRIGUES, E. (2011). Género e sociologia: uma análise das desigualdades e dos estudos de género em Portugal. *Sociologia on-line*, 4, 73-102.
- BATALHA, A., & PIMPÃO, D. (2011). *A Formação Superior em Empreendedorismo em Portugal: Mapeamento e Análise Comparativa*. Instituto Universitário de Lisboa.
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BECK, U. (1992) [1986]. *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage Publications.
- BECK, U., & BECK-GERNSHEIM, E. (2002). *Individualization. Institutionalized Individualism and Its Social and Political Consequences*. London: Sage.
- BECKER, G.S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (3rd Edition). Chicago: The University of Chicago Press.
- BELL, D. (1974). *The coming of post-industrial society*. Nova Iorque: Harper Colophon Books.
- BENNETT, N., DUNNE, E., & CARRÉ, C. (2000). *Skills development in higher education and employment*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- BERGER, P.L. & LUCKMANN, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday & Company.
- BERNSTEIN, B. (1992). *Code theory and research*. London: Routledge & Kegan Paul.
- BLACKBURN, R., & KOVALAINEN, A. (2009). Researching small firms and entrepreneurship: Past, present and future. *International Journal of Management Reviews*, 11 (2), 127-148.
- BLANCHFLOWER, D.G. (2000). Self-employment in OECD countries. *Labour Economics*, 7, September, pp. 471-505.
- BLEIKLIE, I., MICHELSEN S. (2013). Comparing HE policies in Europe: structures and reform outputs in eight countries. *Higher Education*, 65, 113–133.
- BLINKER, P. et al (2011). The Questions we care about: Paradigms and Progression in Entrepreneurship Education. *Industry & Higher Education*, vol 25, no 6, p.417-428.
- BODEN, R., & NEDEVA, M. (2010). Employing discourse: Universities and graduate “employability”. *Journal of Education Policy*, 25 (1): 37–54.
- BÖGENHOLD, D. & HEINONEN, J., & AKOLA, E. (2013). *Entrepreneurship and Independent Professionals: Why do Professionals not meet with Stereotypes of Entrepreneurship?* (MPRA Paper 51529). Germany: University Library of Munich.

- BÖGENHOLD, D., & FACHINGER, U. (2010). Entrepreneurship and Regional Distribution in Germany: Do Self-Employment Ratios Converge and Does Gender Matter. In Jean Bonnet et al. (eds.), *The Entrepreneurial Society. How to fill the gap between Knowledge and Innovation* (54-76). Cheltenham: Edward Elgar.
- BOSMA, N., VAN PRAAG, M., THURIK, T., & WIT, G. (2004). The Value of Human and Social Capital Investments for the Business Performance of Startups. *Small Business Economics*, 23, pp 227-236.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1986). A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro, Editora FGV.
- BOURDIEU, P. (1998). *Meditações Pascalianas*. Oeiras: Celta Editora.
- BOURDIEU, P. (1999). *A Dominação Masculina*. Oeiras: Celta Editora.
- BOURDIEU, P. (2002 [1977]). *Esboço de uma teoria da prática -precedido de três estudos sobre etnologia Cabila*. Oeiras: Celta.
- BOURDIEU, P. [2010 (1979)]. *A Distinção. Uma Crítica Social da Faculdade do Juízo*. Lisboa: Coleção História & Sociedade, Edições 70.
- BOURDIEU, P. [2011 (1978)]. *O poder simbólico*. Lisboa: Coleção História & Sociedade, Edições 70.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BRANDÃO, A. M. (2007). Entre a vida vivida e a vida contada: A história de vida como material primário de investigação sociológica. *Configurações*, 3, 106.
- BRANDÃO, A. M. (2020). “Acho que já não vou embora como entrei...”: Implicações epistemológicas, metodológicas e deontológicas da entrevista de história de vida. *Sociologia On Line*, 22, 30-43
- BRANDÃO, A. M., MARQUES, A. P., & LAMELA, R. (2019). Género, empreendedorismo e autonomização profissional. *Gestão e Sociedade*, 13 35, 2963-2991. <https://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/2529>.
- BRIDGES, D. (1993). Transferable skills: A philosophical perspective. *Studies in Higher Education*, 18(11993), 43-51.
- BRIDGSTOCK, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research and Development* 28(1): 31-44.

- BRINE, J. (2002). *The European Social Fund and the EU: flexibility, growth, stability*. London: Continuum.
- BROWN, P., & H. LAUDER (2009). Economic Globalisation, Skill Formation and the Consequences for Higher Education. In *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. edited by S. Ball, M. Apple and L. Gandin, 229-40. London: Routledge.
- BROWN, P., HESKETH, A., & WILLIAMS, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107–126. <https://doi.org/10.1080/13639080305562>
- BUCHAREST COMMUNIQUÉ (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. European Ministers in charge of Higher Education, 26-27 April 2012. https://www.eurashe.eu/library/ehea_2012_bucharest-communique-pdf/
- BURRELL, G. & MORGAN, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis*. London: Heinemann Educational Books.
- BURT, R.S. (1992). *Structural Holes: The Social Structure of Competition*. Harvard University Press, Cambridge.
- BYGRAVE, WD (1993). Theory building in the entrepreneur paradigm. *Journal of Business Venturing* 8(3):255-280.
- CABRAL-CARDOSO, C.; ESTÉVÃO, C. V., & SILVA, P. (2006). *Competências transversais dos diplomados do Ensino Superior: perspectiva dos empregadores e diplomados*. Guimarães: TecMinho.
- CAIRNS, D. et al (2014). Learning by Practice? Entrepreneurial dynamics among Portuguese graduates. In Maria-Carmen PANTEA e Raluca DIROESCU (ed.). *Young people, entrepreneurship and non-formal learning: A work in progress*, Brussels, IPM Printing.
- CARAYANNIS, E. G., EVANS, D., & HANSON, M. (2003). A cross-cultural learning strategy for entrepreneurship education: outline of key concepts and lessons learned from a comparative study of entrepreneurship students in France and the US. *Technovation*, 23(9), 757–771.
- CARDOSO, J. L., VARANDA, M.P., MADRUGA, P., ESCÁRIA, V., & FERREIRA, V. S. (2012). *Empregabilidade e Ensino Superior em Portugal – Relatório Final*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-UL).
- CASTELLS, M. (2000). *A Sociedade em Rede (3ª Ed)*. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A.
- CHAVES, M. (2010). *Confrontos com o trabalho entre jovens advogados: As novas configurações da inserção profissional*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

- CHAVES, M., & MORAIS, C. (2014). Niveação e desigualdade na inserção profissional de diplomados do ensino superior. *Sociologia, Problemas e Práticas [Online]*, 76. URL: <http://journals.openedition.org/spp/1719>.
- CHELL, E., & KARATAS-ÖZKAN, M. (eds.) (2014). *Handbook of research on small business and entrepreneurship*. Cheltenham: GB. Edward Elgar Publications.
- CHELL, E., HAWORTH, J., & BREARLEY, S. (1991). *The Entrepreneurial Personality: Concepts, Cases, and Categories*. London: Routledge.
- CLARK, B.R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. New York: Pergamon Press.
- CLARKE, M. (2008). Understanding and managing employability in changing career contexts. *Journal of European Industrial Training* 32 (4): 258–284.
- CO, M., & MITCHELL, B. (2006). Entrepreneurship education in South Africa: a nationwide survey. *Education & Training, Vol. 48* No. 5, pp. 348-59.
- COLLINS, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- COLLINS, R. (2000) Comparative and Historical Patterns of Education', in M. Hallinan (ed.) *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 213–240). New York: Kluwer Academic Publishers.
- COMISSÃO EUROPEIA (2000). *Flash Eurobarometer (83): Entrepreneurship. Analytical Report*, Bruxelas.
- COMISSÃO EUROPEIA (2003). *Green paper entrepreneurship in Europe*, COM(2003)27. Available online <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0027:FIN:EN:PDF>. Accessed 1 Dec 2015
- COMISSÃO EUROPEIA (2003a). *Investir eficazmente na educação e na formação: um imperativo para a Europa* (Comunicação da Comissão). Bruxelas: COM(2002) 779 final. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2002/PT/1-2002-779-PT-F1-1.Pdf>.
- COMISSÃO EUROPEIA (2003b). *O papel das universidades na Europa do conhecimento* (Comunicação da Comissão). Bruxelas: COM(2003) 58 final. Disponível https://www.uc.pt/ge3s/pasta_guia_ge3s/Papel_das_Universidades_Europ_Conh2003.pdf.
- COMISSÃO EUROPEIA (2005). *Mobilizar os recursos intelectuais da Europa : Criar condições para que as universidades deem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa* (Comunicação da Comissão). Bruxelas. SEC(2005) 518 <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0152:FIN:PT:PDF>.

- COMISSÃO EUROPEIA (2006a). Communication from the Commission to the Council, the European parliament and Social Committee and the Committee of the regions., *Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*, Brussels, COM(2006) 33 final.
- COMISSÃO EUROPEIA (2006b). *Realizar a agenda da modernização das universidades: Ensino, investigação e inovação* (Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu). Bruxelas: COM(2006) 208 final. https://hip.lisboa.ucp.pt/edocs/cde/2006_4889.pdf.
- COMISSÃO EUROPEIA (2007). *Flash Eurobarometer (192): Entrepreneurship Survey of the EU (25 Member States), United States, Iceland and Norway. Analytical Report*, Bruxelas.
- COMISSÃO EUROPEIA (2009). *Flash Eurobarometer (283): Entrepreneurship in the EU and beyond*, Bruxelas.
- COMISSÃO EUROPEIA (2010a). *Towards greater coherency in entrepreneurship education*. Available: <http://ec.europa.eu/DocsRoom/documents/9269/attachments/1/translations/en/renditions/native>. Accessed 1 Dec 2015
- COMISSÃO EUROPEIA (2010b). *Europa 2020 - Estratégia para um crescimento inteligente sustentável e inclusivo*. [http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes3/UE2020_COM_final.pdf].
- COMISSÃO EUROPEIA (2011). *Apoiar o crescimento e o emprego – Uma agenda para a modernização dos sistemas de ensino superior da Europa*. Bruxelas: (COM(2011)1063 final (Comunicação da Comissão). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0567&from=EN>
- COMISSÃO EUROPEIA (2012). *Flash Eurobarometer (354): Entrepreneurship in the EU and beyond*, Bruxelas.
- COMISSÃO EUROPEIA (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>].
- COMISSÃO EUROPEIA (2014). *Final report—expert group on indicators on entrepreneurial learning and competence: final report*. Available online: http://ec.europa.eu/education/library/reports/2014/entrepreneurial-expert-report_en.pdf.
- COMISSÃO EUROPEIA (Commission of the European Communities) (2000). *Memorandum on Lifelong Learning* (Commission Staff Working Paper). Brussels: CEC.
- COMISSÃO EUROPEIA/ DG ENTERPRISE & INDUSTRY (2008). *Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies”, Final report of the expert group*. [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/entr_highed_en.pdf].

- COMISSÃO EUROPEIA/ DG ENTERPRISE & INDUSTRY (2012b). *Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education*, Brussels.
- COPE, J., & DOWN, S. (2010). I Think Therefore I Learn? Entrepreneurial Cognition, Learning And Knowing In Practice. *Paper presented at the Babson College Entrepreneurship Conference*. Lausanne, June 2010.
- CORBETT, A. (2005). *Universities and the Europe of knowledge: ideas, institutions and policy entrepreneurship in European Community higher education policy, 1955-2005*. UK: Palgrave Macmillan, Basingstoke. ISBN 9781403932457.
- COSTA, A. F. da, LOPES, J.T.(Coord.) (2008). *Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas, Relatório Final*. CIES-ISCTE, IS-FLUP.
- COSTA, A. F. da (2012). *Desigualdades Sociais Contemporâneas*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- COUPER, M.P., & MILLER, P.V. (2008). Web Survey Methods: Introduction to the Special Issue of POQ on Web Survey Methods. *Public Opinion Quarterly* 72 (5), 831–35.
- COUTO, A. I. (2013). *As Pequenas e Médias Empresas e os seus Empresários: Diversidade de Contextos e de Percursos de Empreendedorismo em Portugal* (Dissertação de Doutoramento em Sociologia). Lisboa: ISCTE-IUL.
- CRANMER, S. (2006). Enhancing graduate employability: Best intentions and mixed outcome. *Studies in Higher Education* 31 (2), 169–184.
- CROMPTON, R. (2003). Class and gender beyond the cultural turn. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 42, 9–24.
- CRUZ, M. B. da, e CRUZEIRO, M. E. (1995). *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal - A PGA e os estudantes ingressados no ensino superior*. Lisboa: DEPGEF.
- CUNNINGHAM, J. B., & LISCHERON, J. (1991). Defining entrepreneurship. *Journal of small business management*, 29(1), 45-61.
- DAVIDSSON, P. (2003). The Domain of Entrepreneurship Research: Some suggestions. In Katz, J. and Shepherd, S. (Eds.) *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence and Growth, Vol.6*, Greenwich, CT: JAI Press.
- DE WIT, H. (Editor) (1995). *Strategies for Internationalisation of Higher Education, A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. EAIE (in cooperation with IMHE/OECD and AIEA), Amsterdam.

- DEEM, R. (2011). "New managerialism" and higher education: the management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 47–70.
- DEEM, R., BREHONY K. J. (2008). Management as ideology: the case of "new managerialism. In *higher education*', *Oxford Review of Education*, 31(2), 217–235. CrossRefGoogle Scholar
- DEES, J.G. (2001). *The Meaning of "Social Entrepreneurship* (Draft Paper). http://www.fuqua.duke.edu/centers/case/documents/dees_SE.pdf
- DEMARTINO, R., & BARBATO, R. (2003). Differences between Women and Men MBA Entrepreneurs: Exploring Family Flexibility and Wealth Creation as Career Motivators. *Journal of Business Venturing*, 18, 815-832. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(03\)00003-X](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(03)00003-X)
- DEWEY, J. (1922). *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*. Henry Holt and Company. <https://doi.org/10.1037/14663-000>
- DGIDC/PNEE (2007). *Guião promoção do empreendedorismo na escola*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. ISBN I 978-972-742-270-8. Disponível em: [\[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Empreendedorismo/documentos/guiao_promocao_empreendedorismo_escola_dge.pdf\]](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Empreendedorismo/documentos/guiao_promocao_empreendedorismo_escola_dge.pdf)
- DICKSON, P. H., SOLOMON, G. T., & WEAVER, K. M. (2008). Entrepreneurial Selection and Success: Does Education Matter? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15, 239-258. <https://doi.org/10.1108/14626000810871655>
- DORNELAS, J. C. de A. (2008). *Empreendedorismo: Transformando ideias em negócios (3ª ed)*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- DRAKOPOULOU DODD S., & ANDERSON A. R. (2007). Mumpsimus and the mything of the individualistic entrepreneur. *International Small Business Journal*, Vol. 25 No. 4, pp. 341–360
- DRUCKER, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- DU GAY, P. (2000). Enterprise and its future: a response to Fournier and Grey. *Organization*, 7, 165–183.
- DUARTE, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)* (CIES e-Working Paper N.º 60). Lisboa/Portugal: CIES.
- DUBAR, C. (1994). Dela sociologie des "professions" à la sociologie des groupes professionnels et des formes identitaires. In Y. Lucas e C. Dubar (orgs.), *Genèse et Dynamique des Groupes Professionnels*. Lille: Press Universitaire de Lille.

- DUBAR, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto editora.
- DUBAR, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação e Sociedade, Campinas, v. 19*, n. 62.
- DUBAR, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et Sociétés. n. 7*, 2001/1, p. 23-36.
- DUBET, F. (2001). As desigualdades multiplicadas. In *Revista Brasileira de Educação, 17*, pp.5-19.
- DUBET, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de mass. *Revue française de sociologie, octobre-décembre vol. XXXV, n° 4*, p. 511-591.
- ELIAS, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- ELIAS, P., & K. Purcell (2002). *Measuring change in the graduate labour market* (Research Report No.1 - ESRU/IER Report to the Graduate Labour Market Forum).
- ESCÁRIA, V. (coord.) (2006). *Percursos de inserção no mercado de trabalho dos diplomados do Ensino Superior*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- ESTANQUE, E., & NUNES, J. (2003). Dilemas e desafios da Universidade: recomposição social e expectativas dos estudantes na Universidade de Coimbra. *Revista Crítica de Ciências Sociais, n.º 66*, Coimbra, Centro de Estudos Sociais.
- ETZKOWITZ, H., & ZHOU, C. (2017). *The Triple Helix: University–Industry–Government Innovation and Entrepreneurship (2nd ed)*. Abingdon: Routledge.
- ETZKOWITZ, H., GULBRANDSEN, M., & LEVITT, J. (2000). *Public Venture Capital: Government Funding Sources for Technology Entrepreneurs*. New York: Harcourt-Brace.
- EU SKILLS PANORAMA (2012). *Entrepreneurial Initiative Analytical Highlight, prepared by ICF GHK for the European Commission*. [https://mccormickyasociados.files.wordpress.com/2012/12/eu-skills-panorama-entrepreneurialinitiative_en.pdf].
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2016). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2016. Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2016. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FAYOLLE, A., GAILLY, B., & LASSA-CLERC, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: A new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30(9), 701–720.
- FONTENELE, R. E. S. (2010). Empreendedorismo, competitividade e crescimento econômico: evidências empíricas. *Revista de Administração Contemporânea*, Vol. 14 (6), pp. 1094– 1112.
- FRANK, A. I. (2007). Entrepreneurship and enterprise skills: A missing element of planning education? *Planning Practice and Research*, 22(4), 635-648. <https://doi.org/10.1080/02697450701770142>
- FREEMAN, J. (1986). Entrepreneurs as organizational products: Semiconductor firms and venture capital firms. In Libecap, G. (ed.), *Advances in the Study of Entrepreneurship, Innovation, and Economic Growth*, 1: 33–58. Greenwich, CT: JAI Press.
- FREIRE, J. (coord.) (2008). *Orientações perante o Trabalho e Relações Laborais, Relatório Final*. Lisboa: ICS/MTSS.
- FURLONG, A., & CARTMEL, F. (2007). *Graduates from Disadvantaged Families: Early Labour Market Experiences*. Bristol, UK: Policy Press. ISBN 9781861347800.
- GARCÍA-ARACIL, A., GABALDÓN, D., MORA, J.-G. & VILA, L. E. (2007). The relationship between life goals and fields of study among young European graduates. *Higher Education*, 53, 6, pp. 843-865.
- GARTNER, W. B. (1990). What are We Talking About When We Talk About Entrepreneurship? *Journal of Business Venturing*, Vol. 5, Issue 1, p. 15-28.
- GARTNER, W. B. (2001). Is there an elephant in entrepreneurship? Blind assumptions in theory development. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 25 No. 4, pp. 27–40.
- GARTNER, W.B. (1988). "Who is an entrepreneur? Is the wrong question. *American Journal of Small Business*, Vol. 12 No. 4, pp. 11–31.
- GEM (Global Entrepreneurship Monitor) (2010). *Global Report*. Disponível em <https://www.gemconsortium.org/report/gem-2010-global-report>
- GEM (Global Entrepreneurship Monitor) (2012). *Global Report*. Disponível em <https://www.gemconsortium.org/report/gem-2012-global-report>
- GEM (Global Entrepreneurship Monitor) (2014). *Global Report*. Disponível em <https://www.gemconsortium.org/file/open?fileId=49079>

- GEM (Global Entrepreneurship Monitor) (2015). *Global Report*. Disponível em <https://www.gemconsortium.org/report/gem-2015-2016-global-report>
- GEM (Global Entrepreneurship Monitor) (2016). *Global Report*. Disponível em <https://www.gemconsortium.org/report/gem-2016-2017-global-report>
- GEM (Global Entrepreneurship Monitor) (2019). *Global Report*. Disponível em <https://www.gemconsortium.org/report/gem-2019-2020-global-report>
- Gibb, A. A. (1987). Enterprise Culture—Its Meaning and Implication for Education and Training. *Journal of European Industrial Training*, 11, 1-38. <http://dx.doi.org/10.1108/eb043365>
- Gibb, A. A. (2002). In pursuit of a new entrepreneurship paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4 (3), 233- 269.
- GIBB, A. A. (2007). Entrepreneurship: Unique Solutions for Unique Environments. Is it possible to achieve this with the existing paradigm? *International Journal of Entrepreneurship Education*, Vol. 5, Senate Hall.
- GIBB, A. A., HASKINS, G., & HANNON, P. D. (2010) *Leading the Entrepreneurial University: Meeting the Entrepreneurial Development Needs of Higher Education Institutions*. Coventry: National Council on Graduate Entrepreneurship.
- GIBB, A. A., HASKINS, G., & ROBERTSON, I. (2013). Leading the entrepreneurial university: Meeting the entrepreneurial development needs of higher education institutions. In A. Altmann and B. Ebersberger (Eds.), *Universities in Change, Innovation, Technology, and Knowledge Management* (pp. 9-45). New York: Springer Science+Business Media.
- GIDDENS, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*. Oakland: University of California Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-349-16161-4>
- GIDDENS, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self-Identity; Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- GIDDENS, A. (1997). A Vida em uma Sociedade Pós Tradicional. In GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott (orgs.), *Modernização Reflexiva*. São Paulo: Editora UNESP.
- GIROUX, H. (2003). Selling out Higher Education. *Policy Futures in Education*, 1, 179-200. <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.1.6>

- GONÇALVES, C. M. (2010). Empregos dos licenciados universitários: reflexões em torno de dois estudos. In MARQUES, A. P. E ALVES, M. G (org.) (2010), *Inserção profissional de graduados em Portugal* (pp. 195-231), V. N. Famalicão, Húmus.
- GONÇALVES, C. M. (2013). Jovens e desemprego: algumas notas. In M. A. Brandão & A. P. Marques (Orgs.), *Jovens, trabalho e cidadania: Que sentido(s)?* (pp. 8-19). Braga: Universidade do Minho.
- GONÇALVES, C. M. (Coord.) (2009). *Licenciados, precariedade e família*. Porto: Estratégias Criativas.
- GONÇALVES, C. M. (Coord.) (2006). *Emergência e Consolidação dos Economistas*. Porto: Edições Afrontamento.
- GORMAN, G. et al. (1997). Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: a ten-year literature review. *International Small Business Journal*, vol. 15, no.3, p56-77.
- GOVERNO DE PORTUGAL (março 2011). *Portugal2020. Programa Nacional de Reformas* (Aprovado em Conselho de Ministros de 20 de Março de 2011). Disponível em https://inovacaosocial.portugal2020.pt/wp-content/uploads/2018/09/14_ficheiro_o_plano_nacional_de_reformas.pdf
- GPEARI (2010). Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior / Direção de Serviços de Informação Estatística. Consultado em fevereiro de 2015, de <http://www.gpearl.mctes.pt/index.php?idc=21&idi=455227>
- GRÁCIO, S. (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa, Formação.
- GRAEVENITZ, G. von, HARHOFF, D., & WEBER, R. (2010). The Effects of Entrepreneurship Education. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 76 (1), 90-112.
- GRANOVETTER M. (1992). Economic Institutions as Social Constructions: A Framework for Analysis. *Acta Sociologica* 35(1), 3-11. doi:10.1177/000169939203500101
- GRANOVETTER, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, Vol. 91, No. 3, pp. 481-510.
- GREEN, F.J., & SARIDAKIS, G. (2008). The role of higher education skills and support in graduate self-employment. *Studies in Higher Education*, Vol 33, No 6, pp 653–672.
- GUERRA, I. (2012). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Parede: Príncipia.

- GUILBERT, L., BERNAUD, J.L., GOUVERNET, B. et al. (2016). Employability: review and research prospects. *International Journal Educational Vocational Guidance* 16, 69–89. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9288-4>.
- HABERMAS, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- HALL, D. (2002). *Careers In and Out of Organizations*. Boston University.
- HARRISON, R.T. & LEITCH, C.M. (1996). Discipline emergence in management: Accumulative fragmentalism or paradigmatic science? *Entrepreneurship, Innovation and Change*, 5(2), 65–83.
- HARVEY, D. (2000). *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Cambridge: MA, Blackwell Publishing.
- HARVEY, L. (2000). New realities: The relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management* 6(1): 3–17.
- HARVEY, M. (1995). *Towards the Insecurity Society: The Tax Trap of Self-Employment*. London: Institute of Employment Rights.
- HEBERT, R. F., & LINK, A. N. (1989). In search of the meaning of entrepreneurship. *Small Business Economics*, 1, pp.39-49.
- HEBERT, R. F., & LINK, A. N. (2009). *A history of entrepreneurship*. Oxon: Routledge.
- HEINONEN, J., & POIKKIJOKI, S. (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: Mission impossible? *Journal of Management Development*, 25(1), pp. 80–94.
- HENNINGER, A., & GOTTSCHALL, K. (2007). Freelancers in Germany's Old and New Media Industry: Beyond Standard Patterns of Work and Life?. *Critical Sociology*, 33(1-2): 43-71.
- HENRY, C. et al. (2005). Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I. *Education + Training*, Vol. 47 Iss: 2, pp.98 – 111.
- HENRY, C., & TITTERINGTON, A. (2001). The Use of Enterprise Training Programs as a Mechanism for Assessing Entrepreneurial Suitability. In *Entrepreneurship Education – A Global View*. Brockhaus, R.H., Hills, G.E., Klandt, H. and Welsch, H. (EDS), Ashgate: Aldershot.
- HENRY, C., HILL, F., & LEITCH, C. (2003). *Entrepreneurship Education and Training*. Ashgate, Aldershot.
- HINCHLIFFE, G., & JOLLY, A. (2011). Graduate identity and employability. *British Educational Research Journal* 37(4), 563–584.

- HINDLE, K. (2004). Choosing qualitative methods for entrepreneurial cognition research: A canonical development approach. *Entrepreneurship Theory and Practice* 28 (6), 575-607.
- HOLMES, L. (2006). Reconsidering graduate employability: beyond possessive-individualism. *Paper presented at the Seventh International Conference on HRD Research and Practice across Europe*. Tilburg, The Netherlands, 22–24 May.
- HOLMES, L. (2013). Competing Perspectives on Graduate Employability: Possession, Position or Process? *Studies in Higher Education*, 38, 538-554. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.587140>
- HYTTI, U. (2005). New meanings for entrepreneurs: from risk-taking heroes to safe-seeking professionals. *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 18 No. 6, pp. 594-611. <https://doi.org/10.1108/09534810510628521>
- JESSOP, B., FAIRCLOUGH, N., & WODAK, R. (2008). *The Knowledge-based Economy and Higher Education in Europe*. London: Sense. ISBN 978-9087906221.
- JOHANNISSON, B. (1986) Network strategies: management technology for entrepreneurship and change. *International Small Business Journal*, 5, p. 19–30.
- KANTER, R. M. (1987). Driving corporate entrepreneurship. *Management Review*, 75(4), 14–17.
- KATZ, J. A. (2003). The Chronology and Intellectual Trajectory of American Entrepreneurship Education 1876-1999. *Journal of Business Venturing*, 18, 283-300.
- KAUTONEN, T., DOWN, S., WELTER, F., VAINIO, P., PALMROOS, J., ALTHOFF, K., & KOLB, S. (2010). Involuntary self-employment as a public policy issue: a cross-country European review. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 16(2), 112-129.
- KENWAY, J., BULLEN, E. A., & ROBB, S. M. (2004). The knowledge economy, the techno-preneur and the problematic future of the university. *Policy Futures in Education*, 2(2), 330 - 349.
- KIRBY, D. (2004). Entrepreneurship education: can business schools meet the challenge? *Education + Training*, Vol. 46, Iss: 8/9, pp.510 – 519.
- KIRZNER, I. (1973). *Competition and entrepreneurship*. Chicago: University of Chicago Press.
- KIVINEN, O., & RINNE, R. (1996). *The Problem of Diversification in Higher Education: counter tendencies between divergence and convergence in the Finnish higher education system since the 1950s*.
- KLAPPER, L. F., LAEVEN, L. A., & RAJAN, R. G. (2004). *Entry Regulation as a Barrier to Entrepreneurship* (NBER Working Paper No. w10380). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=519169>

- KNIGHT, P.T., & YORKE, M. (2003). *Employability through the curriculum* (Tertiary Education and Management 01/2018).
- KOVÁCS, I. (2006). Novas Formas De Organização Do Trabalho E Autonomia No Trabalho. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 52, pp. 41-65.
- KOVÁCS, I., & CASACA, S. F. (2007). Flexibilidad y desigualdad en el trabajo: tendencias y alternativas europeas. *Sociología del Trabajo*, n.º 61, pp. 99-124.
- KRUEGER, N. (2007). What lies beneath? The experiential essence of entrepreneurial thinking. *Entrepreneurship Theory and Practice* 31(1), 123–138.
- KRUEGER, N. (2000). The cognitive infrastructure of opportunity emergence. *Entrepreneurship Theory and Practice* 24(3), 5–23.
- KRUEGER, N. F., REILLY, M. D., & CARSRUD, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15, 411-432. doi:10.1016/S0883-9026(98)00033-0
- KRUEGER, N., & BRAZEAL, D. V. (1994). Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18, 91.
- KURATKO, D. F. (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 29, 577-598.
- LAHIRE, B. (2002). *Portraits Sociologiques*. Paris: Nathan.
- LAHIRE, B. (2003). *O homem plural. O homem plural: as molas da acção* / Bernard Lahire (trad. José Godinho). Lisboa: Instituto Piaget.
- LAHIRE, B. (2006). *A Cultura Dos Indivíduos*. Porto Alegre: Artme.
- LANDSTROM, H., & SEXTON, D. L. (Eds.) (2005). *Handbook of entrepreneurship*. Oxford: Blackwell Publishers.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1998). *Situated Learning - Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAWTON SMITH, H., & BAGCHI-SEN, S. (2012). The research university, entrepreneurship and regional development: Research propositions and current evidence. *Entrepreneurship & Regional Development*, 24(5-6), 383–404. doi:10.1080/08985626.2011.592547.
- LECCARDI, C. (2005). Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social. Volume 17, número 2*.
- LEES, D. (2002). *Graduate Employability: Literature Review [online]*. http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?process=full_record§ion=generic&id=190.

- LEFRESNE, F. (2006). Le contrat de travail en question. In: *Batailles pour l'emploi, Regards sur l'actualité*, no. 324, La Documentation française.
- LEWIS, H. (2011). A model of entrepreneurial capability based on a holistic review of the literature from three academic domains. *Industry & Higher Education*, 25 (6), 429-440.
- LIÑÁN, F. (2008). Skill and value perceptions: How do they affect entrepreneurial intentions? *International Entrepreneurship and Management Journal*, 4(3), 257-272.
- LITTLE, B., & ARCHER, L. (2010). Less time to study, less well prepared for work, yet satisfied with higher education: A UK perspective on links between higher education and the labour market. *Journal of education and work* 23 (3), 275–296.
- LORZ, M., MÜLLER, S., & VOLERY, T. (2011). *Entrepreneurship Education: A Meta Analysis of Impact Studies and Applied Methodologies*.
- LOW, M.B., & MACMILLAN, I.C. (1988). Entrepreneurship: Past research and future challenges. *Journal of Management* 14(2), 139-161.
- LUNDSTRÖM, A., & STEVENSON, L. (2005). *Entrepreneurship Policy: Theory and Practice*. New York: Springer.
- LÜTHJE, C., & FRANKE, N. (2003). The making of an entrepreneur: Testing a model of entrepreneurial intent among engineering students at MIT. *R & D Management*, 33, 135-147. doi:10.1111/1467-9310.00288
- LYON, D. (1988). *The Information Society: Issues and Illusions*. Cambridge: UK: Polity Press.
- MAASSEN, P., & OLSEN J. P. (Eds.) (2007). *University dynamics and European integration*. Dordrecht: Springer.
- MAASSEN, P., & STENSAKER, B. (2010). The Knowledge Triangle, European Higher Education Policy Logics and Policy Implications. *Higher Education*, 1–13.
- MACHADO, F. L., & COSTA, A. F. da (1998). Processos de uma modernidade inacabada. In José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (org.), *Portugal, que Modernidade?* (pp. 17-44). Oeiras: Celta Editora.
- MACHADO, F. L., COSTA, A. F., MAURITTI, R., MARTINS, S. C., CASANOVA, J. L., & ALMEIDA, J. F. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 45-80.
- MAGALHÃES, A. M. (2010). The Creation of the EHEA, 'Learning Outcomes' and the Transformation of Educational Categories in Higher Education. *Educação, Sociedade & Culturas*, 31, p. 37–49. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC31/ESC31_AMagalhaes_037-050.pdf

- MALEBANA, M. J., & SWANEPOEL, E. (2014). The relationship between exposure to entrepreneurship education and entrepreneurial self-efficacy. *Southern African Business Review*, 18(1), 1–26.
- MARQUES, A. P. (2006). *Entre o diploma e o emprego. A inserção profissional de jovens engenheiros*. Porto: Afrontamento.
- MARQUES, A. P. (2007). *MeIntegra – Mercados e estratégias de inserção profissional. Licenciados versus empresas da Região Norte. Relatório final*. Coleção DS/CICS. Universidade do Minho. URL: <http://hdl.handle.net/1822/8633>.
- MARQUES, A. P. (2010). Perspetivar a inserção profissional de graduados no contexto internacional. In Marques, Ana Paula & Alves, Mariana Gaio (orgs.) (2010). *Inserção profissional de graduados em Portugal. (Re)configurações teóricas e empíricas*, V.N. Famalicão, Edições Húmus (p.31-50).
- MARQUES, A. P. (2013). Empregabilidade e (novos) riscos profissionais. In M. A. Brandão & A. P. Marques (Orgs.), *Jovens, trabalho e cidadania: Que sentido(s)?* (pp. 20-36). Braga: Universidade do Minho.
- MARQUES, A. P. (2015). *Aprendizagens empreendedoras, cooperação e mercado de trabalho: boas práticas no ensino superior*. V. N. Famalicão: Editora Húmus. ISBN 978-989-755-202-1
- MARQUES, A. P. (2016). Género e potencial empreendedor: Na encruzilhada da (in)dependência profissional. In M. C. Silva (org.) *Desigualdades e Políticas de Género* (pp. 99-122). V.N. Famalicão: Edições Húmus (ISBN 9789897552397).
- MARQUES, A. P. & ALVES, M. G. (orgs.) (2010). *Inserção profissional de graduados em Portugal. (Re)configurações teóricas e empíricas*. V.N. Famalicão, Edições Húmus.
- MARQUES, A. P.; MOREIRA, R. (2011a). Transição para o mercado de trabalho: empreendedorismo numa perspectiva de género. *Actas do XIV Encontro Nacional de Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho*.
- MARQUES, A. P.; MOREIRA, R. (2011b). Capital Social, expectativas e empreendedorismo: reprodução ou obstáculo à inovação? *Comunicação apresentada no Encontro Internacional Trabalho, Organizações e Profissões - Recomposições Conceptuais e Desafios Empíricos*, Porto, Portugal.
- MARQUES, A. P., & MOREIRA, R. (2013), "Traditional' and 'Innovative' Potential Entrepreneurs among Portuguese Graduates: A Case Study". *Journal of Educational and Social Research*, Vol. 3, nº 7, Rome-Italy: MCSER Publishing. ISSN: 2239-978X. [Doi:10.5901/jesr.2013.v3n7p134]
- MARQUES, A.P., & MOREIRA, R. (2015). Aprendizagens empreendedora e cooperação no ensino superior. In MARQUES, Ana Paula (2015). *Aprendizagens empreendedoras, cooperação e*

- mercado de trabalho: boas práticas no ensino superior*. V. N. Famalicão: Editora Húmus. ISBN 978-989-755-202-1., p.63-82.
- MARTIARENA, A. (2013). What's so entrepreneurial about intrapreneurs? *Small Business Economics*, 40(1), 27-39. doi:10.1007/s11187-011-9348-1
- MARTIN, R., & OSBERG, S. (2007). Social Entrepreneurship: The Case for Definition. *Stanford Social Innovation Review*, 5, 28.
- MARTINELLI, A. (1994). Entrepreneurship and management. In N.J. Smelser and R. Swedberg (eds), *The Handbook of Economic Sociology* (pp. 476–503). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- MARTINELLI, A. (2004). The social and institutional context of entrepreneurship. In G. Corbetta, M. Huse and D. Ravasi (eds), *Crossroads of Entrepreneurship* (pp. 53–73). Dordrecht: Kluwer.
- MARTÍNEZ, A.C., LEVIE, J., KELLEY, D.J., SAEMUNDSSON, R.J. & SCHØTT, T. (2010). *Global entrepreneurship monitor special report: A global perspective on entrepreneurship education and training*. London: Global Entrepreneurship Monitor. <http://www.gemconsortium.org/docs/276/gem-special-report-on-education-and-training>
- MARTINS, S. da C., MAURITTI, R., & COSTA, A. F. da. (2005). *Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*. Direcção de Serviços de Acção Social, Direcção-Geral do Ensino Superior.
- MASON, G., WILLIAMS, G., CRANMER, S. (2009). Employability skills initiatives in higher education: What effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics* 17(1), 1–30.
- MATLAY, H. & CAREY, C. (2007). Entrepreneurship education in the UK: a longitudinal perspective. *Journal of Small Business & Enterprise Development*, Vol. 14, n° 2, pp.252-63.
- MATLAY, H. (2009). Entrepreneurship education in the UK. A critical analysis of stakeholder involvement and expectations. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 16 (2), 355-368.
- MATLAY, H., IACOBUCCI, D., & MICOZZI, A. (2012). *Entrepreneurship education in Italian universities: trend, situation and opportunities* (Work. Pap. 54, 673–696). doi: 10.1108/00400911211274828
- MCCLELLAND, D. (1961). *The achieving society*. Princeton: Van Nostrand Company.
- MCCOWAN T. (2015). Should universities promote employability? *Theory and Research in Education*. 13(3), 267-285. doi:10.1177/1477878515598060
- MCELWEE, G., & ATHERTON, A. (2005). Publication trends and patterns in entrepreneurship. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 12, No. 1, pp.99–103.

- MEAD, G.H. (1932). *The philosophy of the present* (A.E. Murphy, Ed.). Illinois: Open Court Publishing.
- MEAD, G.H. (1982). *The individual and the social self: Unpublished work of George Herbert Mead* [D. L. Miller, Ed.]. Chicago: University of Chicago Press.
- MERTON, R. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- MOREAU, M.P., & LEATHWOOD, C. (2006). Graduates employment and discourse of employability: A critical analysis. *Journal of Education and Work* 18(4), 305–324.
- MOREIRA, R. (2009). *Mobilidade e o Empreendedorismo no Ensino Superior: o caso Ciências Sociais* (Tese de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- MOREIRA, R. (2021). Potencial de empreendedorismo feminino: (contra)tendências e singularidades das diplomadas do perfil “Multiativo”. In Marques, A. P. (org) (2021), *Mulheres Empresárias e Empreendedoras*, V .N. Famalicão, Edições Húmus.
- MORLEY, L. (2001). Producing new workers: Quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education* 7, no. 2, p. 150-162.
- MÜLLER, W., & GANGL, M. (2003). The transition from school to work: A European perspective. In W. Müller & M. Gangl (Eds.), *Transitions from education to work in Europe. The integration of youth into EU labour markets* (pp. 1–22). Oxford: Oxford University Press.
- MWASALWIBA, E. S. (2010). Entrepreneurship Education A Review of Its Objectives, Teaching Methods and Impact Indicators. *Education and Training*, 52, 20-47.
- NABI, G & HOLDEN R. (2008). Graduate entrepreneurship: intentions, education and training. *Education + Training*, Vol. 50 Iss: 7, pp.545 – 551.
- NABI, G. et al. (2010). Entrepreneurial intentions among students: towards a re-focused research agenda. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, vol. 17, n° 4, pp. 537-51.
- NABI, G., HOLDEN, R., & WALMSLEY, A. (2006). Graduate career-making and business start-up: a literature review. *Education+ Training*, 48(5), 373-385.
- NAIDOO, R., & JAMIESON, I. (2005). Empowering participants or corroding learning: Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. *Journal of Education Policy* 20 (3), 267–281.
- NEAVE, G. (1996). Homogenization, integration and convergence: the Chesire Cats of higher education analysis. In Meek, V. L. et al., *The Mockers and Mocked* (pp. 26–41), Oxford: Pergamon/IAU Press.
- NEEGAARD, H., & ULHOI, J.P. (2006). *Handbook of Qualitative Research Methods in Entrepreneurship*. Edward Elgar.

- NGHIA, T. L. H., SINGH, J. K. N., PHAM, T., & MEDICA, K. (2020). Employability, employability capital, and career development: a literature review. In T. L. H. Nghia, T. Pham, M. Tomlinson, K. Medica, & C. D. Thompson (Eds.), *Developing and Utilizing Employability Capitals: Graduates' Strategies across Labour Markets* (1st ed., pp. 41-65). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003004660-15>
- NIRAS CONSULTANTS, FORA, ECON Pöyry (2008). Survey of entrepreneurship education in higher education in Europe, report for European Commission, [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/ighedsurvey_en.pdf].
- NÓVOA, A. (2013). The blindness of Europe: New fabrications in the European educational space. Sisyphus. *Journal of Education, 1(1)*, 104–123.
- NOWOTNY, H., SCOTT, P., & GIBBONS, M. (2003). Introduction: Mode 2 Revisited: The New Production of Knowledge. *Minerva, 41 (3)*, 179-194.
- NUNES, J. A. (2011). Sobre a ética (e a política) da investigação social em saúde. *Sociologia On Line*, pp 167-187.
- OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Portugal (2015). (n.d.). OECD Publishing.
- OGBOR, J. (2000). Mythicizing and reification in entrepreneurial discourse: ideology-critique of entrepreneurial studies. *Journal of Management Studies, 37(5)*, p. 605-635.
- OLSEN, M., & PETERS, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy, 20 (3)*, pp. 313-345.
- OOSTERBEEK, H., VAN PRAAG, M. and IJSSELSTEIN, A. (2010). The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Skills and Motivation. *European Economic Review, 54*, 442-454. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eurocorev.2009.08.002>
- OSBORNE, T. (2004). On mediators: intellectuals and the ideas trade in the knowledge society. *Economy and Society 33(4)*, 430-447.
- PAIS, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar, 437 pp.
- PAVLIN, S. (2014). The role of higher education in supporting graduates' early labour market careers. *International Journal of Manpower, Vol. 35 No. 4*, pp. 576-590. <https://doi.org/10.1108/IJM-05-2013-0105>
- PETERMAN, N., & KENNEDY, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice, 28, 2*, 129-144.

- PETERS, M.A. (2001). National Education Policy Constructions of the 'Knowledge Economy': towards a critique. *Journal of Educational Enquiry*, 2. Available at: <http://www.education.unisa.edu.au/JEE/>
- PETERS, M.A. (2007). *Knowledge Economy, Development and the Future of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers. ISBN: 9087900708
- PINTO, J. Madureira (1985). *Estruturas sociais e práticas simbólico-ideológicas nos campos: elementos de teoria e de pesquisa empírica*, Porto, Edições Afrontamento.
- PITTAWAY, L., & COPE, J., (2007). Entrepreneurship Education – A Systematic Review of the Evidence. *International Small Business Journal*, Vol. 25, No. 5, p. 477-506.
- POLITIS, D. (2005). The Process of Entrepreneurial Learning: A Conceptual Model. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 29(4), 399-424.
- POTTER, J., & WETHERELL, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Sage Publications, Inc.
- PROKOU E., (2008). The emphasis on employability and the changing role of the university in Europe. *Higher Education in Europe*, 33, 4, pp. 387-394.
- RAE, D. (2007). Connecting enterprise and graduate employability: Challenges to the higher education culture and curriculum? *Education + Training*, Vol. 49 Iss: 8/9, pp.605 – 619.
- RAE, D. (2009). Connecting entrepreneurial learning and action learning in student-initiated new business ventures: The case of SPEED. *Action Learning: Research and Practice*, 6 (3), pp. 289-303.
- RAE, D., & WOODIER-HARRIS, R. N. (2013). How does enterprise and entrepreneurship education influence postgraduate students' career intentions in the New Era economy? *Education + Training*, Vol. 55 No. 8/9, pp. 926-948. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2013-0095>.
- RAMOS, M., PARENTE, C. & SANTOS, M. (2014). Os licenciados em Portugal: uma tipificação de perfis de inserção profissional. *Educação e Pesquisa*. 40 (2), 383-400.
- REBELO, G.(2004). *Flexibilidade e precariedade no trabalho: análise e diagnóstico*. Lisboa: Fundação Para a Ciência e Tecnologia.
- REDFORD, D. (2006). Entrepreneurship education in Portugal: 2004/2005 National survey. *Comportamento Organizacional e Gestão, Special Issue: "New Challenges in Entrepreneurship"*, 12(1), 19 - 41.
- REDFORD, D. (Org.) (2013), *Handbook de Educação em Empreendedorismo no Contexto Português*. Porto: Universidade Católica Editora, pp. 191-218. ISBN 978-989-8366-46-7.

- REDFORD, D., & TRIGO, V. (2007). Entrepreneurship education in Portugal and the United States: A comparative study. *The Silicon Valley Review of Global Entrepreneurship Research*, 3(1), 19–36.
- REICH, R. (1993). *O Trabalho das Nações*. Lisboa: Quetzal.
- RENKO, M., KROECK, K., & BULLOUGH, A. (2012). Expectancy Theory and Nascent Entrepreneurship. *Small Business Economics*, 39, 667-684. <https://doi.org/10.1007/s11187-011-9354-3>
- REYNOLDS, P.D., HAY, M., & CAMP, S.M. (1999). *Global Entrepreneurship Monitor: 1999 Executive Report*. Babson College, London Business School and the Kauffman Center for entrepreneurial leadership.
- RIFKIN, J. (2001). *A era do acesso: a revolução da nova economia* (Traduzido por Miguel Serras Pereira). Editora Presença.
- ROBERTSON, S.L. (2006). The politics of constructing (a competitive) Europe (an) through internationalising higher education: strategies, structures, subjects. *Perspectives in Education*, 24 (4), pp. 29-44.
- ROBERTSON, S.L. (2010). Challenges Facing Universities in a Globalising World, published by the Centre for Globalisation, Education and Societies, UK: University of Bristol, Bristol BS8 1JA. *Paper presented to the International Seminar on Quality in Higher Education: Indicators and Challenges*, Brazil: Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS). Disponível: <http://susanleerobertson.com/publications>
- SAINSAULIEU, R. (1977). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris: PFNSP.
- SANTIAGO R., CARVALHO, T., & FERREIRA, A. (2013). As universidades portuguesas na senda da investigação empreendedora: onde estão as diferenças? *Análise Social*, 208, *xlvi* (3.º), 2182-2999.
- SANTOS, B. de S. (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, 2, 2, 46-71.
- SANTOS, B. de S. (2010). The University in the Twenty-first Century: Toward a Democratic and Emancipatory University Reform. In Apple, Michael, Ball, Stephen e Gandin, Luis Armando (org.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 274-282). Abingdon: Routledge.
- SCHNAPPER, D. (1999). *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*. Paris: PUF.
- SCHOMBURG, H. & TEICHLER, U. (Eds.) (2011). *Employability and mobility of bachelor graduates in Europe: Key results of the Bologna Process*. Rotterdam and Taipei: Sense Publisher.

- SCHOMBURG, H., & TEICHLER, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- SCHUMPETER, J. (1934). *The Theory of Economic Development*. Boston: Harvard University Press, MA.
- SCHUMPETER, J. (1950). *Capitalism, Socialism, and Democracy* (3rd Edition) New York: Harper and Row.
- SCHUTZ, A. (1972). *The Phenomenology of the Social World*. London: Heinemann Educational Books.
- SCHÜTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* [The Researcher and the Everyday Life. Phenomenology of the Social Sciences]. Paris: Méridiens Klincksieck.
- SENNETT, R. (2001 [1998]). *A Corrosão do Carácter: as Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- SENNETT, R. (2007). *A Cultura do Novo Capitalismo* (trad. port. Carlos Correia Monteiro de Oliveira). Lisboa: Relógio d'Água.
- SEXTON, D. L., & LANDSTRÖM, H. (eds.) (2000). *The Blackwell Handbook of Entrepreneurship*. Oxford: Blackwell.
- SHANE, S. (2008). *The Illusions of Entrepreneurship: The Costly Myths That Entrepreneurs, Investors, and Policy Makers Live by*. New Haven: Yale University Press., pp. 1-224.
- SHANE, S., & VENKATARAMAN, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, Vol. 25 No. 1, pp. 217-26.
- SHAPERO, A. (1982). Social dimensions of entrepreneurship. In C. Kent, D. Sexton, & K. Vesper (Ed.), *The encyclopedia of entrepreneurship* (pp. 72-90). Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- SILVA, Manuel (1998). *Resistir e adaptar-se: constrangimentos e estratégias camponesas no Noroeste de Portugal*. Porto: Ed. Afrontamento.
- SIMÃO, J., SANTOS, S., & COSTA, A. (2004). *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década*. Coleção: Trajectos Portugueses n° 53, Gradiva.
- SINGH, A. (2016). *The Process of Social Value Creation. A Multiple-Case Study on Social Entrepreneurship in India*. Springer New Delhi. ISBN 978-81-322-2827-1.
- SMETHERHAM, C. (2006). The labour market perceptions of high achieving UK graduates: The role of the first-class credential. *Higher Education Policy* 19 (4), 463–477.
- SMYTH, E., GANGL, M., RAFFE, D. et al. (2001). *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe (CATEWE): Final Report* (Report to the European Commission).

- SOLOMON, G. (2007). An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14(2), 168-169. <http://dx.doi.org/10.1108/14626000710746637>
- SØRENSEN JB. (2007). Bureaucracy and Entrepreneurship: Workplace Effects on Entrepreneurial Entry. *Administrative Science Quarterly* 52(3), 387-412. doi:10.2189/asqu.52.3.387
- SØRENSEN, J.B. (2007). Closure and exposure: mechanisms in the intergenerational transmission of self-employment. In Ruef, M. and Lounsbury, M. (Eds.), *Research in the Sociology of Organisations* (Vol. 25, pp.83–124) Bradford: Emerald Group Publishing Limited.
- SØRENSEN, J.B., & CHANG, P. (2006). Determinants of Successful Entrepreneurship: A Review of the Recent Literature (Working Paper). MIT Sloan School of Management.
- SOUTARIS, V., ZERBINATI, S., & AL-LAHAM, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22(4), 566–591. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2006.05.002>
- STANDING, Guy (2011). *The Precariat. The New Dangerous Class*. London: Bloomsbury.
- STRATHDEE, R. (2011). Educational reform, inequality and the structure of higher education in New Zealand. *Journal of Education and Work* 24 (1), 27–49.
- STRAUSS, A. (1992). *La Trame de la negociation: Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: Harmattan.
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- SULEMAN, A., & SULEMAN, F. (2012). Ranking by competence using a fuzzy approach. *Quality & Quantity*, 46 (1), pp. 323-339. DOI: 10.1007/s11135-010-9357-1
- SULLIVAN, S.E., & ARTHUR, M.B. (2006) The Evolution of the Boundaryless Career Concept: Examining Physical and Psychological Mobility. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 19-29. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.001>
- SUPIOT, A. (2001). *Beyond Employment. Changes in Work and the Future of Labour Law in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- SWEDBERG, R. (2000). The Social Science View of Entrepreneurship: Introduction and practical applications. In *Entrepreneurship: The social science view* (ed. Richard Swedberg, 7-39). Oxford, New York: Oxford University Press.
- SWEDBERG, R. (2007). Rebuilding Schumpeter's Theory of Entrepreneurship. *Paper presented at Conference on Marshall and Schumpeter, Hitotsubashi University, March 2007.*

- TEICHLER, U. (1999). Research on the relationships between higher education and the world of work: Past achievements, problems and new challenges. *Higher Education*, 38, 169-190.
- TEICHLER, U. (2007). Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education*, 42, 11-34.
- TEICHLER, U. (2009). *Higher education and the world of work: Conceptual frameworks, comparative perspectives, empirical findings*. Rotterdam, Holland: Sense Publishers.
- TEICHLER, U. (2011). International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment. In Jim Allen, and Rolf van der Velden, *The Flexible Professional in the Knowledge Society* (pp. 177-197). Dordrecht: Springer.
- TEICHLER, U., & KEHM, B.M. (1995). Towards a new understanding of the relationships between higher education and employment. *European Journal of Education*, 30(2), pp. 115-132.
- THORNTON, P. H. (1999). The sociology of entrepreneurship. *Annual Review of Sociology*, 25, 19–46.
- THORNTON, P. H., OCASIO, W., & LOUNSBURY, M. (2012). *The Institutional Logics Perspective: A New Approach to Culture, Structure, and Process*. Oxford: OUP.
- THORNTON, P. H., RIBEIRO-SORIANO, D., & URBANO, D. (2011). Socio-cultural factors and entrepreneurial activity: An overview. *International Small Business Journal*, 29(2), 105- 118. doi: 10.1177/0266242610391930.
- THURIK, R., & WENNEKERS, S. (2004). Entrepreneurship, Small Business and Economic Growth. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 11, 140-149. <http://dx.doi.org/10.1108/14626000410519173>
- TOMLINSON, M. (2007). Graduate employability and student attitudes and orientations to the labour market. *Journal of Education and Work* 20 (4), 285–304.
- TOMLINSON, M. (2012). Graduate Employability: A Review of Conceptual and Empirical Themes. *Higher Education Policy*, 25, 407-431. <https://doi.org/10.1057/hep.2011.26>
- TOMLINSON, M., & HOLMES, L. (2017). *Graduate employability in context theory, research and debate*. Palgrave Macmillan.
- TOMUSK, V. (2004). Three Bolognas and a Pizza Pie: notes on institutionalization of the European higher education system. *International Studies in Sociology of Education*, 14, no.1, 75-95.
- TROTTIER, C. (2001). La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes. *Éducation et Sociétés*, n. 7, p. 5-22.2001.

- TROTTIER, C. (2005). L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation: Vers une recomposition du champ d'études?. *Education et Sociétés* 16(2). DOI:10.3917/es.016.0077
- VAATSTRA, R., & DE VRIES, R. (2007). The effect of the learning environment on competences and training for the workplace according to graduates. *Higher Education*, 53(3), 335–357.
- VÄLIMAA, J., & HOFFMAN, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56(3), 265-285.
- VAN DER KLINK, M., BOON, J., & SCHLUSMANS, K. (2007). Competências e ensino superior profissional: presente e futuro. *Revista Europeia de Formação Profissional*, (40), 72–89. Retrieved from http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/468/40_pt_vanderklink.pdf
- VAN DER SLUIS, J., VAN PRAAG, C.M. & VAN WITTELOOSTUIJN, A. (2004). The returns to education: a comparative study between entrepreneurs and employees (Working Paper), University of Amsterdam.
- VAN DER SLUIS, J., VAN PRAAG, C.M. & VIJVERBERG, W. (2006). Entrepreneurship selection and performance: a meta-analysis of the impact of education in less developed countries. *World Bank Economic Review*, 19(3), 1-37.
- VAN DER ZWAN, P., THURIK, R., & GRILO, I. (2010). The entrepreneurial ladder and its determinants. *Applied Economics*, 42, 17, 2183-2191. DOI: 10.1080/00036840701765437
- VECIANA, J. M. (1999). Creación de empresas como programa de investigación científica. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 8(3), 11–36.
- VEIGA, A., & AMARAL, A. (2009). Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *Higher Education*, 57(1), 57-69.
- VELOSO, L., & SANTOS, M. (2009). Avaliação da Universidade e manifestações de identificação académica e profissional. In GONÇALVES, C. M. (Coord.) (2009), *licenciados, precariedade e família*. Porto: Estratégias Criativas.
- VENKATARAMAN, S. (2004). Regional Transformation Through Entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, Vol. 19, No. 1.
- VESTERGAARD, L., MOBERG, K., & JORGENSEN, C. (2012). *Impact of Entrepreneurship Education in Denmark*. <http://archive.jaye.org/download>
- VIEIRA, D. A. (2010). Autoeficácia na formação superior: Um fator protetor face ao insucesso académico? In A.S. Pereira, H. Castanheira, A. C. Melo, A. I. Ferreira e P. Vagos (Eds), *Apoio Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas* (pp.355-361). Aveiro: Universidade de Aveiro/RESAPES-AP.

- VIEIRA, D. A. (2012). *Transição do ensino superior para o trabalho. O poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais*. Porto: Politema, Vida Económica.
- 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. ISBN: 978-972- 8976-02-6.
- WEBER, M. ([1904-05] 2005). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- WEBER, M. (1978). *Economy and society*. Berkeley: University of California Press.
- WELTER, F. (2011). Contextualizing Entrepreneurship - Conceptual Challenges and Ways Forward. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35(1), 165–184. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2010.00427.x>.
- WHYTE, W.H. (1956). *The organization man*. Simon and Schuster.
- YENDELL, M. (2001). Establishing a cross-faculty entrepreneurship program for undergraduates. In Brockhaus, R.H., Hills, G.E., Klandt, H., and Welsch, H.P. (eds). *Entrepreneurship Education: A Global View* (pp 301–317). Aldershot: Ashgate.
- YORKE, M. (2006). *Employability in Higher Education: What It Is-What It Is Not: Learning & Employability* Series 1. The Higher Education Academy, York. http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/tla/employability/id116_employability_in_higher_education_336.pdf
- ZGAGA, P., TEICHLER, U., & BRENNAN, J. (2015). *The Globalisation Challenge for European Higher Education: Convergence and Diversity, Centres and Peripheries*. Peter Lang Publishing Group. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06508-4>

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO - estudantes universitários



Nesta investigação centrada na temática do empreendedorismo qualificado, visa-se aprofundar o conhecimento sobre o potencial de empreendedorismo dos alunos do 1º, 2º e 3º ciclos (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento) que atualmente frequentam o ensino universitário em Portugal.

O tempo máximo previsto para o preenchimento deste questionário *online* é de cerca de 40 minutos. A tua opinião é essencial para a realização deste estudo e para o avanço do conhecimento nesta área. As respostas são anónimas e confidenciais.

O envio do questionário preenchido deverá ser realizado até ao dia **15 de março de 2011**. Qualquer dúvida relacionada com o presente questionário deverá ser enviada para o endereço de e-mail: rmoreira@ics.uminho.pt.

Agradecemos a tua participação

0 - Dados académicos

1. **Universidade atual:** _____

2. **Curso/área:** _____

3. **Ano de frequência:** _____

4. **Ciclo de estudos atual:**

- 1. 1º ciclo [licenciatura] O₁ (☞ avance para a questão n.º 5)
- 2. 2º ciclo [Mestrado/ pós-graduação] O₂
- 3. Outro. Qual? _____ O₃

4.1 **Designação da licenciatura concluída:** _____

4.2 **Universidade onde foi obtido este grau:** _____

.....

4.3 **Ano de conclusão da licenciatura:** _____

5. **Estatuto atual:**

- 1. Estudante a tempo inteiro O₁
- 2. Trabalhador-estudante O₂
- 3. Estudante, mas ocasionalmente faço trabalho em *part-time* O₃
- 4. Outro. Qual? _____ O₄

I – Potencial empreendedor e atitudes face ao emprego/negócio

6. Já pensaste/desejaste, em algum momento, criar o teu próprio negócio?

1. SimO 1
2. NãoO 2

7. O que pensas em relação à criação do próprio negócio? (Escolhe apenas 1 opção)

1. Sou totalmente a favor, penso que é o melhor que pode acontecer a alguém... O 1
2. Em alguns casos sou favorável, mas deve-se ponderar todas as situações..... O 2
3. Não tenho opinião formada/é-me indiferente O 3
4. Sou contra, mas reconheço que pode ser uma opção em alguns casos O 4
5. Totalmente contra, acho que não há nada pior..... O 5
6. Outra..... O 6
Qual? _____

8. Que qualidades julgas que poderão ser importantes para a criação do próprio negócio?

(Escolhe no máximo, até 5 competências)

- | | | | |
|--------------------------------------|-----|------------------------------------|-----|
| 1. Trabalho em grupo | O1 | 12. Autocontrolo | O12 |
| 2. Orientação para o cliente | O2 | 13. Tomada de decisão | O13 |
| 3. Resolução de problemas | O3 | 14. Inovação e criatividade | O14 |
| 4. Autonomia | O4 | 15. Liderança | O15 |
| 5. Adaptação à mudança | O5 | 16. Planeamento e organização | O16 |
| 6. Disponibilidade..... | O6 | 17. Aprendizagem contínua | O17 |
| 7. Influência/persuasão | O7 | 18. Identificação de oportunidades | O18 |
| 8. Relacionamento interpessoal | O8 | 19. Motivação | O19 |
| 9. Negociação | O9 | 20. Gestão de conflitos | O20 |
| 10. Iniciativa | O10 | 21. Assunção de risco | O21 |
| 11. Persistência | O11 | 22. Outra(s) | O22 |
- Qual(ais)? _____

9. Participaste/ou participas em alguma(s) das seguintes atividades na área do empreendedorismo:

(Assinala apenas uma opção por linha/ Considera a escala: 1 – ‘Frequentemente; 2- Às vezes; 3 – Ocasionalmente; 4 – Nunca;)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 1. Leitura de livros/ revistas/artigos sobre empreendedorismo..... | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 |
| 2. Visualização de filmes/documentários acerca deste assunto..... | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 |
| 3. Participação em conferências/workshops relacionados com esta temática..... | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 |
| 2. Participação em ações de esclarecimento com empresários | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 |
| 3. Frequência de unidades curriculares específicas sobre esta matéria. | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 |
| 4. Frequência de cursos de formação profissional nesta área | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 |
| 5. Contactos com estruturas/gabinetes académicos de apoio ao empreendedorismo | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 |
| 6. Contactos com outras entidades (públicas ou privadas) de empreendedorismo | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 |
| 7. Outra(s). Qual(ais)? _____ | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 | <input type="radio"/> 4 |

10. Quais os agentes/instituições com maior responsabilidade na promoção de ações na área do empreendedorismo para os jovens? (Assinala e enumera, no máximo, até três agentes, por ordem de importância, utilizando a numeração de 1 até 3, sendo que destes o 1 corresponde 'ao mais importante' e o 3 – 'ao menos importante').

		ordem
1. Estado/Governo	O 1	_____
2. Autarquias/Juntas de freguesia	O 2	_____
3. Universidade.....	O 3	_____
4. Associações empresariais/comerciais	O 4	_____
5. IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional).....	O 5	_____
6. Outro(s). Qual(ais)_____	O 6	_____

11. Indica o teu grau de concordância em relação às seguintes afirmações:

(Assinala apenas uma opção por linha/ Considera a escala: 1 – 'Concordo totalmente'; 2 – Concordo; 3- Discordo; 4 – 'Discordo totalmente'; SO – 'Sem opinião')

	1	2	3	4	SO
1. O Ensino superior é fundamental para o desenvolvimento de uma atitude empreendedora.....	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
2. Ser empreendedor não significa apenas criar a sua própria empresa.....	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
3. A universidade estimula a criação de novas empresas (e.g. através das Incubadoras de empresas, Parques tecnológicos, Centros/Gabinetes de apoio ao empreendedorismo, etc..)	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
4. Os empreendedores geram novos produtos e serviços	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
5. É fácil obter financiamento para criar um negócio	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
6. Os empreendedores têm uma imagem negativa na sociedade	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
7. Os cursos universitários são importantes para compreender o papel dos empreendedores na sociedade.....	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
8. Não é fácil obter informação sobre como criar um negócio	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
9. Os empresários pensam exclusivamente no seu próprio lucro	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
10. Há subsídios suficientes para apoiar a criação do próprio negócio/empresa	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
11. Os empresários abusam do trabalho dos seus colaboradores.....	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
12. Frequentar um curso universitário permite a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos úteis para a criação do próprio emprego	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
13. Ser empreendedor é alguém que tem competências úteis para obter emprego.....	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
14. É difícil encontrar uma ideia de negócio que ainda não tenha sido explorada	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
15. Os procedimentos administrativos para a criação de uma empresa são claros	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
16. A influência da família é determinante para aqueles que ambicionam criar o seu negócio ...	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO

II – Actividades e empreendedorismo na academia

12. Já desenvolveste alguma atividade extracurricular?

1. Não O 1 (☞ avance para a questão n.º15)
2. Sim, durante a licenciatura O 2
3. Sim, durante o mestrado O 3
4. Sim, em ambos os ciclos..... O 4
5. Sim, noutra altura. Quando? _____ O 5

13. Em que âmbito desenvolveste essa atividade?

1. Desportivo O 1
2. Cultural/ Recreativo O 2
3. Profissional O 3
4. Associativo O 4
5. Académico O 5
6. Outro âmbito. Qual? _____ O 6

13.1 Especifica a(s) actividade(s) extracurricular(es) realizada(s):

14. Em termos gerais, que avaliação fazes das actividades extracurriculares em que participaste durante o teu percurso académico (Considera a escala: 1 – ‘Excelente’; 2 – Bom; 3 – Fraco; 4 – ‘Medíocre’; SO – ‘Sem opinião’)

	1	2	3	4	SO
1. Aquisição de competências profissionais.....	<input type="radio"/> O 1	<input type="radio"/> O 2	<input type="radio"/> O 3	<input type="radio"/> O 4	<input type="radio"/> O so
2. Enriquecimento pessoal	<input type="radio"/> O 1	<input type="radio"/> O 2	<input type="radio"/> O 3	<input type="radio"/> O 4	<input type="radio"/> O so
3. Alargamento da rede de conhecimentos	<input type="radio"/> O 1	<input type="radio"/> O 2	<input type="radio"/> O 3	<input type="radio"/> O 4	<input type="radio"/> O so
4. Incentivo ao empreendedorismo	<input type="radio"/> O 1	<input type="radio"/> O 2	<input type="radio"/> O 3	<input type="radio"/> O 4	<input type="radio"/> O so
5. Conhecimento da realidade laboral.....	<input type="radio"/> O 1	<input type="radio"/> O 2	<input type="radio"/> O 3	<input type="radio"/> O 4	<input type="radio"/> O so
6. Adoção de outros métodos de trabalho	<input type="radio"/> O 1	<input type="radio"/> O 2	<input type="radio"/> O 3	<input type="radio"/> O 4	<input type="radio"/> O so
7. Capacidade de resolução de problemas concretos	<input type="radio"/> O 1	<input type="radio"/> O 2	<input type="radio"/> O 3	<input type="radio"/> O 4	<input type="radio"/> O so
8. Aplicação do conhecimento adquirido durante o curso	<input type="radio"/> O 1	<input type="radio"/> O 2	<input type="radio"/> O 3	<input type="radio"/> O 4	<input type="radio"/> O so
9. Preparação para a inserção no mercado de trabalho	<input type="radio"/> O 1	<input type="radio"/> O 2	<input type="radio"/> O 3	<input type="radio"/> O 4	<input type="radio"/> O so
10. Outra. Qual? _____	<input type="radio"/> O 1	<input type="radio"/> O 2	<input type="radio"/> O 3	<input type="radio"/> O 4	<input type="radio"/> O so

15. Já realizaste algum estágio?

1. Não O 1 (☞ avance para a questão n.º18)
2. Sim, durante a licenciatura O 2
3. Sim, durante o mestrado O 3
4. Sim, em ambos os ciclos O 4 (☞ avance para a questão n.º16.1)
5. Sim, noutra altura. Quando? _____ O 5

15.1 Tipo de instituição onde realizaste o estágio:

- 1. Empresa privada 0 1
- 2. Empresa pública 0 2
- 3. Organização da Administração pública central 0 3
- 4. Organização da Administração pública local 0 4
- 5. IPSS (Instituição particular de solidariedade social) 0 5
- 6. Outra. 0 6
Qual _____

15.2 Duração do estágio _____(meses)

15.3 O estágio:

- 1. Foi proposto pela instituição de acolhimento 0 1
- 2. Foi sugerido por mim 0 2
- 3. Foi obtido através Universidade 0 3
- 4. Outro. Qual? _____ 0 4

(☞ avance para a questão n.º17)

16.1 Tipo de instituição onde realizaste o estágio:

- | | Licenciatura | Mestrado |
|--|---------------------|-----------------|
|--|---------------------|-----------------|

Licenciatura

Mestrado

16.2 Duração do estágio _____(meses) _____(meses)

16.3 O estágio:

- | | Licenciatura | Mestrado |
|--|---------------------|-----------------|
|--|---------------------|-----------------|

17. Em termos gerais, que avaliação do(s) estágio(s) que realizaste (Considera a escala: 1 – ‘Excelente’; 2 – Bom; 3 – Fraco; 4 – ‘Medíocre’; SO – ‘Sem opinião’)

	1	2	3	4	SO
1. Aquisição de competências profissionais.....	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
2. Enriquecimento pessoal	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
3. Alargamento da rede de conhecimentos	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
4. Incentivo ao empreendedorismo	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
5. Conhecimento da realidade laboral.....	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
6. Adoção de outros métodos de trabalho	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
7. Capacidade de resolução de problemas concretos	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
8. Aplicação do conhecimento adquirido durante o curso	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
9. Preparação para a inserção no mercado de trabalho	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
10. Outra. Qual? _____	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO

18. Participaste, até hoje, em algum programa de mobilidade e intercâmbio de estudantes?

1. Não 1 (☞ avance para a questão n.º 20)
2. Sim, durante a licenciatura 2
3. Sim, durante o mestrado..... 3
4. Sim, em ambos os ciclos..... 4
5. Sim, noutra altura. Quando? _____ 5

18.1 Especifica o(s) programa(s) de mobilidade/intercâmbio frequentado(s):

18.2 Indica o(s) país(es) e a(s) Universidade(s) de acolhimento:

19. Em termos gerais, que avaliação fazes do(s) programa(s) de mobilidade/ intercâmbio que frequentaste (Considera a escala: 1 – ‘Excelente’; 2 – Bom; 3 – Fraco; 4 – ‘Medíocre’; SO – ‘Sem opinião’)

	1	2	3	4	SO
1. Aquisição de competências profissionais.....	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
2. Enriquecimento pessoal	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
3. Alargamento da rede de conhecimentos	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
4. Incentivo ao empreendedorismo	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
5. Conhecimento da realidade laboral.....	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
6. Adoção de outros métodos de trabalho	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
7. Capacidade de resolução de problemas concretos	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
8. Aplicação do conhecimento adquirido durante o curso.....	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO
9. Preparação para a inserção no mercado de trabalho	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> SO

20. Pensas que a Universidade te tem preparado para desenvolveres uma atividade empreendedora? (Considera a escala: 1 – ‘Totalmente’; 2 –‘Em parte’; 3 –‘Pouco’; 4 – ‘Nada’; SO – ‘Sem opinião’)

O₁ O₂ O₃ O₄ O_{SO}
Totalmente Em parte Pouco Nada Sem opinião



(☞ **avance para a questão n.º 20.2**)

20.1 Se respondeste totalmente ou em parte, indica em que medida a tua Universidade tem promovido o empreendedorismo académico? (Assinala, no máximo, até três opções)

- 1. Apresentação de conteúdos curriculares inovadores..... O₁
- 2. Promoção de contactos com entidades/empresas..... O₂
- 3. Estímulo à criatividade/inação O₃
- 4. Existência de um corpo docente qualificado O₄
- 5. Desenvolvimento de competências transversais O₅
- 6. Difusão e divulgação de informações sobre apoios ao empreendedorismo O₆
- 7. Realização de seminários centrados na temática do empreendedorismo O₇
- 8. Incentivos à criação de negócios O₈
- 9. Outra. Qual..... O₉

20.2 Se respondeste pouco ou nada, indica quais as principais razões para que, na tua opinião, a Universidade que frequentas não promova o empreendedorismo académico? (Assinala, no máximo, até três opções)

- 1. Ausência de conteúdos curriculares sobre o empreendedorismo O₁
- 2. Os professores não valorizam o ensino desta matéria O₂
- 3. Isolamento ou não contacto com a envolvente exterior O₃
- 4. Presença de normas e rotinas que não estimulam a criatividade O₄
- 5. Insuficiente desenvolvimento de competências transversais O₅
- 6. Ausência de informação sobre o empreendedorismo O₆
- 7. Inexistência de incentivos à atividade empreendedora O₇
- 8. Os métodos de ensino não estimulam o aparecimento de novas ideias/projectos.. O₈
- 9. Outra. Qual? O₉

21. Já frequentaste/ou frequentas alguma unidade curricular que abordasse o tema do empreendedorismo, da criação de empresas ou da inovação?

- 1. Sim, durante a licenciatura..... O₁
- 2. Sim, durante o mestrado O₂
- 3. Sim, em ambos os ciclos de estudos O₃
- 4. Não O₄ (☞ **avance para a questão n.º 22**)

21.1 Se sim, indica a designação da(s) unidade(s) curricular(es)

22. Tendo em conta o teu percurso académico, qual o grau de utilidade que atribuis às seguintes experiências para a criação do próprio negócio: (Assinala apenas uma opção por linha/ Considera a escala: 1 – ‘Completamente útil’ 2- Útil; 3 – Inútil; a 4 – ‘Completamente inútil’; SO – ‘Sem opinião)

- | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|---|-----------------------|----|
| 1. Estágio | <input type="radio"/> | 1 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | SO |
| 2. Atividades extracurriculares | <input type="radio"/> | 1 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | SO |
| 3. Estrutura curricular do curso | <input type="radio"/> | 1 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | SO |
| 4. Experiência profissional | <input type="radio"/> | 1 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | SO |
| 5. Formação profissional | <input type="radio"/> | 1 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | SO |
| 6. Frequência de programa de mobilidade estudantil | <input type="radio"/> | 1 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | SO |
| 7. Outra experiência Qual? _____ | <input type="radio"/> | 1 | <input type="radio"/> | 2 | <input type="radio"/> | 3 | <input type="radio"/> | 4 | <input type="radio"/> | SO |

23. Na tua opinião, que tipo de formação seria útil que a Universidade disponibilizasse aos seus alunos sobre a temática do empreendedorismo: (Assinala, no máximo, três opções)

- | | | |
|--|-----------------------|-----|
| 1. Uma unidade curricular/disciplina no âmbito de todas as licenciaturas ... | <input type="radio"/> | 0 1 |
| 2. Uma licenciatura específica..... | <input type="radio"/> | 0 2 |
| 3. Pós-graduações/ Especializações..... | <input type="radio"/> | 0 3 |
| 4. Cursos de Formação Avançada | <input type="radio"/> | 0 4 |
| 5. Ações de informação/sensibilização | <input type="radio"/> | 0 5 |
| 6 Outra(s) Qual _____ | <input type="radio"/> | 0 6 |

24. Tens conhecimento de quais são as entidades/ organismos existentes na tua Universidade vocacionadas para o apoio à criação de empresas/negócios?

1. Sim.....0 1
2. Não.....0 2 (☞ avance para a questão n.º25)

24.1 Se sim, indica quais?

25. Que tipo de iniciativas deveriam ou poderiam ser desenvolvidas pela Universidade para incentivar o empreendedorismo junto dos estudantes?

III – Projetos profissionais

26. Costumas pensar no teu futuro profissional?

1. Nunca O 1 (☞ avance para a questão n.º 29)
2. Ocasionalmente (anualmente) O 2
3. Às vezes (todos os meses) O 3
4. Frequentemente (todos os dias/semanas) O 4

27. Que ideias te surgem quando pensas em trabalhar/exercer uma atividade profissional no final do curso (Assinala e enumera, no máximo, as cinco opções que consideras mais importantes, utilizando a numeração de 1 até 5, sendo que ao 1 corresponde 'a mais importante' e ao 5 – 'a menos importante')

Ordem de
importância

- | | | |
|---|------|-------|
| 1. Adquirir maior prestígio social | O 1 | _____ |
| 2. Autonomizar-me economicamente dos meus pais | O 2 | _____ |
| 3. Conseguir conciliar a vida profissional com a familiar | O 3 | _____ |
| 4. Constituir a minha própria família | O 4 | _____ |
| 5. Cumprir o horário de trabalho, as regras e os objetivos definidos pelas chefias..... | O 5 | _____ |
| 6. Desempenhar atividades criativas que estimulem a inovação | O 6 | _____ |
| 7. Desenvolver um trabalho árduo com preocupações e obrigações | O 7 | _____ |
| 8. Estabelecer fortes relações com os colegas e trabalhar em grupo | O 8 | _____ |
| 9. Exercer uma profissão com responsabilidade, empenho e dedicação | O 9 | _____ |
| 10. Exercer uma profissão relacionada com a minha área formação | O 10 | _____ |
| 11. Ficar na mesma empresa durante toda a minha carreira | O 11 | _____ |
| 12. Financiar os meus hábitos de consumo e estilo de vida | O 12 | _____ |
| 13. Garantir a minha subsistência económica através do salário | O 13 | _____ |
| 14. Gerar mudanças no seio da organização/departamento onde trabalha..... | O 14 | _____ |
| 15. Melhorar a minha qualidade de vida em termos económicos | O 15 | _____ |
| 16. Obter satisfação através do desempenho de uma profissão que goste | O 16 | _____ |
| 17. Possuir um vínculo contratual que me garanta estabilidade..... | O 17 | _____ |
| 18. Sentir que sou útil à sociedade | O 18 | _____ |
| 19. Ser promovido/conseguir ter progressão na minha carreira profissional..... | O 19 | _____ |
| 20. Ter condições físicas e materiais de trabalho (espaço, equipamentos etc.) | O 20 | _____ |
| 21. Ter de executar um trabalho cansativo e gerador de stress | O 21 | _____ |
| 22. Ter uma profissão interessante com margem de liberdade e autonomia | O 22 | _____ |
| 23. Valorizar-me através da aprendizagem e do crescimento profissional contínuos ... | O 23 | _____ |
| 24. Outra | O 24 | _____ |
- Qual _____

27.1 Enumera por ordem de importância, as 5 ideias que indicaste na questão anterior (exemplo: 1º-R17/ 2º-R12/ 3º-R23)

28. Após a conclusão do curso, qual a situação profissional que ambicionas ter?

(Escolhe apenas 1 opção)

1. Ser trabalhador(a) por conta de outrem/ter patrão O 1
2. Ser trabalhador(a) independente/ *freelancer* O 2 (☞ avance para a questão n.º28.2)
3. Ser empresário(a) O 3 (☞ avance para a questão n.º28.2)
4. Outro projeto. Qual _____ O 4

28.1 Qual(ais) o(s) principal(ais) motivos que te levam a pensar/desejar ser “trabalhador(a) por conta de outrem/ter um patrão” ou a ter “outro projeto”? (Assinala, no máximo, até três opções)

1. Desejo de ter um rendimento regular e fixo O 1
2. Garantia de estabilidade no emprego O 2
3. Preferência por um horário de trabalho fixo O 3
4. Pela segurança social e/ou outro tipo de proteção (ex. doença, reforma) O 4
5. O meu curso/área de formação está vocacionado para isso O 5
6. Influência de familiares e/ou amigos O 6
7. Melhor conciliação do trabalho com a vida privada O 7
8. Falta de uma ideia de negócio/oportunidade O 8
9. Medo de falhar na criação do próprio negócio O 9
10. Escassez de recursos financeiros para a criação de um negócio próprio O 10
11. Por falta de competências/qualidades para criar o próprio emprego/negócio O 11
12. Pessimismo em relação ao clima económico para a criação de negócios..... O 12
13. Receio das consequências (legais, sociais) da falência de um negócio O 13
14. Teve conhecimento do fracasso do(s) negócio(s) de familiares e/ou amigos O 14
15. Outro. Qual? _____ O 15

28.1.1 Consideras a hipótese de trabalhar fora de Portugal?

1. Sim..... O 1
2. Não O 2 (☞ avance para a questão n.º29)

28.1.2 Se respondeste sim, indica, no máximo, as duas razões que mais te motivam para trabalhar fora de Portugal (Assinala, no máximo, até três opções).

1. Busca de novas experiências pessoais e intelectuais O 1
2. Conhecimento de uma nova cultura e língua O 2
3. Conhecimento de novos métodos de trabalho e tecnologias O 3
4. Aquisição de maior capacidade de adaptação e autonomia O 4
5. Ambição de ter uma experiência internacional O 5

- 6. Melhoria das perspetivas de carreira profissional 0 6
- 7. Valorização curricular e profissional 0 7
- 8. Razões familiares ou pessoais 0 8
- 9. Única forma de exercer uma atividade profissional 0 9
- 10. Perspetivas de melhor salário/rendimento 0 10
- 11. Outro. Qual: _____ 0 11

(☞ **avance para a questão n. º29)**

28.2 Qual(ais) o(s) principal(ais) motivos que te levam a pensar/desejar ser “trabalhador(a) independente” ou “empresário”? (Assinala, no máximo, até três opções)

- 1. Ambição de ser o meu próprio patrão/independência e autonomia 0 1
- 2. Desejo de novos desafios 0 2
- 3. Tradição familiar (pais e/ou avós) 0 3
- 4. Melhor conciliação do trabalho com a vida privada 0 4
- 5. Horário flexível/ ganhos de tempo para fazer outras atividades 0 5
- 6. Para ter reconhecimento público/prestígio 0 6
- 7. Pelo gosto de ajudar os outros/contribuir para a sociedade 0 7
- 8. Dificuldade em conseguir emprego na área da licenciatura 0 8
- 9. Ideia para um novo produto ou serviço..... 0 9
- 10. Perspetiva de ganhar mais dinheiro 0 10
- 11. Possibilidade para sair de um emprego insatisfatório..... 0 11
- 12. Receio de ficar desempregado 0 12
- 13. Otimismo em relação ao futuro para a criação de negócios 0 13
- 14. Influência de pessoas próximas (amigos, professores, colegas do curso, familiares) 0 14
- 15. Única forma de exercer uma atividade profissional 0 15
- 16. Outro. Qual? _____ 0 16

28. 2.1 Enquanto “trabalhador(a) independente” ou “empresário(a)”, em que ramo de negócio gostarias de desenvolver a tua atividade? (Escolhe apenas 1 opção)

- 1. Educação e Formação 0 1
- 2. Direito, justiça e segurança..... 0 2
- 3. Finanças, auditoria e contabilidade 0 3
- 4. Eletrónica, informática e telecomunicações 0 4
- 5. Comunicação, marketing e publicidade 0 5
- 6. Consultadoria (comercial, marketing, recursos humanos) 0 6
- 7. Saúde e desporto 0 7
- 8. Serviços sociais 0 8
- 9. Comércio e restauração 0 9
- 10. Construção e imobiliário 0 10
- 11. Energia e transportes 0 11
- 12. Tempo livre e diversão 0 12
- 13. Arte, património e cultura 0 13

- 14. Turismo, viagens e hotelaria O 14
- 15. Ambiente e ecologia O 15
- 16. Indústrias (ex. transformadora, extrativa) O 16
- 17. Agricultura e atividades relacionadas..... O 17
- 18. Outro: Especifique _____ O 18

28.2.2 Consideras a hipótese de criar o teu negócio fora de Portugal?

- 1. Sim..... O 1
- 2. Não O 2 (☞ avance para a questão n.º29)

28.2.2.1 Se respondeste sim, indica, no máximo, as duas razões que mais te motivam para criar o teu negócio/ empresa fora de Portugal.

- 1. Riqueza do país..... O 1
- 2. Melhores oportunidades de negócio..... O 2
- 3. Existência de condições mais favoráveis a este tipo de negócio..... O 3
- 4. Viveu nesse país O 4
- 5. Apoio e enquadramento institucional mais favorável..... O 5
- 6. Existência de recursos humanos mais qualificados O 6
- 7. Maior dinamismo tecnológico/ científico do país O 7
- 8. Outra. Qual? _____ O 8

29. No futuro próximo tencionas frequentar formação?

- 1. Sim..... O 1
- 2. Não O 2 (☞ avance para a questão n.º32)

30. Que tipo de formação?

- 1. Pós-graduação/Especialização/MBA O 1
- 2. Mestrado O 2
- 3. Doutoramento O 3
- 4. Outra licenciatura O 4
- 5. Formação Profissional O 5
- 6. Outro tipo de formação O 6
- Qual? _____

31. Que motivos te levam a continuar a investir em formação? (Assinala, no máximo, até três opções)

- 1. Aumento das qualificações académicas/profissionais O 1
- 2. Complemento da minha área de formação O 2
- 3. Necessidades formativas numa determinada área..... O 3

- 4. Aquisição de competências profissionais 0 4
 - 5. Reciclagem/atualização de conhecimentos 0 5
 - 6. Valorização curricular 0 6
 - 7. Melhoria do desempenho profissional 0 7
 - 8. Desenvolvimento de maior autonomia e responsabilidade 0 8
 - 9. Estímulo do empreendedorismo e da inovação 0 9
 - 10. Contributo para a estabilidade no emprego 0 10
 - 11. Aumento da capacidade de inovação e criatividade 0 11
 - 12. Valorização pessoal 0 12
 - 13. Prestígio social 0 13
 - 14. Aumento das saídas profissionais 0 14
 - 15. Outro 0 15
- Qual? _____

IV. Caracterização socioeconómica e familiar

32. Sexo:

- 1. Masculino 0 1
- 2. Feminino 0 2

33. Idade: |__|__| anos

34. Estado civil:

- 1. Solteiro(a) 0 1
- 2. Casado(a)/ Em união de facto 0 2
- 3. Divorciado (a)/ Separado (a)/Viúvo (a) .. 0 3
- 5. Outro. Qual? _____ ... 0 4

35. Região/ concelho de residência (origem): _____

36. Qual o nível de ensino/formação dos teus pais e, se for caso disso, do cônjuge/companheiro (Assinala apenas uma resposta por coluna)

	Pai	Mãe	Conjuge/companheiro
1. Ensino básico (1º ciclo) – ensino primário	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
2. Ensino básico (2º ciclo) – ensino preparatório	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
3. Ensino básico (3º ciclo) – 9º ano	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
4. Ensino Secundário (12º ano)	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
6. Ensino Superior (Licenciatura)	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
7. Pós-graduação/Doutoramento	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
8. Não aplicável	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
9. Outro. Qual? _____	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3

37. Qual é a situação/ condição profissional atual dos teus pais e, se for caso disso, do cônjuge/companheiro (Assinala apenas uma resposta por coluna)

	Pai	Mãe	Conjuge/companheiro
1. Trabalhador(a) independente/ <i>freelancer</i>	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
2. Trabalhador(a) por conta de outrem/assalariado(a).....	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
3. Trabalhador(a) em <i>part-time</i>	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
4. Nunca trabalhou	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
5. Desempregado(a).....	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
6. Reformado(a)	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
7. Doméstico(a))	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
8. Empresário(a) (com __ __ trabalhadores).....	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
9. Não aplicável	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
10. Outra. Qual? _____	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3

38. Indica a profissão principal dos teus pais e, se for caso disso, do cônjuge/companheiro (No caso de já não se encontrarem no mercado de trabalho - reformado(a)s e desempregado(a)s – seleciona a profissão principal que tiveram no passado) - Assinala apenas uma resposta por coluna)

	Pai	Mãe	Conjuge/
1. Dirigentes/cargos de direção e chefias	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
2. Empresários/patrão	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
3. Membros da polícia e das forças armadas	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
4. Agricultores e trabalhadores similares.....	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3
5. Quadros e técnicos superiores	<input type="radio"/> 1.....	<input type="radio"/> 2.....	<input type="radio"/> 3

6. Quadros e técnicos médios (técnicos administrativos e da produção)..... 1..... 2 3
7. Pequenos comerciantes e vendedores 1..... 2 3
8. Operários, artífices e trabalhadores similares 1..... 2 3
9. Trabalhadores não especializados (administrativos, comércio e outros)... 1..... 2 3
10. Não aplicável..... 1..... 2 3
11. Outro. Qual? _____ 1..... 2 3

Se desejas apresentar alguma ideia ou opinião geral sobre este questionário e sobre o que ele pretende conhecer, utiliza, por favor, o espaço a seguir.

Muito obrigado pela tua colaboração

Antes de terminares questionário indica com um X

Gostaria de participar no sorteio dos prémios (por favor introduz os teus dados pessoais)

Estou disponível para participar na 2ª fase desta investigação (por favor introduz os teus dados pessoais)

Desejo receber mais informações sobre este estudo (por favor introduz os teus dados pessoais)

Política de proteção de dados – Garantimos que os teus dados pessoais nunca serão fornecidos a terceiros e que serão utilizados para os fins da presente investigação

Introduz os teus dados pessoais:

Nome:	
Apelido	
E-mail:	

Obrigado, mais uma vez. Por favor clica em “seguinte” para terminares o questionário

ANEXO 2 - GUIÃO DE ENTREVISTA - diplomados

I. Caracterização profissional do(a) entrevistado(a)

- **Situação profissional atual:** (Situação A, B C, D ou E - Trabalhador assalariado, Formando, Desempregado, Empresário e Trabalhador independente).

(A) Trabalhador assalariado (trabalhador por conta de outrem a tempo inteiro ou part-time, bolseiro, estagiário, outra situação de trabalho dependente)

- **Motivos que influenciaram a tua escolha profissional** (curso está vocacionado para isso, oportunidades existentes no mercado, influência de familiares e amigos, garantia de estabilidade no emprego, proteção social, melhor conciliação entre a vida familiar e laboral, escassez de recursos financeiros para a criação de um negócio, outros motivos)
- **Meios e estratégias para a obtenção do emprego atual** (conhecimentos/contatos pessoais, resposta a anúncios, experiência profissional prévia/estágio nesta organização, outros meios)
- **Caracterização profissional atual** (situação na profissão, vínculo contratual, tempo de serviço, posição hierárquica na organização,).
- **Caracterização geral da empresa/organização onde trabalha** (sector de atividade/dimensão).
- **Função que desempenha na empresa/organização** e departamento/secção onde exerce a sua atividade profissional.
- **Relação entre a função/atividades** profissionais que desempenha na atual empresa/organização **e a sua área de formação.**
- **Satisfação face ao trabalho atual** (atividades desenvolvidas, autonomia, relacionamento interpessoal com colegas e chefias, remuneração, horário, condições de trabalho).
- **Experiência (s) profissional(ais) anterior(es)** (tipo(s) de organização(ões), duração da(s) experiência(s), sector de atividade, função(ões) que desempenhou estava(m) relacionada com a área de formação).
- **Frequência de formação no presente** (continua a frequentar formação, tipo de formação (académica/ profissional), instituição, expectativas em relação ao investimento em formação para a sua carreira profissional)

(B) Estudante/ Formando

- **Motivos que influenciaram a tua escolha de continuares a investir em formação** (vocação/gosto pessoal, falta de oportunidades de emprego, influência de familiares e amigos, melhor meio de conseguir obter emprego, ampliar as minhas qualificações académicas/profissionais, complemento da minha área de formação, valorização profissional, aumentar as competências profissionais, prestígio social que este diploma confere). Especifica.
- **Caraterização da formação que frequentas atualmente** (tipo de formação, instituição, local, duração). Já tinhas frequentado formação nesta área e nesta instituição? Se sim, especifica.

- **Quais as tuas expetativas em relação a esta formação em termos profissionais? Achas que a frequência desta formação permite-te responder melhor aos desafios do mercado laboral? Justifica.**
- **Tendo em conta que já concluíste a tua formação académica, sabemos que podias estar a exercer uma atividade profissional. Vês-te como desempregado ou consideras que a opção pelo prosseguimento dos estudos como uma etapa cada vez mais do percurso académico? Justifica.**
- **Há quanto tempo que concluíste a tua formação académica anterior** (indicação do tempo – meses/anos).
- **Desde este tempo, tens procurado emprego? Se sim, indica a frequência com que tens procurado emprego, os meios utilizados e as instituições a que tens recorrido para alcançar este propósito.**
- **Principais dificuldades com que te tens deparado na procura de emprego** (desconhecimento de entidades/instituições que apoiam a obtenção de emprego, falta de informação/ apoio dessas entidades, dificuldade em responder a anúncios/elaborar o seu CV, nervosismo/falta de confiança na altura da entrevista, estereótipos de género/raça ou crença religiosa, falta de conhecimento das entidades/ empresas sobre o perfil funcional associado à tua formação académica/curso)
- **Experiência(s) profissional(ais) anterior(es)** (tipo(s) e dimensão da(s) organização(ões), duração da(s) experiência(s), sector de atividades, função(ões) que desempenhou estava(m) relacionada com a área de formação, quanto tempo passou desde que teve estas experiências).

(C) Desempregado

- **Tempo no desemprego**
- **Procura de emprego** (frequência da procura, meios utilizados, instituições).
- **Principais dificuldades com que te tens deparado na procura de emprego** (desconhecimento de entidades/instituições que apoiam a obtenção de emprego, falta de informação/ apoio dessas entidades, dificuldade em responder a anúncios/elaborar o seu CV, nervosismo/falta de confiança na altura da entrevista, estereótipos de género/raça ou crença religiosa, falta de conhecimento das entidades/ empresas sobre o perfil funcional associado à tua formação académica/curso)
- **Razões que explicam a tua situação atual** (falta de oportunidades no mercado laboral, área de formação/ curso com poucas saídas profissionais, falta de experiência profissional, fraca valorização curricular, pouco investimento pessoal na procura de emprego, outro)
- **Experiência(s) profissional(ais) anterior(es)** (tipo(s) e dimensão da(s) organização(ões), duração da(s) experiência(s), sector de atividades, função(ões) que desempenhou estava(m) relacionada com a área de formação, quanto tempo passou desde que teve estas experiências).
- **Frequência de formação no presente** (continua a frequentar formação, tipo de formação (académica/ profissional), instituição, expetativas em relação ao investimento em formação para a sua carreira profissional).

(D) Empresário

- **Motivos que influenciaram a tua escolha profissional** (vocação, oportunidades existentes no mercado, conselho de familiares e amigos, dificuldade de arranjar emprego na área da licenciatura, melhorar a situação atual, desejo de autonomia, perspetiva de ganhar mais dinheiro, possibilidade de gerir o meu tempo, melhor conciliação com a vida familiar, outros motivos)
- **Caracterização da tua empresa/negócio** (há quanto tempo criou a empresa/negócio, sector de atividades, nº de trabalhadores, localização, produtos/serviços que disponibiliza, público alvo destes produtos/serviços, razões de justificação da escolha do sector de atividade e da localização da empresa).
- **Funções e atividades que desempenha na empresa/negócio** (descrição de 1 dia normal de trabalho).
- **Apoio(s) solicitado(s) para a criação da empresa** (tipo de apoios, entidades, duração dos apoios concedidos).
- **Frequência de formação específica em empreendedorismo** durante a criação da sua empresa (tipo de formação – académica ou profissional; áreas de formação – marketing, gestão estratégica, plano de negócios, etc. entidade formadora; duração da formação).
- **Principais obstáculos/constrangimentos que enfrentou na criação da empresa** (financiamento; burocracias administrativas; pouca informação sobre como o fazer; falta de competências na área de gestão; falta de ideias inovadoras; falta de apoio institucional para o fazer; contactos com clientes e fornecedores; encontrar instalações e pessoal adequado, etc.).
- **Experiência(s) profissional(ais) anterior(es)** (tipo(s) de organização(ões), duração da(s) experiência(s), sector de atividade, função(ões) que desempenhou estava(m) relacionada com a sua área empresarial).
- **Frequência de formação no presente** (continua a frequentar formação, tipo de formação (académica/ profissional), instituição, expectativas em relação ao investimento em formação para a sua carreira profissional)

(E) Trabalhador independente

- **Motivos que influenciaram a tua escolha profissional** (vocação, oportunidades existentes no mercado, conselho de familiares e amigos, outros motivos)
- **Meios e estratégias para a obtenção do emprego atual** (conhecimentos/contactos pessoais, resposta a anúncios, experiência profissional prévia/estágio nesta organização, outros meios)
- **Caracterização profissional atual** (situação na profissão, vínculo contratual, tempo de serviço, posição hierárquica na organização, horário de trabalho).
- **Caracterização geral da empresa/organização onde trabalha** (sector de atividade/ dimensão).
- **Função que desempenha na empresa/organização** e departamento/secção onde exerce a sua atividade profissional.
- **Relação entre a função/atividades profissionais que desempenha na atual empresa/ organização e a sua área de formação.**

- **Satisfação face ao trabalho atual** (atividades desenvolvidas, autonomia, relacionamento interpessoal com colegas e chefias, remuneração, condições de trabalho).
- **Perspetivas de carreira nesta empresa/organização** (ambiciona continuar nesta organização/empresa? Porquê).
- Comparativamente aos teus colegas com vínculos mais estáveis, considera que estás numa **situação de maior vulnerabilidade**? Especifica. Se sim, como sentes isso no teu dia-a-dia profissional?
- **Experiência (s) profissional(ais) anterior(es)** (tipo(s) de organização(ões), duração da(s) experiência(s), sector de atividade, função(ões) que desempenhou estava(m) relacionada com a área de formação).
- **Frequência de formação no presente** (continua a frequentar formação, tipo de formação (académica/ profissional), instituição, expectativas em relação ao investimento em formação para a sua carreira profissional)

II. Empreendedorismo e atividades na academia

- Olhando para o teu percurso académico, como avalias a preparação que obtiveste através do teu curso (conhecimentos técnico-científicos, competências, etc.)? O curso que frequentaste correspondeu às tuas expectativas? Pensas que a formação que obtiveste é adequada para responder aos atuais requisitos do mercado de trabalho? Podias p.f. exemplificar.
- Durante o curso envolvereste-te em algum tipo de atividades extracurriculares ou participaste em algum programa de mobilidade estudantil? Se sim, podias falar um pouco disso? De que forma pensas que foi importante para ti a participação neste tipo de atividades?
- Tiveste alguma experiência profissional (estágio, trabalho, part-time, etc.) durante a tua trajetória académica? Se sim, como avalias globalmente esta experiência em termos de preparação para o trabalho? Achas que o fato de teres tido (ou não) este contacto prévio com o mercado pode explicar a tua situação profissional atual? Porquê?
- Desde o teu ingresso na Universidade já tiveste a oportunidade de participar em alguma atividade (informativa ou formativa) na área do empreendedorismo? Podias especificar.
- Globalmente, como avalias o papel da tua universidade em relação à promoção do empreendedorismo. Achas que ela tem tido um papel ativo ou passivo nesta matéria? O que te leva a pensar assim?
 - Justificação do papel ativo (regularmente oferece cursos/UC em empreendedorismo; promove de contactos com entidades/empresas; divulgação de informações sobre apoios ao empreendedorismo; realização de seminários e workshops centrados na temática do empreendedorismo; tem estruturas/gabinetes académicos que apoiam a criação de negócios).
 - Justificação do papel passivo (ausência de conteúdos curriculares sobre o empreendedorismo; isolamento ou não contacto com a envolvente exterior; presença de normas e rotinas que não estimulam a criatividade; insuficiente s; ausência de

informação sobre o empreendedorismo; inexistência de incentivos/entidades que apoiem a atividade empreendedora).

- Achas que a Universidade deveria promover mais atividades na área do empreendedorismo? Porquê? Se respondeste afirmativamente, indica que tipo de atividades/iniciativas na tua opinião poderiam ser mais úteis sobre esta matéria, tanto a nível educativo como organizativo?
 - Educativas (oferta de aulas livres, UC, licenciaturas ou pós-graduações específicas, Formação Avançada)
 - Organizativas (ações de sensibilização, sessões de esclarecimento com empresários concursos de ideias, workshops sobre plano de negócios, etc.)

- Há na tua universidade algum gabinete/estrutura que forneça apoio aos estudantes na área do empreendedorismo? Se sim, qual (quais)? Conheces bem as atividades que eles têm desenvolvido nesta área? Em algum momento tiveste algum contato com esta entidade? Para quê especificamente?
- Frequentaste durante o curso alguma UC/disciplina que abordasse a temática do empreendedorismo? Se sim, indica qual (quais)? Em que ciclo de estudos/ ano de frequência tiveste esta oferta formativa? Que tipo de conteúdos foram abordados nessa(s) UC's (processo de criação de uma empresa/ plano de negócio, gestão de empresas, conhecimentos sobre o ambiente empresarial (obstáculos e potencialidades), competências relacionadas com o empreendedorismo/ perfil do empreendedor, apoios ao empreendedorismo, empreendedorismo como alternativa de carreira, etc.). Qual a abordagem/metodologia de ensino usada pelo teu(s) professor(es) no ensino desta matéria (teórica, prática, em sala, em contexto empresarial/contato com empresários, outras)? Esta experiência despertou-te o desejo/ vontade de ampliares os teus conhecimentos sobre o assunto. Porquê?
- Se não frequentaste, gostavas de ter tido no teu curso este tipo de formação? Porquê? No caso de teres respondido afirmativamente, em que ciclo de estudos/ ano de frequência pensas que te deveria ser proporcionada esta oferta formativa? Que tipo de conhecimentos gostaria de aprofundar sobre este assunto (processo de criação de uma empresa/plano de negócio, gestão de empresas, conhecimentos sobre o ambiente empresarial (obstáculos e potencialidades), apoios ao empreendedorismo, competências relacionadas com o empreendedorismo/ perfil do empreendedor, empreendedorismo como alternativa de carreira, etc.)?
- Comparativamente com outros cursos/ áreas, consideras que a formação proporcionada pelo teu curso sobre esta temática foi adequada e suficiente? Justifica
- Consideras que seria importante durante o curso desenvolver mais competências transversais que estimulassem o empreendedorismo nos estudantes? Justifica. Se sim, podias exemplificar que competências consideras mais úteis neste âmbito (autonomia, planeamento/organização, iniciativa/proatividade, assunção do risco, identificação de oportunidades, relacionamento interpessoal, trabalho em grupo, liderança, etc.).

III. Representações sobre o empreendedorismo e o ambiente envolvente

- Conheces pessoalmente algum empreendedor(a)/empresário(a). Qual é a tua relação com ele/ela (familiar/ grau de parentesco, amizade, meu patrão, contatos de negócios, outra). Até que ponto conheces bem a sua atividade como empreendedor? Achas que o seu desempenho deveria ser positivo ou negativamente avaliado? Porquê?
- Tens conhecimento de medidas específicas/ programas de apoio ao empreendedorismo. Se sim, em que áreas (formação na área do empreendedorismo, subsídios, apoio técnico para criação de empresas, centros de empreendedorismo). Se sim, sabes quais são as entidades que prestam estes apoios?
- No teu ambiente mais próximo (familiares próximos, amigos e colegas de trabalho/curso), como achas que as pessoas vêem a atividade empreendedora/ criação de um negócio? Achas que eles iriam apoiar-te se decidisses avançar com um projeto desta natureza? Porquê? [Eles apoiaram-te quando decidiste criar a tua empresa? De que forma? (no caso dos empresários)]
- Consideras que a cultura existente no nosso país é favorável à atividade empreendedora, ou seja, que o papel dos empreendedores na economia e a sua imagem na sociedade é socialmente reconhecido, ou não? Porquê?
- Na tua opinião, as condições político-institucionais (financiamento, política fiscal, apoios públicos, oportunidades de mercado) existentes no nosso país estimulam o empreendedorismo ou, pelo contrário, julgas que decisão de se tornar empreendedor no nosso país é demasiado arriscada? Porquê?

IV. Projetos profissionais

Empresários/ trabalhadores independentes (com negócio próprio)

- Quando respondeste ao questionário há cerca de dois anos atrás referiste ter como projeto profissional após a conclusão do curso, o exercício de uma atividade como XXXX (e.g., EMPRESÁRIO). Que estratégias desenvolveste desde então para alcançar os teus objetivos?
- Como pensas que será a tua carreira profissional nos próximos dez anos? Quais são concretamente os teus objetivos em termos de futuro profissional? Tens planos de internacionalizar o teu negócio para outro país?
- Há uma ideia generalizada de que as pessoas têm cada vez mais de apostar em formação contínua ao longo da vida. Achas que será importante para ti adotares esta postura no futuro? Porquê?

Outras situações (Trabalhadores assalariados, trabalhadores independentes desempregados/ inativos, formandos)

- Quando respondeste ao questionário há cerca de dois anos atrás referiste ter como projeto profissional após a conclusão do curso, o exercício de uma atividade como XXXX. O que pensas desta opção neste momento? Ocorreram algumas mudanças na sua vida que tivessem alterado a tua opção?
 - Tens intenção de criar uma empresa/ negócio nos próximos 2 anos? (Situação A ou B)
 - a. **Situação A (NÃO)**
 - Quais os obstáculos que te impedem de avançar com um negócio próprio (falta de interesse/ vontade pessoal, falta de financiamento, incerteza da remuneração; instabilidade do emprego; a necessidade de investir muito tempo e energia no projeto; a possibilidade de falhar; falta de formação, má imagem dos empresários na sociedade portuguesa, falta de apoio familiar, etc.).
 - Como pensas que será a tua carreira profissional nos próximos dez anos? Quais são concretamente os teus objetivos em termos de futuro profissional? Tens planos de emigrar ou abandonar o país para concretizar os teus projetos?
 - Há uma ideia generalizada de que as pessoas têm cada vez mais de apostar em formação contínua ao longo da vida. Achas que será importante para ti adotares esta postura no futuro? Porquê?
 - b. **Situação B (SIM)**
 - Que motivos te levam a pensar na criação de um negócio próprio (ex. dificuldade de arranjar emprego na área da licenciatura, melhorar a situação atual, desejo de autonomia, perspetiva de ganhar mais dinheiro, possibilidade de gerir o meu tempo, melhor conciliação com a vida familiar, etc.)
 - Já pensaste como será a empresa que pretendes criar? (sector de atividade/razões da escolha deste setor de atividade, dimensão, região, produtos/serviços que pretende disponibilizar, público alvo destes produtos/serviços).
 - Pretendes recorrer a algum tipo de apoio(s) para a criação da empresa? (tipo de apoios, entidades, duração dos apoios concedidos).
 - Consideras a hipótese de frequentar formação na área do empreendedorismo? (tipo de formação – académica ou profissional; áreas de formação – marketing, gestão estratégia, plano de negócios, etc.).
 - Quais os principais obstáculos/constrangimentos que receias enfrentar na criação da tua empresa (o clima económico atual não é favorável ao desenvolvimento do nosso próprio negócio, financiamento; burocracias administrativas; pouca informação sobre como o fazer; falta de competências na área de gestão; falta de ideias inovadoras; falta de apoio institucional para o fazer; contactos com clientes e fornecedores; encontrar instalações e pessoal adequado, a imagem dos empresários na sociedade é muito negativa, etc.).

- Como pensas que será a tua carreira profissional nos próximos dez anos? Quais são concretamente os teus objetivos em termos de futuro profissional? Tens planos de internacionalizar o teu negócio para outro país?
- Há uma ideia generalizada de que as pessoas têm cada vez mais de apostar em formação contínua ao longo da vida. Achas que será importante para ti adotares esta postura no futuro? Porquê?

0- Identificação do entrevistado: (sexo, idade, estado civil, habilitações académicas, curso/área de formação, universidade(s) frequentadas).

ANEXO 3 – CONSENTIMENTO INFORMADO - entrevistas

Explicação prévia

A tese de doutoramento «Empreendedorismo qualificado: políticas do ensino superior e (re)configuração das trajetórias profissionais dos diplomados», financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/60807/2009), tem como objetivos gerais compreender e explicar o potencial de empreendedorismo dos diplomados universitários, bem como aprofundar o conhecimento sobre os impactos das transformações do processo de Bolonha na (re)configuração dos seus percursos formativos e profissionais.

Para proceder à recolha de dados, esta investigação privilegiará, entre outros instrumentos e estratégias, a realização de entrevistas com diplomados universitários, com o objetivo de reunir informações relacionadas com o tema e os objetivos acima apresentados, designadamente no que se refere ao seu grau de envolvimento em dinâmicas de aprendizagem empreendedora durante a trajetória académica; as seus percursos de acesso ao mercado de trabalho e a sua atual situação profissional; e os seus projetos e representações em relação à criação de um negócio próprio/ empresa. Informa-se que as entrevistas serão gravadas e que o material recolhido será do uso exclusivo da investigadora responsável pela investigação (Rita Moreira), sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da sua tese de doutoramento e das publicações e comunicações que dela resultem. Durante o processo em curso, e durante a escrita da tese, será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação do(s) a (as) participantes da investigação. A participação neste estudo não será objeto de nenhum benefício, compensação ou pagamento aos participantes, sendo assegurado o direito de resposta a qualquer pergunta a este propósito. Se, no decorrer da entrevista, o participante manifestar vontade de que a discussão seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a investigadora atenderá à sua vontade, garantindo-lhe o direito de abandonar a mesma sem prejuízo para o próprio.

Termo de Consentimento Informado

Lida a explicação prévia a este documento, declaro ter compreendido as implicações deste 'Termo de Consentimento Informado', e da minha participação numa entrevista sobre temática do potencial de empreendedorismo dos diplomados universitários, realizada no âmbito da tese de doutoramento de Rita Moreira, dedicada ao tema « Empreendedorismo qualificado: políticas do ensino superior e (re)configuração das trajetórias profissionais dos diplomados», sob orientação científica da Professora Doutora Ana Paula Marques, Professora Associada da Universidade do Minho e cofinanciada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) (SFRH/BD/60807/2009) e pelo Fundo Social Europeu (FSE) - Programa Operacional Potencial Humano (POPH), no âmbito do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) Portugal 2007-2013.

Findo o esclarecimento, de forma clara e detalhada, acerca dos objetivos e procedimentos do estudo mencionado, fui também informado(a) sobre a confidencialidade e proteção dos meus dados pessoais, bem como de quaisquer outras informações que permitam a identificação da minha participação na pesquisa; e, ainda, que poderei solicitar, a qualquer tempo, esclarecimentos adicionais sobre este trabalho de investigação, recusar fornecer informações que entenda serem prejudiciais à minha integridade física, moral e social, e/ou desistir, a qualquer momento, de participar na pesquisa sem qualquer prejuízo para mim.

Assim, declaro que concordo em participar voluntariamente nesta pesquisa como participante das entrevistas realizadas.

(Data, nome e assinatura do participante no estudo)

Nome: _____

Signature: _____

Date: _____

Contactos da investigador pela investigação:

Rita Moreira

Centro de Investigação em Ciências Sociais

Instituto de Ciências Sociais – Universidade do Minho

4710-057 Campus de Gualtar, Braga, Portugal

Telemóvel: 965083162

E-mail: rmoreira@ics.uminho.pt

ANEXO 4 - ANEXO METODOLÓGICO

Procedimentos metodológicos: Análise de correspondências Múltiplas

1. Preparação e validação dos dados

De forma a responder às questões enunciadas e considerando a complexidade do objeto de estudo nesta investigação, optou-se em termos metodológicos por realizar uma análise de correspondências múltiplas (ACM), visto que se trata de um “método particularmente apropriado à abordagem simultânea de múltiplos indicadores e ao tratamento de variáveis qualitativas (extensível a variáveis quantitativas, privilegiadamente categorizadas)” (Carvalho, 2008).

Para além disso, uma das principais potencialidades da ACM é que permite a descrição de um espaço multidimensional, caracterizado pela interdependência de indicadores qualitativos, tendo esta descrição como suporte fundamental a análise de relação que se estabelecem entre eles, aferindo-se assim características específicas de indivíduos ou de perfis grupais. A observação da estrutura topológica desse mesmo espaço através de representação gráfica permite identificar as associações ou oposições que se estabelecem entre as categorias dos diversos indicadores em análise, aferindo, desse modo, da existência (ou não) de configurações distintas (grupos tendencialmente homogêneos), com perfis específicos. A partir desta leitura topológica, especialmente quando o plano evidencia configurações distintas no espaço de diferentes grupos é possível o encadeamento metodológico entre a ACM e análise de *clusters* e avançar-se na construção de perfis tipológicos.

Face ao exposto, e considerando que um dos objetivos deste trabalho visava a identificação de perfis empreendedores entre os estudantes universitários, a utilização deste método para a análise de dados pareceu-nos teórica e tecnicamente a mais adequada.

Importa referir que a primeira fase de aplicação deste método implicou o levantamento dos indicadores mais relevantes para a problemática em questão, mas também a preparação dos dados, cuja importância é fundamental, sobretudo, quando se procede à aplicação de métodos multidimensionais. O procedimento de análise e preparação de dados envolveu várias etapas:

- i) a transformação das variáveis operacionalizadas segundo uma escala de *likert* composta por quatro níveis de resposta, como por exemplo, 1 - menor concordância e 4 - maior concordância), passando a dispor apenas de duas categorias dicotomizadas (< concordância e > concordância). As variáveis que foram sujeitas a esta recodificação visaram medir as atitudes e representações dos estudantes em relação a aspetos como: a atitude em relação

ao empreendedorismo (v2), frequência de participação em atividades na área do empreendedorismo (v5), a preparação da Universidade para a atividade empreendedora (v12), o grau de utilidade do curso para criação de um negócio (v14), percepção sobre vários fatores político-institucionais relacionados com atividade empreendedora (v15-18).

- ii) ponderação da distribuição das frequências dos indicadores para justificar a sua inclusão ou exclusão na análise;
- iii) análise das não-resposta/sem opinião e verificar a sua relevância em termos quantitativos e qualitativos. Esta operação levou à exclusão destas categorias da ACM pela falta de relevância temática das mesmas;
- iv) avaliação da qualidade das variáveis e respetivas categorias, através da leitura das suas medidas de discriminação e contribuições.
- v) criação novas variáveis teoricamente relevantes para o nosso modelo analítico, designadamente o indicador «orientações pessoais face ao trabalho» e o índice para medir a «frequência de participação em atividades de empreendedorismo», cujo procedimento de construção passaremos a expor.

1.1. Construção do Indicador «orientações pessoais face ao trabalho»

A construção do indicador «orientações pessoais face ao trabalho» inspira-se no conceito de orientações de vida, elaborado em meados dos anos 80, no programa de investigação sobre estudantes universitários em Portugal (Costa, Machado e Almeida, 1989, 1990), bem como noutras pesquisas empíricas em Portugal (Estanque e Nunes, 2002). É um indicador integrado, que procura captar grandes linhas de força estruturadoras dos quadros simbólico-ideológicos dos agentes sociais, a partir do cruzamento de dois eixos importantes – o eixo quotidiano-projeto e o eixo autocentramento-sociocentramento –, gerando quatro tipos de orientações: quotidiano autocentrado, ou orientação narcisista; projeto autocentrado, ou orientação acumulativa; quotidiano sociocentrado, ou orientação convivial; projeto sociocentrado ou orientação ativista⁷⁶.

⁷⁶ Para facilitar o entendimento do conceito orientações pessoais é importante incluir a definição proposta para cada um dos modelos (Costa, Machado e Almeida, 1989, 1990):

Quotidiano autocentrado: “Aproveitar individualmente e sem preocupações, no dia-a-dia, as coisas boas da vida” - (orientação narcisista)

Projeto autocentrado: “Preparar com persistência e espírito de iniciativa uma situação futura de bem-estar estável e duradoura” - (orientação acumulativa)

Quotidiano sociocentrado: “Viver intensamente o dia-a-dia, procurando sempre a participação, solidariedade e partilha com os outros” - (orientação convivial)

Projeto sociocentrado: “Participar com os outros no desenvolvimento e melhoria do mundo em que vive, ajudando a construir o futuro através da sua ação em vários aspetos do quotidiano” - (orientação ativista)

A razão da opção por um indicador compósito desta natureza justifica-se, por um lado, pelo potencial heurístico do conceito orientações pessoais para discriminar sistemas de valores e representações dos indivíduos, sobretudo quando se pretende analisar as orientações perante o trabalho dos estudantes universitários⁷⁷; e por outro, pela necessidade de preparar os dados empíricos da investigação para a aplicação do método multidimensional – análise de correspondências múltiplas (ACM). Vale a pena referir a este respeito que esta opção metodológica permitiu atenuar alguns desequilíbrios registados numa das variáveis-chave do inquérito por questionário aplicado aos estudantes que pretendia avaliar o seu posicionamento/orientação em relação ao trabalho/exercício profissional no final do curso⁷⁸. A pluralidade de categorias desta variável e a proximidade das mesmas em termos teóricos justificou, igualmente, o recurso a um indicador de orientações pessoais assente num quadro de valores e representações centrado em torno de dois eixos estruturantes para a leitura da realidade social: quotidiano-projeto e autocentramento-sociocentramento⁷⁹. Acresce a isto, as enormes potencialidades do cruzamento deste indicador com outras variáveis de caracterização social. A operacionalização desta proposta teórico-conceptual aos objetivos da nossa investigação, no sentido de analisar as representações dos estudantes sobre trabalho dos estudantes universitários permitiu-nos avançar para a construção de um novo indicador compósito denominado *orientações pessoais perante o trabalho*⁸⁰. Na figura 1 apresenta-se a fórmula utilizada para sustentar os quatro modelos de orientação perante o trabalho.

⁷⁷ Um dos aspetos a considerar não deixa de ser um facto que os estudantes, enquanto tal, não têm ainda uma inserção sedimentada na esfera profissional.

⁷⁸ Confrontados com vinte e três modalidades de resposta sobre o trabalho/exercício profissional, os estudantes foram chamados a assinalar e a hierarquizar as cinco ideias que estariam mais de acordo com a sua maneira de pensar e de viver o exercício profissional no final do curso.

⁷⁹ A este propósito refira-se que a opção pelos eixos analíticos contemplados no conceito de orientações de vida advém das suas potencialidades para captar diferenças nos sistemas de disposições dos indivíduos e nas configurações simbólico-socioculturais de que são portadores.

⁸⁰ Tratou-se de uma pergunta na qual se pede aos estudantes universitários que assinalassem a partir de uma listagem de 23 opções de resposta, as cinco ideias mais importantes associadas ao trabalho/exercício de uma atividade profissional no final do curso.

**Figura: Indicador orientações face ao trabalho dos estudantes universitários
QUOTIDIANO**

<p align="center">Quotidiano autocentrado (orientação narcisista)</p> <p>“Usufruir sem preocupações e com prazer do dia-a-dia profissional, sem que a sua autonomia e independência profissional sejam colocados em causa e garantindo as condições materiais que o permitam”</p>	<p align="center">Quotidiano sociocentrado (orientação convivial)</p> <p>“Viver intensamente o exercício diário da sua atividade profissional, tendo como preocupação a participação, o reconhecimento e partilha com os outros”</p>
AUTOCENTRADO	SOCIOCENTRADO
<p align="center">Projeto autocentrado (orientação compensatória)</p> <p>“Investir quotidianamente no sentido de vir a alcançar uma carreira profissional estável e enriquecedora, fazendo com que a organização gratifique a sua determinação e espírito de iniciativa”</p>	<p align="center">Projeto sociocentrado (orientação ativista)</p> <p>“Contribuir com o seu trabalho para o desenvolvimento da sociedade em que vive, através das suas ações nos vários domínios do quotidiano profissional, fazendo com que as suas capacidades profissionais possam ter importância na construção coletiva do futuro”</p>
PROJETO	

Como se vê no quadro anterior, todas as modalidades do indicador foram contempladas no questionário aplicado aos estudantes, embora se registre um maior peso das categorias de resposta associadas aos modelos autocentrados comparativamente ao sociocentrados. A ponderação deste facto esteve presente nas opções de conceptualização e operacionalização realizadas na construção das categorias de posicionamento face ao trabalho e prende-se com a problemática do nosso estudo.

Através do quadro seguinte ilustra-se a forma como se distribuem pelos quatro modelos, a listagem de 23 ideias associadas ao exercício de uma atividade profissional no futuro que constam do nosso inquérito por questionário e que estiveram na base da construção deste indicador⁹¹.

⁹¹ Note-se que os critérios que determinaram a afetação dos estudantes aos diferentes modelos orientação do indicador “orientações pessoais perante o trabalho” decorrem do seu posicionamento em relação a três opções de resposta assinaladas e a respetiva hierarquização das mesmas em termos de importância. Nos casos em que as respostas dos estudantes se distribuíram uniformemente em número entre dois modelos diferentes optou-se por considerar para a seleção do modelo a opção de resposta que foi indicada em primeiro lugar.

Quadro: Distribuição das opções de resposta à questão «ideias em relação ao exercício de uma atividade profissional no futuro» pelos eixos/modelos de análise

Eixos de análise	Autocentramento	Sociocentramento
Quotidiano	<p align="center">ORIENTAÇÃO NARCISISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • conseguir conciliar a vida profissional com a familiar (tempo pessoal) • constituir a minha própria família • exercer uma profissão relacionada com a minha área formação • obter satisfação através do desempenho de uma profissão que goste • ter de executar um trabalho cansativo e gerador de stress • ter uma profissão interessante com margem de liberdade e autonomia • garantir a minha subsistência económica através do salário • autonomizar-me economicamente dos meus pais • financiar os meus hábitos de consumo e estilo de vida • possuir um vínculo contratual que me garanta estabilidade • ter condições físicas e materiais de trabalho (espaço, conforto, equipamentos etc.) 	<p align="center">ORIENTAÇÃO CONVIVAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • gerar mudanças no seio da organização/departamento onde trabalhar • estabelecer fortes relações com os colegas e trabalhar em grupo • cumprir o horário de trabalho, as regras e os objetivos definidos pelas chefias
Projeto	<p align="center">ORIENTAÇÃO COMPENSATÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • melhorar a minha qualidade de vida em termos económicos • ser promovido/conseguir ter progressão na minha carreira profissional • ficar na mesma empresa durante toda a minha carreira • valorizar-me através da aprendizagem e do crescimento profissional contínuos • exercer uma profissão com responsabilidade, empenho e dedicação • desenvolver um trabalho árduo com preocupações e obrigações. 	<p align="center">ORIENTAÇÃO ATIVISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • sentir que sou útil à sociedade • desempenhar atividades criativas que estimulem a inovação • adquirir maior prestígio social

Fonte: Inquérito nacional ao potencial empreendedorismo - estudantes universitários (2011)

1.1. Construção do índice: Frequência de participação em atividades de empreendedorismo

Com o propósito de captar a regularidade e a participação dos estudantes universitários em atividades de empreendedorismo em geral, avançamos para a construção de uma nova variável que nos permitisse medir o nível de frequência de participação dos estudantes em relação a oito atividades na área do empreendedorismo (e.g., leitura de livros, visualização de filmes/documentários, participação em conferências/workshops, participação em ações de esclarecimento com empresários, frequência de unidades curriculares, frequência de cursos de formação profissional, contatos com estruturas/gabinetes acadêmicos de apoio ao empreendedorismo, contactos com outras entidades públicas ou privadas de apoio ao empreendedorismo). Por considerarmos que a agregação destas variáveis apresentava coerência substantiva e não comprometia a interpretação dos conceitos, pareceu-nos razoável e vantajoso combiná-las num único índice com maior significado para a interpretação eixos de estruturação do espaço simbólico⁸².

No caso concreto, o procedimento estatístico utilizado na criação desta nova variável baseou-se no cálculo da média⁸³ das respostas dos estudantes às oito atividades, em que se pedia aos mesmos indicassem a sua frequência de participação através de uma escala de *likert* com quatro níveis de frequência de participação ordenados de 1- nunca até 4 – frequentemente. Os valores apurados neste índice foram novamente transformados numa escala de *likert* com dois níveis de frequência (< frequência e > frequência)..

Após vários ensaios do modelo e concluído o trabalho de preparação e validação dos dados, utilizaram-se como variáveis ativas na ACM as que constam no quadro seguinte:

⁸² Uma análise prévia dos valores do coeficiente de realibilidade (alfa de cronbach's) e das medidas de discriminação das variáveis nas dimensões permitiu-nos sustentar a opção metodológica de incluir este índice no nosso modelo devido à sua elevada consistência temática e contribuição na dimensão 1 (cf. quadroX– medidas de discriminação das variáveis e a análise).

⁸³ A inexistência de não-respostas às oito questões sobre a atividade empreendedora acautelou a fiabilidade do procedimento estatístico para a construção do índice, não tendo sido por isso necessário proceder à utilização de um ponto de *cut-off* de exclusão dos casos omissos.

Quadro: Indicadores de atitudes e representações usados

Indicadores e variáveis	Categorias
Atitude empreendedora	
1 – Intenção pessoal em criar um negócio/empresa	Sim/Não
2 – Atitude em relação à criação de uma empresa	+ Favorável Favorável - Favorável Indiferente
Atividades e educação em empreendedorismo na academia	
3 – Educação em empreendedorismo I Frequência de UC sobre empreendedorismo, da criação de empresas ou inovação	Sim/Não
4 – Conhecimentos em empreendedorismo I Conhecimento na Universidade de entidades/organismos de apoio e promoção do empreendedorismo	Sim/Não
5 – Conhecimentos em empreendedorismo II: Frequência de participação em atividades na área do empreendedorismo	<frequência/ > frequência
Outras atividades de aprendizagem empreendedora na Academia	
6 – Desenvolvimento de atividades extracurriculares	Sim/ Não
7 – Experiências profissionalizantes: realização de estágio	Sim/Não
8 – Experiências internacionais: participação em programa de mobilidade/intercâmbio estudantil	Sim/Não
11 – Contacto com o mercado de trabalho: atual estatuto do aluno	Estudante a tempo inteiro Trabalhador-estudante Estudante, mas faz part-time Outro estatuto
Projetos e orientações profissionais	
8- Projeto profissional	Trabalhador(a) dependente Trabalhador(a) independente Empresário(a) Outro projeto
9 – Orientação pessoal face ao trabalho	Narcisista Compensatória Convivial Ativista
10 – Investimento em formação no futuro	Sim/Não

Avaliação sobre preparação acadêmica para o empreendedorismo	
12 – Preparação da Universidade para a atividade empreendedora	<preparação/ >preparação
14 – Utilidade da estrutura curricular do curso para a criação de negócio	<utilidade/ > utilidade
Conceção sobre a atividade empreendedora	
15 Opinião I: É fácil obter financiamento para criar um negócio	<concordância/ > concordância
16 - Opinião II: É difícil obter informação sobre como criar um negócio	<concordância/ > concordância
17 - Opinião III: Há subsídios suficientes para apoiar a criação do próprio negócio/empresa	<concordância/ > concordância
18 - Opinião IV: Os procedimentos administrativos para a criação de uma empresa são claros	<concordância/ > concordância

Fonte: Inquérito nacional ao potencial empreendedorismo - estudantes universitários (2011)

2. Eixos de diferenciação dos sistemas de atitudes e representações: interpretação das dimensões

Uma das particularidades da análise de um espaço simbólico, contrariamente ao que se passa com outros espaços estruturalmente mais diferenciadores, é a sua vulnerabilidade, seja porque os valores e as representações são de carácter mais efêmero ou plástico, e como tal o espaço simbólico ser menos estruturado, seja porque medir dimensões simbólicas é muito mais problemático e indireto (Carvalho, 2010). Esta tendência é, de resto, corroborada na nossa investigação através da análise dos dados disponibilizados pela ACM, designadamente pelos valores baixos do *alfa de cronbach's* para as duas primeiras dimensões e pela inércia das dimensões revelam que estamos perante valores muito baixos⁸⁴ o que pode ser justificado, como vimos, pela própria natureza dos indicadores selecionados nesta investigação para caracterizar e estruturar a configuração topológica de um espaço simbólico moldado por atitudes e representações em relação ao empreendedorismo. (cf. quadro e figura seguintes)

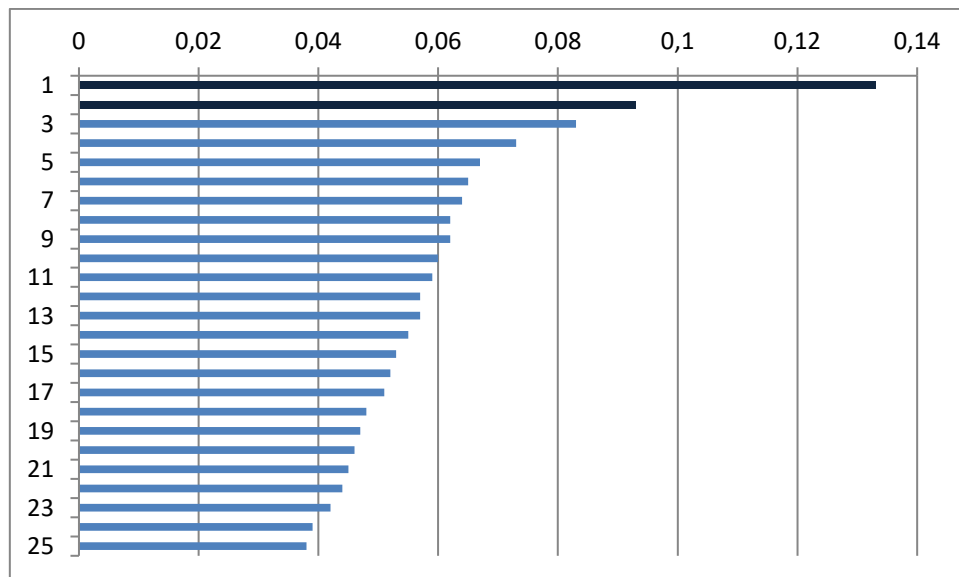
⁸⁴ Para avaliar a qualidade das dimensões, começa por se analisar a variância explicada por cada uma das dimensões. A inércia quantifica essa variância. A inércia varia entre 0 e 1,0 que significa que quanto mais próximo de 1 estiver o seu valor mais variância é explicada pela dimensão.

Tabela: Valores próprios e inércias

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accounted For	
		Total (Eigenvalue)	Inertia
1	,616	2,390	,133
2	,425	1,672	,093
3	,348	1,489	,083
4	,254	1,315	,073
5	,175	1,198	,067
6	,159	1,176	,065
7	,135	1,147	,064
8	,109	1,114	,062
9	,108	1,113	,062
.....			
24	-,437	,708	,039
25	-,489	,684	,038
Total		26,903	1,495

Fonte: ACM/Inquérito nacional ao potencial empreendedorismo - estudantes universitários (2011)

Gráfico: Representação da variância das dimensões



Fonte: ACM/Inquérito nacional ao potencial empreendedorismo - estudantes universitários (2011)

Com base nestes resultados, procurou-se identificar para cada uma das dimensões, quais as variáveis cuja contribuição fosse próxima ao valor da inércia⁸⁵. Saliente-se que por critérios de natureza substantiva optou-se por incluir algumas variáveis com menor poder discriminatório em ambas as dimensões: *realização de estágio, participação em programas de mobilidade, orientação face ao trabalho e investimento em formação no futuro*. A decisão de não exclusão destas variáveis justifica-se por razões que se prendem, como veremos, com aspetos decorrentes do quadro conceptual adotado nesta investigação e com a necessidade de esclarecimento da sua importância num dos eixos de estruturação deste espaço simbólico.

A conjugação dos resultados das medidas das variáveis selecionadas com a análise das contribuições das suas categorias (cf. quadros seguintes) permitiu-nos identificar aquelas que seriam de privilegiar na leitura da configuração do espaço simbólico. Através do quadro seguinte é possível ver através das contribuições das categorias que nem todas possibilitam do mesmo modo a diferenciação dos indivíduos em análise⁸⁶.

Quadro: Contribuições das categorias

Indicadores e variáveis	Categorias	Contribution to inertia of dimension		Contribution of dimension to inertia of point	
		1	2	1	2
Intenção empreendedora	Sim	0,019	0,014	0,175	0,090
	Não	0,072	0,049	0,207	0,098
Atitude em relação à criação do próprio negócio/empresa	- Favorável	0,003	0,001	0,006	0,001
	Favorável	0,007	0,000	0,087	0,001
	+ Favorável	0,050	0,004	0,136	0,008
	Indiferente	0,022	0,026	0,047	0,039
Educação em empreendedorismo	Sim	0,041	0,016	0,128	0,035
	Não	0,019	0,005	0,153	0,026

⁸⁵ A consulta das medidas de discriminação das variáveis é importante, mas não é exaustiva, pois não permite, por si só, perceber a capacidade diferenciadora das categorias, ou seja, é necessário avaliar a contribuição e a qualidade da representação das categorias, aliando esta tarefa com a observação da sua disposição no espaço topológico.

⁸⁶ Como existem no total 44 categorias, a contribuição média ronda, neste caso, os 0,02 (1/44). Como se pode verificar no quadro das contribuições privilegiaram-se as categorias cuja contribuição se situava acima deste valor (identificados com sublinhado, quadroXXX). Paralelamente foi também observada a qualidade da representação das categorias (*Contribution of dimension to inertia of point*) em cada uma das dimensões.

Conhecimento na academia entidades de apoio ao empreendedorismo	Conhece	0,050	0,006	0,140	0,013
	Desconhece	0,015	0,001	0,173	0,008
Frequência de participação em atividades na área do empreendedorismo	< frequência	0,019	0,000	0,323	0,004
	> frequência	0,110	0,005	0,294	0,008
Participação em atividades extracurriculares	Sim	0,033	0,009	0,153	0,028
	Não	0,042	0,011	0,183	0,033
Realização de Estágio	Sim	0,032	0,024	0,108	0,057
	Não	0,020	0,014	0,135	0,065
Participação em Programa de mobilidade estudantil	Sim	0,020	0,010	0,049	0,018
	Não	0,004	0,002	0,078	0,025
Atual estatuto do aluno	Estudante a tempo inteiro	0,028	0,023	0,169	0,096
	Trabalhador-estudante	0,029	0,016	0,083	0,033
	Estudante, mas faz part-time	0,006	0,007	0,014	0,013
	Outro estatuto	0,009	0,020	0,020	0,033
Projeto profissional	Trabalhador(a) por conta de outrem	0,037	0,026	0,226	0,112
	Trabalhador(a) independente	0,003	0,034	0,007	0,062
	Empresário(a)	0,058	0,002	0,160	0,005
	Outro projeto	0,010	0,023	0,024	0,039
Orientação face ao trabalho	Narcisista	0,025	0,005	0,078	0,011
	Compensatória	0,002	0,001	0,014	0,005
	Convivial	0,015	0,000	0,037	0,000
	Ativista	0,000	0,000	0,001	0,001
Investimento em formação no futuro	Sim	0,003	0,002	0,033	0,011
	Não	0,019	0,008	0,053	0,016
Preparação pela Universidades para a atividade empreendedora	<preparação	0,013	0,072	0,056	0,222
	>preparação	0,015	0,071	0,065	0,214
Utilidade da estrutura curricular	< utilidade	0,000	0,091	0,001	0,175
	> utilidade	0,001	0,021	0,006	0,139

do curso para a atividade empreendedora					
Conceção da atividade empreendedora I: facilidade em obter financiamento	<concordância	0,002	0,008	0,034	0,076
	> concordância	0,044	0,083	0,110	0,143
Conceção da atividade empreendedora II: dificuldades em obter informação	<concordância	0,025	0,052	0,089	0,129
	> concordância	0,006	0,042	0,029	0,144
Conceção da atividade empreendedora III: existência de subsídios suficientes	<concordância	0,001	0,023	0,009	0,105
	> concordância	0,037	0,091	0,099	0,169
Conceção da atividade empreendedora IV: clareza dos procedimentos administrativos	<concordância	0,000	0,030	0,002	0,114
	> concordância	0,033	0,051	0,093	0,101

Fonte: ACM/Inquérito nacional ao potencial empreendedorismo - estudantes universitários (2011)

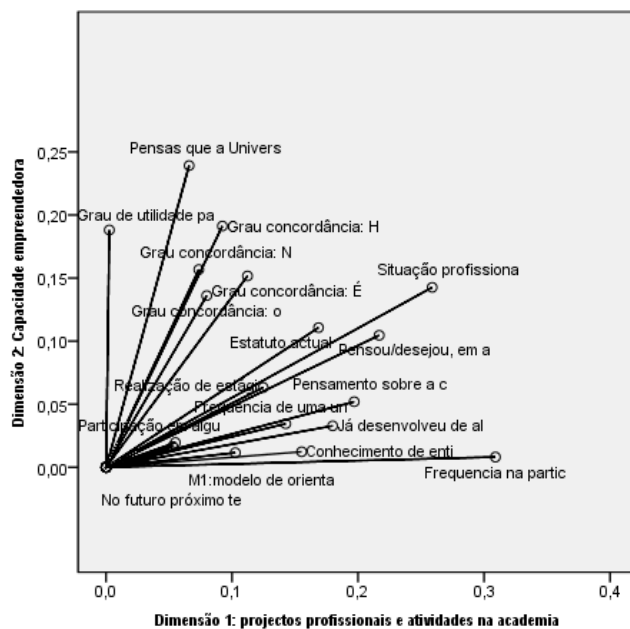
Na perspectiva de identificar perfis-tipo de potencial de empreendedorismo entre os/as estudantes universitários, consideraram-se duas dimensões enquanto eixos estruturantes do espaço das subjetividades face ao empreendedorismo: No que se refere à primeira dimensão *Orientações face ao futuro profissional e empreendedorismo*, ela diferencia aquilo que se poderia designar como disposição para a autonomia, da disposição para a dependência dos estudantes e é estruturada fundamentalmente pelos indicadores relativos às suas atitudes individuais em relação ao empreendedorismo, à sua intenção empreendedora e aos seus projetos e orientações profissionais (e.g., projeto profissional, orientações face ao trabalho e investimento em formação no futuro). A esta dimensão ligam-se igualmente os seus conhecimentos e educação em empreendedorismo (e.g., a frequência de unidades curriculares sobre empreendedorismo, inovação ou criação de empresas; frequência de participação em atividades nesta matéria, o conhecimento (ou não) na academia de entidades de apoio ao empreendedorismo). Acrescem a esta dimensão os indicadores associados à participação dos indivíduos em atividades e experiências profissionalizantes durante o percurso académico (e.g., estágio, atividades extracurriculares, programas de mobilidade estudantil, atual estatuto do aluno)

A segunda dimensão *Oportunidades e recursos* estabelece uma diferenciação clara entre o que se poderia designar de conceções dos estudantes sobre uma maior e uma menor capacidade (relativa) para a atividade empresarial, através dos indicadores que permitem medir as suas representações sobre preparação académica para o empreendedorismo (e.g., nível de preparação da Universidade para a

atividade empreendedora e o grau de utilidade da estrutura curricular do curso para a criação de um negócio/empresa). Associada a esta dimensão estão também as percepções dos estudantes sobre as oportunidades existentes na envolvente político-institucional para a atividade empreendedora (e.g., obtenção de financiamento, o acesso a informação sobre como criar um negócio, a existência de apoios públicos/subsídios para o empreendedorismo e a clareza dos procedimentos burocrático-administrativos ligados ao processo de criação de uma empresa).

Pode ver-se a partir da figura seguinte as associações entre os indicadores e a sua respetiva importância para a definição das duas primeiras dimensões.

Figura: Indicadores de caracterização do espaço simbólico



Fonte: ACM/Inquérito nacional ao potencial empreendedorismo - estudantes universitários (2011)

As duas dimensões enunciadas sustentam este espaço simbólico e nele podem ser observadas diferenças nos quadros simbólico-ideológicos dos estudantes em relação ao futuro profissional e empreendedorismo. Neste sentido, na dimensão 1 verifica-se uma articulação entre indicadores que apontam para as atitudes em relação futuro profissional e as experiências educativas (curriculares e extracurriculares) desenvolvidas durante a trajetória académica, na segunda encontramos uma diferenciação dos estudantes em relação à percepção sobre o seu potencial para a atividade

empreendedora. Os resultados da ACM evidenciam assim a existência de duas dimensões quantitativa e substantivamente consistentes.

A diferenciação introduzida pela dimensão 1 afasta os estudantes no que se refere aos projetos profissionais e à participação em atividades na academia. Enquanto uns são mais favoráveis à atividade empreendedora e evidenciam uma intenção empreendedora (desejo/intenção de criar a próprio negócio/empresa) e projetam o exercício de uma atividade profissional autónoma (empresários), outros revelam-se indiferentes à atividade empreendedora e sem intenção de avançar com o próprio negócio/empresa, centrando em si próprios e no seu quotidiano profissional as suas preocupações em relações ao trabalho (orientação narcisista)⁸⁷ e com aspirações que passam pelo exercício de uma atividade profissional por conta de outrem.

Quadro: Medidas de discriminação das variáveis

Indicadores/variáveis	Dimensão 1		Dimensão 2	
	Discriminação	Contribuição	Discriminação	Contribuição
Intenção pessoal em criar o próprio	0,217	14,5%	0,105	7,0%
Atitude em relação à criação do próprio	0,197	13,2%	0,052	3,5%
Educação em empreendedorismo I	0,143	9,6%	0,034	2,3%
Conhecimentos em empreendedorismo I	0,155	10,4%	0,012	0,8%
Participação em atividades de	0,309	20,7%	0,008	0,5%
Participação em atividades	0,180	12,0%	0,033	2,2%
Experiências profissionalizantes:	0,125	8,4%	0,063	4,2%
Participação em programa de mobilidade	0,055	3,7%	0,02	1,3%
Atual estatuto do aluno	0,169	11,3%	<u>0,111</u>	7,4%
Projeto profissional	0,259	17,3%	<u>0,143</u>	9,6%
Orientação face ao trabalho	0,103	6,9%	0,012	0,8%
Investimento em formação no futuro	0,053	3,5%	0,017	1,1%
Opinião pessoal I	0,066	4,4%	0,239	16,0%
Opinião pessoal II	0,003	0,2%	0,188	12,6%
Conceção sobre a atividade	0,112	7,5%	0,152	10,2%
Conceção sobre a atividade	0,074	4,9%	0,157	10,5%
Conceção sobre a atividade	0,092	6,2%	0,191	12,8%
Conceção sobre a atividade	0,08	5,4%	0,136	9,1%
Inércia (a)	0,133		0,093	

Fonte: ACM/Inquérito nacional ao potencial empreendedorismo - estudantes universitários (2011)

⁸⁷ Recorde-se que a orientação narcisista é um dos quatro modelos do indicador que foi construído nesta investigação para avaliar as orientações face ao trabalho dos estudantes e que corresponde a um quotidiano profissional aut centrado, ou seja, aqueles indivíduos que ambicionam “usufruir sem preocupações e com prazer do dia-a-dia profissional, sem que a sua autonomia e independência profissional sejam colocados em causa e garantindo as condições materiais que o permitam”.

Ao nível da participação em atividades e educação em empreendedorismo, a dimensão 1 afasta aqueles que conhecem estruturas de apoio ao empreendedorismo na universidade, que frequentaram disciplinas relacionadas com a temática do empreendedorismo e que participaram com maior frequência em atividades nesta área, daqueles que nunca tiveram qualquer destas experiências.

É ainda possível verificar uma associação entre os indivíduos que têm o estatuto de trabalhador-estudante com o seu envolvimento em atividades extracurriculares, a realização de estágio e participação em programas de mobilidade estudantil/Erasmus. Em oposição, e ainda ao nível da diferenciação produzida por esta dimensão, encontra-se uma associação entre aqueles que são estudantes a tempo inteiro e nunca realizaram estágio e atividades extracurriculares, nem pretendem vir a investir em formação no futuro.

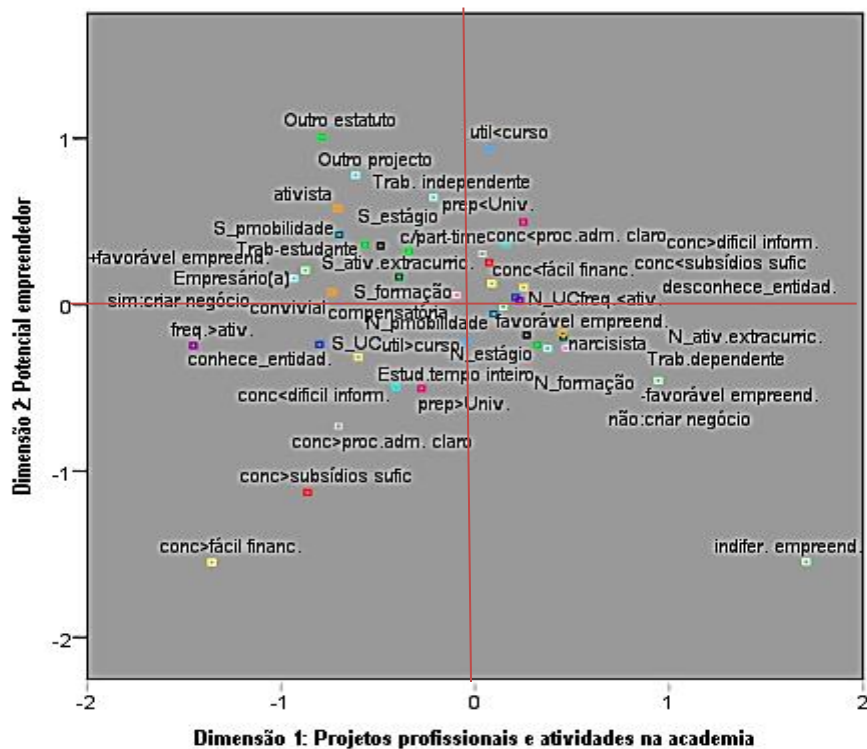
Relativamente à segunda dimensão, pode dizer-se que a demarcação que produz está relacionada com forma como os estudantes avaliam a sua preparação académica para o empreendedorismo e forma como percebem os condicionantes da envolvente ambiental para a atividade empreendedora. De um lado dispõem-se os indivíduos que consideram que a universidade/curso lhes deu uma maior preparação para atividade empreendedora, aos quais se associa uma perceção mais favorável do ambiente (*e.g.*, ao nível do financiamento, do acesso a informação, dos apoios públicos existentes e dos aspetos burocrático legais) para a criação de um negócio próprio. Em outro extremo, estão os que avaliam negativamente a preparação do curso e da universidade e vêm maiores obstáculos neste processo.

A leitura topológica da figura seguinte permite assim perceber a especificidade das relações entre as categorias dos múltiplos indicadores e aferir sobre a coexistência, nesse espaço, de diferentes tipos de perfis empreendedores entre os estudantes das universidades públicas portuguesas. Importa agora descrever as diversas configurações, desenhadas a partir da disposição das categorias pelos vários quadrantes do plano. Encontramos então, começando pelo quadrante superior esquerdo, um primeiro grupo de estudantes que partilham como projeto profissional a ambição de se tornarem empresários, ou de terem outro projeto, aproximando-se de uma orientação profissional sociocentrada pautada pela preocupação com partilha com outros (orientação convivial)⁸⁸. Ao nível da atitude em relação ao empreendedorismo verifica-se que são totalmente a favor, considerando que é o melhor que pode

⁸⁸ Importa referir que os estudantes que indicaram ter preferência por outro projeto profissional tiveram a possibilidade através de resposta aberta de identificarem concretamente. É clarificadora proximidade dos seus projetos com a atividade empresarial. Os outros projetos indicados foram os seguintes:

acontecer a alguém (+favoráveis), o que explica o seu desejo/intenção de criar o próprio negócio/empresa (S_intenção empreendedora). É justamente neste grupo que se verificam os estudantes que atualmente têm estatuto de trabalhador-estudante e que participaram em atividades extracurriculares, programas de mobilidade e realizaram estágio(s).

Figura: Configuração dos perfis-tipo no espaço simbólico



Fonte: ACM/Inquérito nacional ao potencial empreendedorismo - estudantes universitários (2011)

Em oposição, no quadrante inferior esquerdo, aparecem um segundo grupo partilha a vontade de serem trabalhadores dependentes, na qual prevalece uma orientação autocentrada em relação ao trabalho (narcisista). Coerente com este tipo de orientação está a ausência de intenção de criarem o seu próprio negócio e uma atitude menos favorável em relação ao empreendedorismo (contra/ totalmente contra). Esta disposição menos favorável para empreendedorismo é visível pela fraca participação deste grupo em atividades de empreendedorismo e pelo desconhecimento de gabinetes na universidade a

operar nesta área. Este grupo integra estudantes que nunca realizaram estágio, nem pretendem fazer qualquer investimento em formação no futuro.

Partilhando com o primeiro grupo a vontade de exercer uma atividade profissional autónoma (trabalho independente) aparece-nos, no quadrante superior direito, um terceiro grupo que avalia negativamente a preparação da universidade e do curso para a atividade empreendedora. Relacionado com este tipo de avaliação, destaca-se aqui também a categoria daqueles indivíduos que têm perceção mais negativa sobre fatores contextuais existentes para o desenvolvimento da atividade empreendedora, considerando que dificuldade em obter financiamento e em aceder a informação, bem como a inexistência de subsídios e falta de clareza dos procedimentos administrativos constituem entraves ao processo. Aproxima-os do segundo grupo o facto de desconhecerem na universidade quaisquer entidades de suporte ao empreendedorismo e nunca terem frequentado unidades curriculares relacionadas com esta temática.

Em oposição a este último encontra-se, no quadrante inferior esquerdo, o grupo dos estudantes que avaliam mais positivamente a utilidade do curso e a preparação da universidade para a concretização de um projeto empresarial. Destaca-se ainda neste grupo, da presença de indivíduos que consideram mais favorável o contexto para criação de um negócio. Aproxima-os do primeiro grupo uma orientação profissional baseada em princípios de convivialidade, bem como a frequência de unidades curriculares e a forte participação em atividades de empreendedorismo.

Identificados os diferentes perfis que coexistem no espaço simbólico, considerou-se relevante continuar a aprofundar o conhecimento sobre estes grupos com o objetivo de criar uma tipologia classificatória de perfis empreendedores dos estudantes com potencialidades analíticas que nos permitisse preparar a fase subsequente da investigação que consistia na aplicação de entrevistas semiestruturadas aos diplomados. Para a concretização desta proposta e em articulação com a ACM, recorreu-se ao método de análise de clusters⁹⁹.

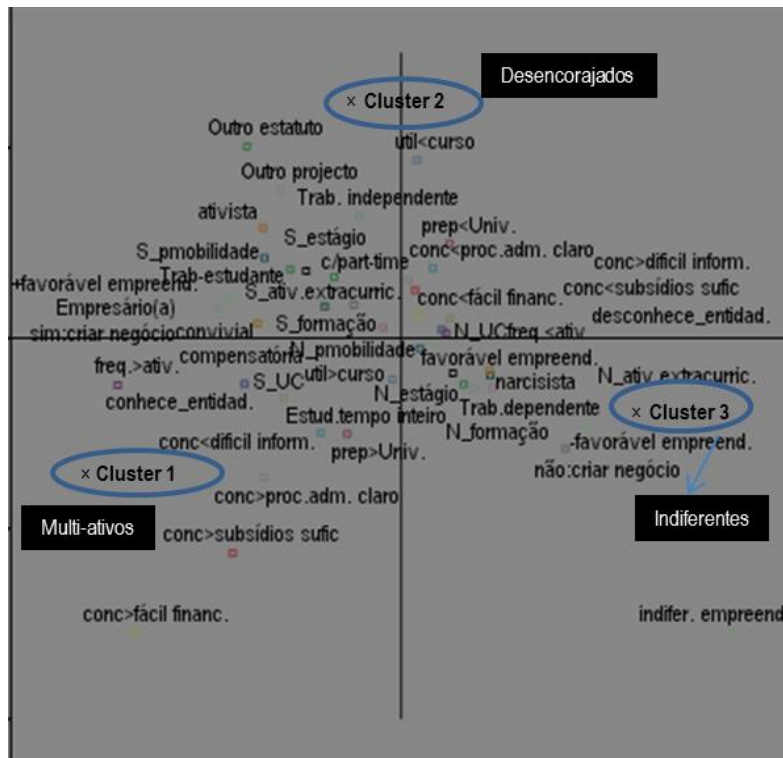
⁹⁹ A este propósito, refira-se que a ACM apesar de ser método bastante útil para identificar a configuração do espaço de grupos (tendencialmente homogêneos), não permite a definição efetiva (agrupamento dos indivíduos) de uma tipologia e daí justificar-se a sua combinação com a análise de clusters.

**Tabela: Definição dos perfis empreendedores
Quadro - Distribuição por cluster dos
perfis empreendedores**

	N	%
Cluster 1	1053	22,4
Cluster 2	1686	35,8
Cluster 3	1972	41,9
Total	4711	100,0

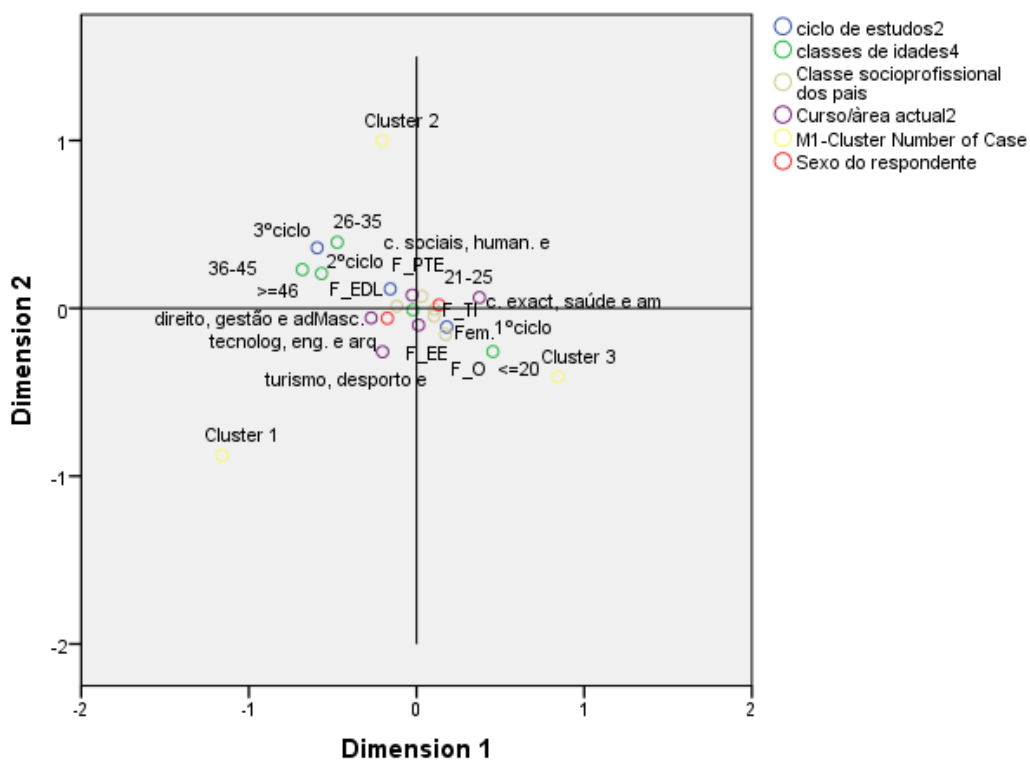
Fonte: ACM/Inquérito nacional ao potencial empreendedorismo - estudantes universitários (2011)

Figura: Disposição dos clusters no espaço simbólico



Fonte: ACM/Inquérito nacional ao potencial empreendedorismo - estudantes universitários (2011)

Figura: Disposição das variáveis suplementares no espaço simbólico



Fonte: ACM/Inquérito nacional ao potencial empreendedorismo - estudantes universitários (2011)