



**EMPREENDEDEDORISMO
SOCIAL EM PORTUGAL**

**CRISTINA PARENTE
EDIÇÃO**

**UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE LETRAS
PORTO**

2014

13

Educação para o empreendedorismo social*

Cristina PARENTE

ISUP / DSFLUP - Universidade do Porto

Vera DIOGO

Doutoranda FLUP

Daniel COSTA

ISUP - Universidade do Porto

O empreendedorismo social é um campo de práticas da intervenção social que se renova na atualidade, entre outros aspetos, ao ter-se tornado alvo de interesse da academia, que tem vindo a produzir, especialmente no decorrer do séc. XXI, um conjunto de teorias sobre o fenómeno. Segundo Nicholls (2010), o empreendedorismo social é, ainda, um campo científico relativamente recente e pré-paradigmático¹, que tem vindo a ser continuamente construído através da integração e acomodação de diversas correntes teórico-práticas, e que parece interpelar todos os setores da sociedade dedicados à construção de uma sociedade mais solidária e justa.

Os fundadores da Sociologia, como Durkheim e Weber, reflectiram, na transição para o século XX, sobre a mudança social, a sua regulação e difusão social através de novas práticas ou da alteração das já existentes (Tarde, 1999 [1893] in Jessop, Moulaert, Hulgård & Abdelillah, 2013). Hoje sabemos que a educação pode assumir um papel central e catalisador nas mudanças sociais, em campos variados, nomeadamente naqueles onde se manifestam problemas sociais, como a pobreza ou a exclusão social. Esta premissa tem-se constituído como uma base para o surgimento de iniciativas educativas destinadas a aplacar as causas de tais problemas, fazendo da educação formal e não formal um campo fértil para a criação e divulgação de iniciativas sociais inovadoras, na medida em que é através da aprendizagem significativa que os indivíduos formam e mobilizam novas atitudes (Yus Ramos, 1993 *apud* Gavidia, 2002). De forma ilustrativa, é recorrentemente citado o exemplo do “Barefoot College”, na Índia, que consiste numa escola que admite mulheres analfabetas para com elas desenvolver competências sociais e profissionais em diversas áreas, intervindo

* Este texto beneficiou da leitura e análise crítica que a Sofia Alexandra Cruz realizou e cujos contributos foram valiosos para a versão agora apresentada.

simultaneamente em domínios como a saúde ou a conservação ecológica. Uma das facetas mais inovadoras desta abordagem é a da escola ser mantida, gerida e controlada pela população para a qual foi desenhada².

Reconhece-se igualmente uma dimensão educativa nas práticas não apenas inovadoras, mas igualmente de empreendedorismo social³, pela sua orientação para o empoderamento e capacitação dos indivíduos e grupos, expressa na valorização e desenvolvimento de competências potenciadoras do desenvolvimento integrado das comunidades e territórios. Concomitantemente, existe uma renovada consciencialização da amplitude de papéis que as instituições de ensino, particularmente as do ensino superior, podem representar na sociedade, demonstrando que, para além da mera disseminação de saberes, podem promover, coordenar ou potenciar novas iniciativas de aplicação e reinterpretção desse conhecimento (Mars & Ginter, 2012). Perfilha-se, portanto, uma visão sistémica que coloca a educação ao serviço da mudança social (Ferreira, 1997), objetivo particularmente partilhado pelas *escolas da inovação social e da economia solidária* abordadas ao longo da obra, particularmente no capítulo 1.

Assim, e sublinhando o pendor transformador da educação, defendemos a necessária articulação entre os dois campos - académico e profissional - de forma a evidenciar a emergência de um novo campo de saberes teórico e prático. Preferencialmente sob a lógica das comunidades de práticas⁴ (Wenger, 1998), esta desejável integração poderá providenciar não só a abertura de novas vias de aplicação dos saberes e de percursos de identificação profissional, mas também a possibilidade dos futuros empreendedores sociais poderem munir-se das novas fórmulas e ferramentas de mudança social, com vista à superação dos inúmeros e prementes desafios que hoje se colocam às sociedades contemporâneas.

Analisamos a problemática da educação para o empreendedorismo social nesta parte da obra, iniciando-a com uma abordagem à sua emergência institucional, bem como a caracterização das principais orientações educativas que lhe dão corpo. Com base neste dois eixos teóricos, propomos um percurso metodológico que visa dar conta do que designamos ser um retrato exploratório acerca da educação para o empreendedorismo social em Portugal: mapeamos a oferta educativa e formativa nacional, refletimos sobre as representações dos atores educativos sobre o “dever ser” do empreendedorismo social, analisamos as principais orientações dos programas educativos pós-graduados e terminamos com uma análise interpretativa de três programas educativos de formação para o empreendedorismo social.

1. Sobre a emergência e o contexto institucional da educação para o empreendedorismo social

A progressiva articulação entre empreendedorismo social e educação tem vindo a verificar-se um pouco por todo o mundo. Historicamente, a fundação do primeiro curso

de educação para o empreendedorismo social remonta, segundo Brock e Steiner (2009), a meados da década de 1990, quando alguns estudantes da universidade norte-americana de Harvard impulsionaram a criação de um programa especificamente dedicado ao tema, na altura coordenado por um dos seus pioneiros académicos: Gregory Dees.

Desde então, assiste-se a uma proliferação de instituições académicas envolvidas na educação para o empreendedorismo social: em 2002, foram identificadas dez universidades norte-americanas; o primeiro curso europeu foi criado em 2003, na Universidade de Genebra, na Suíça, por Maximilian Martin e Pamela Hartigan, por intermédio da Schwab Foundation (Brock & Steiner, 2009); em 2004, já seriam 23 as universidades com programas dedicados à temática, incluindo três universidades europeias (Universidade de Oxford, no Reino Unido; Universidade de Genebra, na Suíça e Universidade de Navarra, em Espanha); em 2007, é pela primeira vez criado um programa de mestrado dedicado ao tema no continente asiático, através do Instituto de Ciências Sociais TATA, na Índia; em 2011, o número global de faculdades alegadamente envolvidas na educação para o empreendedorismo social ascende a mais de 500, em 148 países de todos os continentes e com programas de diversos formatos, de mestrados e licenciaturas, a *majors*, *minors* e *masters of business administration* (MBA) (Brock & Steiner, 2009; Brock & Kim, 2011).

Muito embora a referida ausência de um corpo teórico robusto fragilize as teorizações sobre este campo (Pache & Chowdhury, 2012), o ensino e a pedagogia no âmbito do empreendedorismo social estão a ganhar maior visibilidade (Brock & Kim, 2011; Lawrence, Phillips, & Tracey, 2012) e a atrair cada vez mais a atenção dos meios académicos. A existência de repositórios institucionais de materiais e recursos pedagógicos, dos quais se podem destacar a *Ashoka*, o *Aspen Institute*, a *University Network for Social Entrepreneurship*, a *Next Billion* e o *Center for the Advancement of Social Entrepreneurship* (CASE) na universidade norte-americana de Duke (Zietsma & Tuck, 2012), poderá constituir-se como uma materialização desta tendência. Nesta senda, evidencia-se ainda um recente e importante impulso, com a publicação de um número especial da revista especializada *Academy of Management Learning & Education* dedicado à temática⁵.

Ainda a nível internacional, observa-se uma forte orientação, neste âmbito, para a educação formal de âmbito superior. Aqui, é colocado um foco nas escolas de negócio, como o agente educativo primordial, e nos MBA, como o meio mais apropriado para a transmissão de conhecimentos e competências socialmente empreendedoras (Lawrence, 2012). Em concordância com estas premissas, Brock e Steiner (2009) apuraram que 75% dos cursos existentes à data da pesquisa estavam inscritos em *business schools*.

Refletindo acerca destes dados, verifica-se que a evolução deste campo tem fomentado duas tendências que merecem ser colocadas em relevo e que se articulam entre si: i) uma conotação com uma conceção relativamente estreita e normativa do que é o fenómeno do empreendedorismo social; ii) uma tipologia formativa incrustada

no ensino superior, voltada para a especialização e propiciadora de uma ligação direta ao mundo do trabalho.

Começando pelo último aspeto, o objetivo recorrente da educação para o empreendedorismo social parece ser o de “acarinhar a próxima geração de empreendedores sociais e apoiá-los nos seus esforços de criação de valor social de maneiras inovadoras” (Lawrence, Phillips & Tracey, 2012, p. 320). Isto é, de uma forma geral, almeja-se providenciar uma oferta educativa de ensino superior dirigida a empreendedores sociais ou a estudantes que tencionam especializar-se no campo do empreendedorismo social. Numa perspetiva complementar, Hamidi Lawrence, Wennberg e Berglund (2008) entendem que o sucesso da educação para o empreendedorismo seria o de motivar as intenções empreendedoras, ou seja, o de promover um estado mental que canaliza a experiência e a ação para formas de concretizar uma atividade. Contudo, os resultados de um estudo realizado por Kirby e Ibrahim (2011), com o objetivo de analisar a probabilidade de concretização das intenções de criação de um projeto de empreendedorismo social, mostraram que os estudantes, de variadas áreas científicas, carecem quer do conhecimento e experiência na criação de projetos, quer de apoio, especialmente financeiro, técnico, e jurídico.

A concretização de motivações e a exploração de oportunidades para a criação de valor é aliás um apanágio da cultura do empreendedorismo, que deve, por seu turno, ser enquadrada no contexto da saturação do mercado de trabalho e da crise económico-financeira que afeta a UE e, particularmente, a realidade socioeconómica portuguesa. Há mais de uma década, o Conselho Europeu Extraordinário de 2000, realizado em Lisboa, definiu o empreendedorismo como uma competência básica a ser desenvolvida pelos sistemas de ensino dos estados-membros. De acordo com a Comissão Europeia (2002; 2004), o empreendedorismo é um padrão de atitude útil em todas as atividades de trabalho e na vida quotidiana. Assim, formar profissionais conscientes do seu contexto de trabalho, preparados para intervir como especialistas na resolução de problemas, estimular a criatividade e a inovação, ou promover competências de empreendedorismo, planeamento e gestão parecem ser alguns dos objetivos que marcam o sistema de ensino superior europeu, na entrada do século XXI (Comissão Europeia, 2006).

Seguindo as recomendações da Comissão Europeia acerca da educação para o empreendedorismo (Comissão Europeia, 2002; 2004) e adaptando-as aos programas de educação para o empreendedorismo social, os autores Fuchs, Werner e Wallau, (2008, *apud* Parente, Costa & Diogo, 2013) elencam, por se afigurarem incontornáveis, os seguintes objetivos diretos: i) encorajar e promover iniciativas de empreendedorismo social; ii) informar e incitar à consideração da criação do próprio emprego como opção de atividade profissional; iii) informar e formar em criação e gestão de negócios ou organizações de finalidade social.

Transitando para o contexto norte-americano, destaca-se desde logo a influência da popularidade das abordagens ao empreendedor individual, laudatórias das

capacidades extraordinárias aplicadas aos negócios. Por conseguinte, e apoiando-se na noção de que o empreendedor social é uma espécie do género empreendedor (Dees, 2001), alguns autores sugerem que a educação para o empreendedorismo social deve ser construída a partir da educação para o empreendedorismo em geral, com uma tónica na linguagem e nos aspetos gestionários relativos à empresa social (Pache & Chowdhury, 2012). Outro exemplo desta lógica normativa é a reportada utilização de diversas técnicas, clássicas no contexto da educação para o empreendedorismo, tais como a elaboração de planos de negócio, a análise de estudos de caso, as entrevistas a empreendedores sociais, a consultoria a organizações do setor social ou o estudo de métricas de impacto social e económico (Kwong, Thompson & Cheung, 2012).

Contudo, se a transposição de objetivos específicos de aprendizagem do empreendedorismo para o empreendedorismo social pode realizar-se sobre uma base de evidentes semelhanças e pontos de contacto, parece ser um risco não afirmar as diferenças entre o tipo de valor almejado pelo empreendedorismo *tout court*, ou dito comercial, e o empreendedorismo social. De facto, consideramos que uma adaptação deste tipo acarreta necessariamente a consciencialização de certas diferenças fundamentais, que devem ser vertidas na conceção de abordagens pedagógicas, objetivos de aprendizagem, conteúdos e até mesmo competências a desenvolver.

O empreendedorismo social parece pressupor, desde logo, a necessidade de uma formação mais abrangente e diversificada. Uma que, captando as diversas conexões entre economia, sociedade e política, motive os aprendizes para o desenvolvimento dum pensamento holístico, de modo a torná-los capazes de diagnosticarem e agirem eficazmente sobre os problemas sociais (Valadares & Moreira, 2009). Pensar o valor social e económico de forma integrada implica uma aprendizagem de conceitos e atitudes que contraria, em grande parte, as teorias económicas que têm dominado a Modernidade⁶, assentes que estão no primado racionalista dos mercados e numa perspetiva atomista e hedonista dos indivíduos (Laville, 2011).

Assim, a atitude empreendedora manifestar-se-á de formas diferentes no campo social e no campo mercantil. Para esta diferença contribuirá, certamente, o carácter contextual da aprendizagem (Valadares & Moreira, 2009), principalmente através da afirmação dos princípios normativos e valores éticos indispensáveis aos empreendimentos cuja missão é, em primeiro lugar, social. Consideramos que esta tónica educativa colocada na agência não deve ser menosprezada. Isto é, uma oferta educativa voltada para o empreendedorismo social deve acautelar a complementaridade inerente entre indivíduo e sociedade, formando indivíduos que compreendem a sua posição (e a dos outros) no sistema social, e que “jogam” com as funções sociais das estruturas, recriando-as sob a forma de novas soluções organizacionais e/ou processuais.

Entendemos que está em causa, sobretudo, a necessidade de ser mantido um equilíbrio entre uma visão mais funcionalista, que eleva os sistemas de ensino

à condição de apoio fulcral à consolidação e avanço de um campo académico e profissional emergente, e uma conceção ativa e criativa do indivíduo em formação e orientado para uma educação-aprendizagem individual e coletiva integrada. Isto é, pugnamos por um sistema educativo que, favorecendo o entendimento das complementaridades entre ator e estrutura (Giddens, 1989), promove a tomada de consciência das funções sociais de cada entidade, a abertura das instituições a novos públicos-alvo e a expansão dos direitos humanos e cívicos. Neste particular, e não esquecendo a miríade de desafios que enfrenta na atualidade, o ensino superior ocupa uma posição central nos debates que promovem a reflexão acerca do papel estruturante que tem, ou pode vir a ter, na construção dos caminhos e alternativas para o desenvolvimento económico e social.

Por um lado, as instituições do ensino superior (IES) podem, através de atividades de extensão, consubstanciadas na criação de centros de estudos e/ou incubadoras, trabalhar em parceria com os potenciais empreendedores sociais, de modo a facultar-lhes apoio técnico, jurídico, logístico e facilitar a obtenção de financiamento para os projetos. Estas propostas podem mesmo ser sinérgicas com estratégias pedagógicas ativas, proporcionando um maior envolvimento institucional da academia junto das comunidades e efetivando a conjugação entre a missão social e a missão pedagógica das universidades. Estas práticas são promissoras e podem ser uma oportunidade de regeneração quer dos conhecimentos/saberes, quer das práticas.

Por outro lado, no centro da configuração das ofertas educativas/formativas em empreendedorismo social encontra-se o aprendiz, o formando, o educando ou o empreendedor social em formação. Sobre este, impõe-se: incentivar, motivar, capacitar para a ação. Mas quem são os aprendentes? De que contextos partem? Qual a dimensão do hiato entre esse ponto de partida e os objetivos que se pretendem atingir? Numa altura em que se questionam os pressupostos dos Estados Providência, que levaram à democratização do ensino superior, é legítimo questionar até que ponto aqueles que vivem em comunidades vulneráveis multi-desafiadas e que, por isso mesmo, conhecem a fundo os seus problemas e necessidades sociais, terão hipótese e recursos para frequentarem as iniciativas educativas que foram desenhadas justamente com objetivos de capacitação e empoderamento dessas comunidades. Com menos palavras, estarão os candidatos mais vocacionados para os cursos dirigidos para empreendedores sociais, paradoxalmente mais propensos a serem excluídos da sua frequência?

Como vimos, o surgimento e a configuração de iniciativas educativas cujo objeto de estudo é o empreendedorismo social são moldados por uma série de constrangimentos e oportunidades que existem ao nível institucional, normativo, científico e até organizacional. No entanto, a temática pode igualmente ser observada a partir de um olhar mais substancialista aos desenhos curriculares (Coll & Martin, 2004). Será esse o ângulo explorado no ponto seguinte.

2. Orientações gerais dos programas educativos dirigidos ao empreendedorismo social

Passamos agora para um aprofundamento analítico das macrotendências estruturantes acima apontadas, revelando aspectos mais específicos da oferta educativa a este nível, tais como os conteúdos programáticos consubstanciados em planos de estudos, a natureza das intenções educativas que se associam aos resultados esperados da aprendizagem, ou mesmo a definição normativa de práticas pedagógicas. Sob esta perspectiva, centrar-nos-emos em revelar, de forma sintética, as tendências gerais da educação para o empreendedorismo social, no que concerne a: i) objetivos de aprendizagem; ii) conhecimentos a mobilizar; iii) práticas pedagógicas, incluindo a avaliação de resultados da aprendizagem.

No que toca aos objetivos específicos de aprendizagem para o empreendedorismo social, a partir dos seus estudos sobre a oferta educativa neste âmbito e mediante a análise de várias definições deste conceito, Brock e Steiner (2009) propõem a estruturação de programas educativos em torno de sete objetivos centrais: i) assegurar que os estudantes compreendem a centralidade da missão social e se orientam para a procura de impacto social nas comunidades onde operam; ii) treinar a percepção dos estudantes para entender os problemas sociais como oportunidades, identificando-as e selecionando-as; iii) motivar a compreensão dos problemas sociais “de uma forma nova”, desencadeando um pensamento inovador, que procura novas soluções não apenas em termos de resultados, mas igualmente ao nível dos processos; iv) salientar a importância da obtenção de informação e da comunicação com diferentes redes de circulação de capitais (financeiro, humano e social), determinante para a alocação de recursos; v) motivar a utilização do plano de negócios, como ferramenta estruturante para a comunicação do valor, de longo prazo, da organização; vi) incentivar a focalização na escala das soluções, elucidando sobre as diversas modalidades de expansão, de forma a alcançar o impacto sistémico e o valor de longo prazo; vii) capacitar os estudantes para a monitorização das iniciativas, o que implica um domínio das várias abordagens de medição e avaliação de resultado e impactos.

Julgamos que uma sistematização deste tipo é relativamente consensual em face do que até aqui foi exposto. Contudo, é importante ter presente que estas metas se encontram inexoravelmente dependentes da apreensão de, pelo menos, três ordens distintas de conhecimento⁷: declarativo; atitudinal e procedimental (Anderson & Krathwohl, 2001; López, 2000; Weinert, 1996 *apud* Peralta & Rodrigues, 2006, p. 238). Segundo Valadares e Moreira (2009), uma aprendizagem holística resultará da integração de: i) conhecimentos declarativos, que dizem respeito ao domínio de temáticas, conceitos, teorias e leis; ii) conhecimentos atitudinais, ou seja, relativos à formação de atitudes e valores; e iii) conhecimentos procedimentais, definidos como a capacidade de executar.

Recorrendo novamente aos trabalhos de Brock e Steiner (2009), foi apurado que, nos 107 *curricula* internacionais dedicados ao empreendedorismo social, os conhecimentos declarativos tidos como mais importantes eram os seguintes: missão/necessidades sociais (100%); alocação de recursos (80%); medição de impacto (70%); identificação de oportunidades (60%); desenvolvimento de um modelo de negócios sustentável (60%); inovação (60%); escala (35%). Verifica-se que os conteúdos programáticos se referem diretamente ao núcleo duro da problemática do empreendedorismo social, enquanto objeto teórico e modo de intervenção social. Não obstante, consideramos que estes conteúdos devem ser mesclados com outros conceitos e substratos teóricos mais capazes de os robustecer, como seja uma compreensão sociológica dos problemas sociais complexos e da intervenção social que a estes se adequa, coadjuvada por uma perspetiva transversal (setorial e territorial).

No que diz respeito aos saberes atitudinais parece haver, de facto, uma ênfase no desenvolvimento de competências, atitudes e comportamentos consentâneos com a intervenção social baseada numa ética de respeito pela diferença, de justiça e de equidade. Com efeito, os empreendedores sociais fazem uso de uma estratégia de afirmação própria que, sob uma certa perspetiva, consiste na adoção de uma atitude gestionária acoplada a um tipo de inteligência emocional com certos valores subjacentes (Kickul, Janssen-Selvadurai, & Griffiths, 2012), frequentemente enquadrada por termos como a empatia, a espiritualidade e a compaixão (Mort, Weerawardena & Carnegie, 2003) e que se situa algures entre o coração e a mente (Plaskoff, 2012), ou entre a emoção e a razão.

Neste sentido, vários autores têm-se dedicado à construção de um perfil do empreendedor social. Por exemplo, Drayton (2002) destaca a ética pessoal e profissional “robusta”; Dees (2001) concetualiza um ator de mudança e atribui-lhe todas as qualidades genéricas de um empreendedor comercial, postas ao serviço de uma missão social; Bornstein (2007) assinala o carácter resiliente do empreendedor social; Peredo e MacLean (2006) apontam para a abordagem inovadora e a paixão pela resolução de problemas sociais; Leadbeater (1996) e Peredo e MacLean (2006) destacam a criatividade na obtenção e gestão de recursos escassos; Dees (2001) ou Weerawardena e Mort (2006) discutem a sensibilidade e resposta aos estímulos provenientes do meio, enquanto manifestação de um apurado sentido de responsabilidade perante as partes interessadas do empreendimento social, e também perante os impactos por este criados. As características psicossociais aqui destacadas não esgotam as propostas originais dos autores, uma vez que tal implicaria a repetição desnecessária de ideias. No entanto, fornecem algumas indicações acerca das competências-chave ou qualidades que são, ou devem ser, constituintes (da formação) de um empreendedor social.

Evidenciando ainda um outro contributo relevante para a reflexão sobre esta temática, os investigadores Fuchs, Werner & Wallau (2008), apoiados no modelo de Dahlgren (Dahlgren, 1999 *apud* Fuchs, Werner & Wallau, 2008)⁸, defendem que a educação para o empreendedorismo se deve centrar no desenvolvimento de qualidades

empreendedoras, que aqui adaptamos para o âmbito do empreendedorismo social: i) a visão estratégica, crítica e criativa, orientada pela sensibilidade às necessidades sociais e focada na procura de soluções pouco óbvias; ii) a resiliência necessária para fazer face à escassez de recursos e às adversidades que um empreendimento social enfrenta; iii) o autoconhecimento, associado a um discernimento e autoconfiança, que impulsiona a iniciativa e não se enfraquece perante os erros, que são encarados como oportunidades de aprendizagem; iv) o pensamento holístico que permite pensar a complexidade dos fenómenos sociais de forma flexível e integrada, criando desta forma soluções orientadas para a sustentabilidade económica, social e ambiental; v) a atitude colaborativa baseada em capacidades empáticas e de escuta ativa, em competências relacionais, comunicacionais e de *networking*.

Finalmente, no que toca aos saberes procedimentais, partilhamos da ressalva de McGreevy e Heagney (2009) que, baseando-se na distinção entre conhecimento e aprendizagem, entendem que a segunda só acontece quando o primeiro é interiorizado, e que esta interiorização requer não só um tipo de pensamento crítico, como um contexto de aplicação do próprio conhecimento. Isto é particularmente válido para a aprendizagem de saberes que pressupõem uma atitude perante a ação, ou seja, de competências no sentido dos saberes em uso de Malglaive (1995). No âmbito do empreendedorismo social, um dos potenciais constrangimentos poderá ser a presença de uma lógica de raciocínio muito própria, que requer o exercício da tentativa-erro e que dificilmente se articula com uma tipologia clássica de aprendizagem formal. Tal remete novamente para a necessidade de serem contempladas especificidades relativamente aos métodos pedagógicos e aos contextos de aprendizagem.

Por exemplo, Brock e Steiner (2009) relevam duas abordagens pedagógicas associadas a contextos de aprendizagem prática, ou próxima do terreno de intervenção: a aprendizagem experiencial, que passa pelo planeamento e construção de projetos piloto ou protótipos de empreendedorismo social; a aprendizagem de serviço, que consiste na aprendizagem mediante a prestação de serviços à comunidade.

Integradas naquilo que McGreevy e Heagney (2009) postulam como uma via para a aprendizagem de competências-chave, estas práticas pedagógicas, que articulam atividades curriculares e extracurriculares, podem fazer germinar nos estudantes ou educandos o sentimento de que têm as capacidades, os recursos e as ferramentas para dar um contributo válido para as suas comunidades, aumentando o seu grau de motivação para a criação de valor social efetivo nas comunidades, mediante os projetos em que estão envolvidos. É, portanto, uma prática pedagógica que pode estimular o sentimento de autoeficácia dos estudantes ou educandos, devido à “transferência de responsabilidade e monitorização da aprendizagem do professor para o aluno” (Smith, Barr, Barbosa, & Kickul, 2008, p. 344).

Tais pressupostos vão ao encontro das vantagens da aprendizagem prática, onde a proposta de *grounded learning* de Smith et al. (2008) tem sido muito evocada. Trata-se da dimensão pedagógica do “aprender fazendo” ou da aprendizagem pela prática,

isto é, a construção de um conhecimento cimentado na experiência e contextualizado nas vivências sociais. Sendo uma oportunidade de transferência de saberes entre a sala de aula e o contexto de trabalho, e proporcionando uma maior integração entre teoria e prática, estas pedagogias parecem ser indicadas para a promoção de uma determinada atitude (empreendedora), que inclui a capacidade de assunção de riscos, a tenacidade ou a resiliência (Schwarz, 1994).

Sinaliza-se uma lógica de aprendizagem pela prática que já António Sérgio, o mais consagrado cooperativista português, defendia no início do séc. XX em Portugal, ao pugnar por um ensino “concreto, executante, explicativo, inteligente”, fundado na premissa de que “a atividade unicamente pela atividade se estimula e se conduz”, e na “recusa da separação entre pensamento teórico e pensamento prático”, entendendo que “todo o pensamento surge do desejo”, da vontade de saber e resolver problemas, portanto “só na prática a teoria ganha para nós significação” (Sérgio, 2008, pp. 246-247).

3. Abordagem metodológica: eixos estruturantes

A partir da problemática que foi alvo de reflexão até agora, sistematizamos de seguida um conjunto de objetivos orientadores da presente investigação, quer por se afigurarem pertinentes para o desenvolvimento deste campo científico em Portugal, quer por se apresentarem como uma resposta às orientações encetadas até este momento pelos programas educativos nacionais, neste domínio.

Primeiramente, também a nível nacional tem vindo a observar-se uma tendência crescente no número e escopo das ofertas educativas e/ou formativas, relacionadas com o empreendedorismo social. De modo a corroborar e aprofundar os contornos desta premissa, procurámos perceber de que formas este campo se está a configurar em Portugal, a partir de três grandes objetivos, que correspondem a três fases distintas de pesquisa: i) um mapeamento extensivo da oferta educativa e formativa; ii) uma análise interpretativa dos registos orais dos atores do campo educativo e registos escritos das apresentações-*online* de programas educativos; iii) um aprofundamento analítico consubstanciado numa análise das orientações dos programas educativos pós-graduados, bem como no estudo de três casos. Tendo em vista a consolidação do conhecimento sobre o que é hoje a educação para o empreendedorismo social no nosso país, numa abordagem exploratória e para já exclusiva em Portugal, vejamos como se articulam os objetivos da presente pesquisa e são encadeadas as fases de investigação.

Inventariar as instituições que estão atualmente envolvidas na educação e formação para o empreendedorismo social, bem como evidenciar os programas educativos, ou

iniciativas formativas, implementados no contexto português foi o nosso primeiro objetivo de pesquisa. A partir desta breve resenha, pretendemos interpretar o estado da educação para o empreendedorismo social em Portugal, apontando algumas das suas tendências caracterizadoras e analisando o desvio da realidade nacional face à anterior revisão de literatura, a qual é suportada essencialmente por reflexões de âmbito internacional.

O segundo objetivo da pesquisa partiu da necessidade de aprofundamento desta radiografia de caráter extensivo. Optou-se por uma abordagem intensiva capaz de providenciar uma análise heurísticamente relevante às representações sociais, veiculadas nos discursos dos atores educativos. Consideramos, na perspetiva de Moscovici (1973), que a representação social é um sistema de valores, práticas ou ideias com uma dupla função: estabelece uma ordem que permite aos indivíduos orientarem-se no mundo material ou social e dominarem-no e favorece a comunicação ao providenciar uma matriz para a troca social, ou seja, um código nominal e classificativo dos vários aspetos do mundo social e individual.

Focando sobretudo as IES (que, embora de forma não exclusiva, integram, como veremos, uma quantidade significativa da oferta educativa e formativa com estruturas passíveis de serem analisadas), e considerando que as representações sociais, veiculadas por qualquer meio, são essenciais ao processo interativo de construção da própria realidade (Jodelet, 1984; Farr, 1987), partimos para uma análise aos discursos provenientes de uma diversidade alargada de fontes de informação.

Os atores educativos, cujos discursos são alvo de análise, detêm responsabilidades dirigentes ou docentes em programas educativos de empreendedorismo social. Assume-se que as suas representações são condicionantes decisivas nas orientações dos mesmos. Deste modo, permitem-nos perceber como a educação para o empreendedorismo social, tem sido configurada, nomeadamente nas suas grandes orientações pedagógicas, bem como nos conteúdos programáticos. Tendo em consideração o próprio conceito de empreendedorismo social veiculado pelas quatro abordagens teóricas que enquadram a pesquisa (tal como o definimos no capítulo 1), duas dimensões estruturantes foram colocadas em relevo na análise das representações: i) o que é ou deve ser a educação para o empreendedorismo social; ii) que características são atribuídas à figura do empreendedor social. Ainda na abordagem intensiva deste segundo objetivo inclui-se uma análise, a partir de uma perspetiva compreensiva, das representações orientadoras dos programas educativos, derivadas das apresentações-online dos cursos do ensino superior em que se questiona a quem se dirigem estes programas educativos, com que objetivos se apresentam e com que recursos são estruturados.

Finalmente, o último objetivo centrou-se em estudos de caso realizados em três instituições: duas de ensino superior público universitário e uma promovida por uma instituição do Terceiro Setor. Através de uma metodologia interpretativa, analisamos cada caso em profundidade a partir de dois eixos orientadores, que

estando intimamente interrelacionados, correspondem a dimensões analíticas distintas: i) o enquadramento institucional, político e normativo dos casos; ii) o perfil educativo dos casos, nomeadamente os objetivos subjacentes, os métodos pedagógicos e contextos de aprendizagem, os conteúdos abordados, os tipos de conhecimentos desenvolvidos e competências potenciadas, bem como as práticas de avaliação.

De uma forma sucinta, procuramos agora dar conta da pluralidade de operações de pesquisa desenvolvidas, quer em termos de técnicas de recolha, quer de tratamento da informação. Deste modo, o leitor fica a dispor de uma matriz de leitura das interpretações que propomos nos pontos seguintes, sendo que, em cada um deles, haverá um desenvolvimento mais detalhado dos procedimentos técnicos escolhidos.

Começamos pelo primeiro objetivo. A nossa abordagem metodológica, destinada a providenciar uma panorâmica geral, consistiu numa recolha primária de dados acerca da oferta formativa desenvolvida de 2009 a 2012, através de pesquisa *online*. Este mapeamento subdivide-se entre a oferta de formação contínua, composta por eventos e programas de duração variável, e a formação pós-graduada em geral, que inclui mestrados e pós-graduações académicos.

Sobre a formação pós-graduada em geral, procedeu-se a uma análise de conteúdo categorial às 15 apresentações-*online* disponíveis dos programas educativos de IES, onde se encontram informações sobre as declarações de objetivos, conhecimentos a desenvolver e competências a potencializar, público-alvo ou destinatários, planos de estudos onde constam as unidades curriculares (UC) e respetiva carga horária e/ou unidades de crédito (*European Credits Transfer System* - ECTS), entre outras informações.

Já sobre a oferta de formação contínua, é traçado um breve retrato a partir da conceção e caracterização de uma possível tipologia de formação, complementada por informações relativas à sua evolução temporal, ao território onde tiveram lugar e às instituições envolvidas na sua organização. A dispersão, e a fraca fiabilidade da informação disponível *online* sobre este tipo de oferta, não possibilitaram uma análise de conteúdo tão aprofundada quanto a anterior.

O segundo e terceiro grandes objetivos, consistentes com uma abordagem intensiva, representaram um trabalho crítico de reconstrução e síntese, mediante discursos orais e escritos, ilustrativos de representações sociais, captados através de entrevistas semiestruturadas⁹, realizadas a 17 docentes, dos quais oito eram simultaneamente fundadores dos seis programas educativos escolhidos para análise (Quadro 1). Os entrevistados foram fundamentalmente homens (com exceção do programa ENTRE) e detentores do grau académico de doutor (com exceção do Programa TuSou).

Quadro 1 - Atores educativos entrevistados por programa educativo, sexo e diploma académico

<i>Programas educativos</i>		TuSou	SOL 2	ENTRE	DADO	ENDO	FOCO	
Atores educativos entrevistados	Nº identificador	1, 2, 3, 4, 5 e 6	7, 8 e 9	10, 11, 12, 13 e 14	15	16	17	
Sexo								Total
	Masculino	5	3	1	1	1	1	12
	Feminino	1	0	4	0	0	0	5
Diploma académico								Total
	Licenciatura	4	0	0	0	0	0	4
	Mestrado	1	1	0	0	0	0	2
	Doutoramento	1	2	5	1	1	1	11

Fonte: Autores baseados em fontes documentais e entrevistas.

A pesquisa prosseguiu para a mobilização de metodologias de estudo de caso a três programas educativos TuSou, SOL2 e ENTRE. Foi desenhada uma estratégia de recolha de informação capaz de captar as especificidades dos programas educativos, e sobre estas providenciar uma linha interpretativa singular e aprofundada. Partindo de um guião de observação aberto, que se foi construindo e adaptando a cada caso, a pesquisa foi ancorada, não apenas nas referidas entrevistas semiestruturadas e respetiva análise de conteúdo, mas também em observações não participantes e em técnicas de análise documental direcionadas a fontes variadas, incluindo os *websites* e redes sociais institucionais. Os três programas educativos são apresentados respeitando a sua integralidade e coerência interna, optando-se de novo¹¹ pela comparação baseada no caso (isto é, caso a caso, e não termo a termo) de acordo com a proposta da abordagem societal (Maurice, Sellier & Silvestre, 1982; Maurice & Sorges, 2000). Tal deve-se quer à diversidade de documentos disponibilizados, quer ao volume de informação constante dos mesmos, quer ainda ao tipo e número de entrevistas semiestruturadas aplicadas.

Os três estudos de caso podem, por via das suas características distintivas, ser considerados analiticamente significativos¹². Para o efeito, procurámos integrar na nossa amostra qualitativa um critério de diversidade, escolhendo, por isso, programas baseados em metodologias de aprendizagem diferenciadas (formal e não formal). Os outros critérios de seleção dos cursos foram a sua diferenciação em termos de setor de atividade das instituições promotoras, a tipologia formativa e de aprendizagem, a localização geográfica, o grau de ensino conferido, bem como a maturidade dos cursos medida pela sua antiguidade e número de edições do mesmo (Quadro 2).

Apresentada a metodologia que visa dar conta dos objetivos de pesquisa, passamos a apresentar, no ponto seguinte, o retrato exploratório sobre a educação e formação para o empreendedorismo social em Portugal.

Quadro 2 - Características institucionais dos estudos de caso

Caraterísticas institucionais	Programa educativo		
	TuSou (2ª edição)	SOL2 (8ª edição)	ENTRE (3ª edição)
Instituição promotora	Entidade sem fins lucrativos	Universidade	
Tipologia formativa	Formação contínua de longa duração	Ensino superior público	
Tipologia de aprendizagem	Aprendizagem não formal	Aprendizagem formal	
Localização	Lisboa e Porto	Lisboa	Coimbra
Grau	Sem equivalência a grau de ensino formal	Mestrado / pós graduação	Mestrado / pós graduação
Ano de fundação	2010	2005	2009

Fonte: Autores baseados em fontes documentais e entrevistas.

4. O mapeamento da oferta educativa e formativa nacional

Foi o caráter recente e expansivo, mas amplamente desconhecido, da oferta educativa e formativa dirigida ao empreendedorismo social, em Portugal, que motivou a pesquisa empírica já apresentada em obra anterior, à qual remetemos para maior detalhe (Parente, Costa & Diogo, 2013), mas que aqui revisitamos.

Começamos por afirmar que a existência de um segmento sistémico neste âmbito é questionável, uma vez que os seus contornos são difusos e rarefeitas as suas interligações. Há ainda a particularidade do vocábulo “empreendedorismo” associado ao adjetivo *Social* ser largamente preterido, pelos promotores da oferta educativa, em favor de outras designações como a de *Economia Social*. Assim, e tendo por base uma conceção lata¹³ de empreendedorismo social, foi desenhado um conjunto de procedimentos teórico-metodológicos para levar a cabo uma pesquisa *online*¹⁴, entre janeiro de 2009 e maio de 2012, que revelou a existência de:

i) 128 entradas relativas à formação contínua, correspondentes a eventos de duração variável subordinados a objetivos de aprendizagem acerca da temática do empreendedorismo social, ou relacionadas, mas sem ciclo de estudos ou graduação associados¹⁵.

ii) 15 entradas relativas a formação pós-graduada, concretamente mestrados (MS) e pós-graduações (PG), ministrada por instituições académicas no âmbito do 2º ciclo de estudos e conducentes a um determinado diploma de certificação e/ou grau de habilitações.

4.1. A oferta de formação contínua

Os dados revelaram uma tendência crescente, nos últimos anos, para a organização de eventos de formação contínua dedicados à temática do empreendedorismo social.

Tal indicia que as temáticas, conceitos, atores e práticas a ela associadas tendem a ser cada vez mais divulgados, chegando a um público cada vez maior e diversificado.

Baseados nos critérios de duração e modalidades formativas, distinguimos três tipos formativos, com diferente peso no total de eventos: palestras (63%), congressos (18%) e ações de formação (19%).¹⁶

Temos assim, um panorama de formação contínua claramente dominado por palestras. Estas dizem respeito a sessões essencialmente expositivas, onde, ao longo de uma parte do dia, um conjunto de convidados apresenta as suas perspetivas sobre uma determinada temática, perante um público que não é necessariamente conhecedor da mesma. Trata-se de uma metodologia clássica de formação, apoiada nos conhecimentos do(s) especialista(s) que é (são) quem dispõe(m) de tempo de exposição, face a um tempo exíguo de debate e partilha de ideias com os participantes. Não se trata de uma pedagogia ativa de formação orientada para a potencialização de competências empreendedoras, mas sobretudo de momentos destinados à disseminação de saberes (Smith et al., 2008).

A categoria dos congressos apresenta alguns casos já com envergadura e tradição neste campo, apresentando uma regularidade anual ininterrupta e uma mobilização de recursos assinalável.

As ações de formação apresentam uma diversidade notável, abarcando, por exemplo, desde uma formação pedagógica inicial de formadores em Lisboa até um curso de gestão para dirigentes do Terceiro Setor em Évora ou ainda três módulos de formação, sob a égide da mudança do mundo em Castelo Branco.

A localização geográfica da oferta formativa incide predominantemente na região de Lisboa e Vale do Tejo (41%), seguindo-se a região Norte (32%) e a região Centro (13%). No restante território, a oferta é residual.

Por fim, e na medida em que o trabalho em parceria tende a ser valorizado no âmbito do Terceiro Setor (Quintão, 2004; André, 2006; Ferreira, 2004), buscamos sinais da sua existência num contexto que, à partida, deveria ser o ideal para a prática colaborativa que tais logísticas exigem. Efetivamente, 43% de eventos de formação contínua mobilizaram parcerias na sua organização. O tipo de parceria que ocorreu com maior frequência envolveu o Terceiro Setor e o Estado (55%).

Paralelamente, constatou-se que as organizações de base do Terceiro Setor foram as principais promotoras desta oferta formativa (43%). Das restantes 74 entradas,

as entidades públicas (23%), as entidades privadas (18%) e as organizações de cúpula do Terceiro Setor (16%) dividem entre si, de forma relativamente equitativa, a responsabilidade de organização e promoção dos eventos.

4.2. A oferta de formação pós-graduada

Na formação pós-graduada consideramos os programas curriculares ministrados por instituições académicas no âmbito do 2º ciclo de estudos, conducentes a um diploma de certificação de mestre, ou sem grau correspondente, quando se trata de uma PG. A partir desta definição, foram identificados 15 programas curriculares com características de continuidade e regularidade passíveis de uma análise robusta¹⁷. Os dois tipos de ofertas educativas, MS e PG, distintas entre si pela própria certificação atribuída¹⁸, estavam representados equitativamente, respetivamente com sete e oito cursos.

Os MS têm, em média, uma carga de 3591 horas, correspondendo sensivelmente a 120 ECTS. Representando o fim do 2º ciclo de estudos superiores, conferem um diploma conducente ao grau de mestre. As PG contam, em média, com 871 horas e aproximadamente 29 ECTS. No entanto, das PG analisadas, apenas quatro destas creditam ECTS, sendo que as restantes não garantem a possibilidade de mobilidade das pessoas certificadas no espaço europeu. O modo de certificação consiste na atribuição final de um diploma de especialização, que atesta a frequência e aproveitamento académico.

A sua localização geográfica é relativamente equitativa com cinco cursos no Centro, cinco no Norte, quatro em Lisboa e Vale do Tejo e dois no Alentejo. No que respeita aos promotores da oferta formativa, dos 15 cursos, a grande maioria (73%) é promovida por universidades enquanto apenas 20% são da responsabilidade de três estabelecimentos de ensino superior politécnico; nove cursos são fruto da iniciativa de instituições públicas, contra apenas quatro de instituições privadas e dois de instituições concordatárias. Quatro dos cursos são resultado de parcerias interinstitucionais¹⁹, nas quais estão representadas três entidades públicas, três privadas e apenas duas organizações do Terceiro Setor.

Em linhas gerais, evidencia-se uma multiplicidade de programas quer na formação contínua, quer na pós-graduada, sobretudo localizada nos grandes núcleos urbanos. Na formação contínua destaca-se um grande envolvimento de organizações do Terceiro Setor (OTS) que a dinamizam, bem como a promoção de eventos por meio de parcerias intersetoriais, sobretudo entre o Estado e o Terceiro Setor. Na formação pós-graduada, predomina o ensino universitário público, sendo algo reduzida a promoção interinstitucional de cursos e ainda mais limitado o envolvimento de OTS. No respeitante ao tipo de oferta, regista-se um proporcional número de mestrados e pós-graduações, sendo que o facto da

maioria destas últimas não atribuir ECTS abre espaço para o questionamento das razões que presidem à sua não titulação, numa época de valorização de diplomas em contexto de aprendizagem ao longo da vida.

5. Representações dos atores educativos sobre o “dever ser” do empreendedorismo social

A análise das representações dos atores educativos sobre o “dever ser” do empreendedorismo social tem como pressuposto enformador que os programas educativos refletem, de alguma forma, as representações dos atores envolvidos no campo, quer enquanto fundadores de programas, quer enquanto docentes ou formadores nos mesmos, pelas razões anteriormente referidas no ponto 3. Partindo da necessidade de idealização e definição da “educação para o empreendedorismo social” e do “empreendedor social”, veremos em seguida como se constroem os processos de ancoragem das representações sociais veiculadas pelos atores educativos (cf. Quadro 1).

5.1. Representações do “dever ser” sobre a educação para o empreendedorismo social

Aperceção de que ainda não foi possível “*consolidar uma área científica específica para o Empreendedorismo Social*” (Entrevistado 15) parece ter um significativo impacto na formação dos potenciais empreendedores sociais, pelo que a incerteza se revela em alguns domínios. Contudo, a forma como o campo académico, especialmente no ensino superior, se revê na resposta à necessidade de promover uma intervenção fundamentada neste domínio passa, em grande medida, pela especialização ou capacitação para a prática profissional, como se pode conferir no extrato seguinte:

“Temos uma forte preocupação de que também sejam consolidadas competências do ponto de vista de exercício profissional, até porque a maior parte dos alunos já são profissionais [...] e por isso mesmo para nós é fundamental promover esse esforço através de uma qualificação para o desempenho das suas profissões.” (Entrevistado 15)

De forma a aproximar cada vez mais as iniciativas de educação e formação dos objetivos e preceitos do empreendedorismo social, ao mesmo tempo evitando constrangimentos e erros do passado e presente, os entrevistados propõem algumas vias de desenvolvimento:

i) Um ajustamento dinâmico aos seus educandos e às suas necessidades formativas, tendo em conta a diversidade dos seus percursos pessoais, sociais e profissionais.

“E depois é difícil porque o público é muito diverso, há pessoas de 20 anos e há pessoas de 50; há pessoas de formação em economia e há pessoas [...] que são biólogos, antropólogos, de todas as formações base. Por isso é difícil encontrar um equilíbrio e um programa de fácil apreensão para pessoas tão diferentes.” (Entrevistado 7)

ii) Um trabalho de aprofundamento e clarificação concetuais que dê origem a uma certa normalização da linguagem. Dá-se conta da necessidade de uma base comum de entendimento, que contribua para a estabilização e disseminação dos conceitos e teorias deste campo (mesmo tendo em conta a necessária diversidade de contextos, propostas e perspetivas), com vista à sua efetiva aplicação, inclusivamente a outros níveis de ensino.

“Tenho encontrado perceções completamente diferentes do que é que poderia ser o Empreendedorismo Social para uns e para outros. [...] [Há] Alguma dificuldade em fazer entender aquilo que nós queremos. [Em] falar na mesma linguagem.” (Entrevistada 13)

iii) A adoção de lógicas mais pragmáticas, voltadas para a integração socioprofissional e para as práticas e competências requeridas na atualidade, quer gestionárias, quer empreendedoras.

“Acho que precisa de dar mais relevo à gestão. [...] esta transição para uma nova realidade dos subsídios obriga a novas competências, nomeadamente de gestão, a saber comunicar, saber ir buscar financiamentos ao estrangeiro, a saber ser mais eficiente, sem nos desvirtuarmos e tornarmos aquilo numa multinacional. [Também] acho que precisa de ser mais pragmático. Mais empreendedorismo. Permitir que a universidade seja uma incubadora, mais bottom-up ...” (Entrevistado 7).

iv) A criação de novos produtos académicos, ou expansão do alcance daqueles que já existem, dirigidos a um trabalho colaborativo com as OTS a operar no terreno, numa lógica de formação-ação.

“A experiência que temos [...] mostra-nos claramente que este tipo de formação pode ser muito... Se for bem conduzida e se for conduzida de uma forma participativa, portanto com diagnósticos, necessidades de formação feitas de forma participada e com a monitorização das ações de formação que também engloba participação por parte dos agentes e colaboradores das organizações, pode ser catalisador de mudança destas organizações para melhor.” (Entrevistado 16)

v) A valorização do património social e histórico português, em áreas similares ou análogas às deste objeto de estudo.

“Primeira coisa: acho que é importantíssimo reconhecer o legado que já temos de empreendedorismo social [...] a memória de empreendedorismo social que temos em Portugal, o que é que existe, e não estou a dizer só as misericórdias ou os centros sociais paroquiais [...] temos cá ingredientes fantásticos para isso [...] Acho que em Portugal há memória notabilíssima de empreendedorismo social.” (Entrevistado 2)

Algumas das considerações gerais que foram veiculadas pelos entrevistados parecem sustentar uma dinâmica emergente, mas pujante, forte e envolvida com o tema. Não obstante, parece estar em falta *“um passo muito importante que é a consciência da urgência de introduzir estas temáticas na realidade educativa e formativa em Portugal”* (Entrevistado 1). E este pressuposto não se dirige particularmente, muito menos exclusivamente, ao ensino superior:

“Devíamos investir em todos os canais possíveis para a afirmação neste domínio, não só formação em contexto de sistema educativo, formal, desde níveis básicos de ensino até aos níveis mais superiores.” (Entrevistado 1)

A educação e formação de um empreendedor social começaria mais cedo, uma vez que implica, como vimos, a assunção e mobilização de um conjunto de conhecimentos do foro atitudinal, o que vai ao encontro das diretrizes da UE, afloradas no capítulo 1. Exemplificando: A tomada de perspetiva do outro, a empatia, a ética ou o trabalho colaborativo são competências que deveriam ser potenciadas desde uma idade precoce, pelo menos em sede do ensino básico e ao longo do percurso de escolarização regular.

“A cidadania tem a ver com a nossa participação ética e, portanto, começaria nos primeiros graus do ensino. [...] Por isso, começaria por uma educação para a cidadania substancial [...] O envolvimento dos jovens em atividades de cooperação e atividades comunitárias [...] Portanto, desde os primeiros anos na escola esse tipo de abordagem e depois mais à frente uma construção já daquilo do que é intervir socialmente. Do que é que significa viver em sociedade, de como é que as nossas ações têm impactos nos outros e nos contextos em que vivemos.” (Entrevistada 10)

Em síntese, considera-se que, nestas matérias, a educação deve responder não só às necessidades das organizações de âmbito social (i.e., a integração de profissionais cada vez mais competentes), mas sobretudo às necessidades da sociedade, sobre as quais urge atuar no sentido de uma mudança social eficaz e eficiente. E isso poderá ser conseguido, concomitantemente, através de uma educação voltada para a cidadania e para o empreendedorismo desde os níveis mais básicos de escolaridade, complementada por uma formação superior especializada e profissionalizante.

5.2. As representações sobre o que “deve ser” um empreendedor social

Tomando em linha de consideração que a representação social diz respeito à atribuição de características sociais ao objeto em análise, referindo-se à forma como um conhecimento se insere no pensamento ou estruturas pré-existentes, e produz todo um novo conjunto de relações sociais e simbólicas (Moscovici, 1988; Jodelet, 1989), vejamos agora como os discursos analisados dão origem a uma figuração do empreendedor social, composta e delimitada por um conjunto de características.

Para os entrevistados, um empreendedor social é, antes de mais, alguém

“[...] que tem de estar imbuído de valores e ser movido por valores que o levem a fazer algo que torna as relações sociais mais solidárias e, portanto, tem que ser alguém que tem qualidades humanas de serviço aos outros, acima de tudo.” (Entrevistado 15)

“[...] que tem uma fortíssima vocação humanista e social.” (Entrevistado 7)

Estas características parecem ser, em simultâneo, o elemento distintivo e o móbil da ação do sujeito que a perpetra. Com este móbil, age, a partir das necessidades que deteta, para construir algo para além do que existe, para *“conceber o que não está concebido”* (Entrevistada 10) com visão de solução e *“construção de imagens de esperança”* (Entrevistado 8). É nessa medida que se adverte:

“Para ser empreendedor social é preciso [ser] um visionário.” (Entrevistado 7)

“Olhar para um horizonte posterior, orientar as ações, não como um somatório de tarefas, mas tendo em vista essa missão maior.” (Entrevistada 10)

Empreender socialmente é uma ação que parece requerer um olhar diferente, *“um pensamento incomodado em relação à sociedade, do modo em que ela está estruturada”* (Entrevistado 16), ou uma sensibilidade dirigida à sociedade e aos seus modos de funcionamento que provoca a mobilização de certas competências analíticas, reflexivas e críticas. Assim, o empreendedor social é alguém que tem:

“essa perspetiva crítica [...]. Tem que ser um cidadão preocupado com a sociedade em que vive.” (Entrevistada 10)

“capacidade de refletir de forma adequada sobre aquilo que é formulado como problema atual, envolvendo [...] a capacidade de colocar os problemas de uma forma estrutural.” (Entrevistado 8)

A partir dos discursos dos entrevistados, interpretamos um conjunto de conhecimentos e competências que se constitui como um pré-requisito para empreender socialmente. E sobre esse conjunto, convém que os empreendedores sociais saibam em que estágio de desenvolvimento se encontram, isto é, que competências detêm, quais as que devem desenvolver, e quais as que podem encontrar noutros indivíduos. Assim, a primeira competência que deve ser exercitada é justamente a do autoconhecimento, ou a *“análise de si próprio e das suas capacidades, de identificação das forças e fraquezas”* (Entrevistado 1).

Outra *“competência-base tem a ver com o modo crítico como avalia a realidade.”* (Entrevistada 10). Isto é, o empreendedor social é visto como um sujeito que *“rompe com o status quo, não tem medo [...] de fazer coisas diferentes”* (Entrevistada 13), demonstra uma *“vontade de modernizar, de criar ruturas, de fazer coisas diferentes,*

de mudar” (Entrevistado 14), e simultaneamente *“consegue ousar na forma de pensar e de agir”* (Entrevistada 10) e *“ser criativo”* (Entrevistado 15), numa abordagem que parece mesclar uma certa dose de *“imaginação justamente para fazer as tais combinações [que permitem levar a cabo as ideias inovadoras]”* (Entrevistada 13) com necessidade de se observar um *“rigor concetual”* (Entrevistado 8).

Os empreendedores sociais demonstram que:

“São capazes de enfrentar as necessidades com uma resposta pró-ativa e procurar encontrar novas soluções para essa necessidade não resolvida.” (Entrevistado 1)

A esta atitude, deverá associar-se uma capacidade de persistência, ou o desenvolvimento da resiliência, pois:

“[Para] trabalhar na área social é preciso muita persistência. A probabilidade de ter sucesso não é muito alta, portanto é preciso conviver bem com o insucesso, com o aparente falhanço [...] de persistir.” (Entrevistado 15)

Numa visão pedagógica, esta capacidade pode ser associada à conceção do erro ou do fracasso não como algo negativo, mas como uma vicissitude de contornos positivos, nomeadamente se for percecionada como uma dupla oportunidade de superação e de aprendizagem:

“Tem que ser uma pessoa efetivamente com capacidades de explorar, com capacidades de fracassar e que utilize o fracasso como forma de desenvolver novas ideias.” (Entrevistada 13)

Uma outra competência atitudinal consubstancia-se no gosto, ou pelo menos a tolerância, pelo risco. De facto, *“há autores que definem que, para falarmos de empreendedorismo social, tem que haver a componente de haver algum risco”* (Entrevistada 12), pelo que o empreendedor social é alguém que demonstra *“a capacidade para correr riscos”* (Entrevistado 15) sem *“o medo que faz com que depois as pessoas sejam tão conservadoras”* (Entrevistada 13).

Às competências que se nos afiguram como condicionalismos apriorísticos, mormente do domínio atitudinal, associam-se as competências procedimentais. Estas podem ser mobilizadas aquando do processo de exploração das oportunidades de resolução dos problemas sociais, o que implica:

“reunir um grupo de [...] stakeholders alinhados na resposta.” (Entrevistado 7)

“[uma] capacidade de gerar relações de confiança.” (Entrevistado 2)

“a capacidade de motivação [dos colaboradores], a capacidade de construção de parcerias, a capacidade de envolver os participantes, os destinatários como participantes do projeto...” (Entrevistado 1)

O empreendedor social parece ser alguém focado no estabelecimento de relações profícuas e mutuamente benéficas com as partes interessadas no projeto de intervenção, entre as quais os colaboradores, os parceiros e os destinatários. De uma forma inesperada, a relação com parceiros é vista sob o prisma da instrumentalidade, na qual a tarefa principal do empreendedor social é a de “vender” a sua ideia, expectavelmente em troca de recursos (logísticos, materiais, financeiros, etc.). Aqui, o empreendedor social é “alguém que consegue vender aquela visão, com aquele design” (Entrevistado 7).

Contudo, é nas relações com os destinatários/público-alvo/clientes que a tónica é colocada, traduzida na “*capacidade de confiar e capacidade de ser confiável, portanto, as duas coisas.*” (Entrevistado 2). No seguimento das conceções atrás veiculadas, o empreendedor social, por um lado, deve deter competências de escuta ativa, isto é, “*ser capaz de ouvir*” (Entrevistado 8) e, pelo outro, sentir e demonstrar uma genuína preocupação e sentido de responsabilidade pelo tipo de intervenção que se propõe desenvolver e pelos futuros impactos da mesma.

“A ética profissional está na base de tudo porque [...] há que ter preocupação com os contextos e com as populações para os quais essas ações são dirigidas ou que vão afetá-las de uma forma ou de outra.” (Entrevistada 10)

As competências de ordem procedimental são destacadas também no âmbito gestor e organizacional, o que corrobora a análise das estruturas programáticas dos cursos adiante apresentadas. Um empreendedor social é representado como

“um gestor, capaz de operacionalizar, gerir a eficiência, gerir as equipas.” (Entrevistado 7)

“[alguém] competente [...] para assegurar a sustentabilidade e garante do projeto de forma sustentável.” (Entrevistado 14)

“[alguém] com capacidades de gestão, capacidades de organização estratégica dos projetos sociais, [de] perceber muito bem a sua utilidade, perceber muito bem a viabilidade ou conceitos como a sustentabilidade.” (Entrevistado 16)

Do ponto de vista pedagógico, esta necessidade pode implicar, por exemplo,

“ensinar uma pessoa a ler mapas legais de gestão [...] balancetes, demonstração de resultados e cash-flow” (Entrevistado 7).

Assim se concebe o empreendedor social: alguém que identifica os problemas sociais de uma dada comunidade e que coloca um conjunto diversificado de competências ao seu serviço; que é hábil na construção de relações sociais com diversos grupos, criando capital social; que é conhecedor dos métodos e ferramentas gestórias eficientes, porquanto se torna num líder de equipas de trabalho e num ator reflexivo da organização por si criada e/ou gerida.

Porém, recupera-se no discurso dos atores educativos uma crítica ao individualismo, opinião partilhada pelos atores-chave no capítulo 11. De facto, o conjunto de elementos, presentes no debate acerca do que o empreendedorismo social significa e do que representa o empreendedor social, parece reforçar os perigos de um endeusamento do empreendedor social que *“nasce, só porque lhe apetece, só porque tem uma ideia brilhante”* (Entrevistado 16). Transparece a noção de que os objetivos a que este tipo de atores se propõem só serão alcançados por intermédio dos recursos e das competências que não são, nem podem ser:

“propriedade do indivíduo, na maior parte das circunstâncias, mas propriedade de um coletivo porque resulta do debate do cidadão, resulta do debate de ideias dentro de coletivos maiores, dentro de redes e fóruns que sejam capazes de facto de conceber aquilo que muitas vezes não está ao alcance de um indivíduo e da sua capacidade transformadora.” (Entrevistado 16)

Consequentemente, intui-se não só a dificuldade de um só indivíduo conseguir agregar, desenvolver e mobilizar eficazmente todas as competências referidas, como também a inutilidade de um exercício de mudança social, concebido e promovido por uma só pessoa. Nessa medida, poder-se-á ter aberto o caminho para a concetualização de um empreendedor social coletivo e agregador de diferentes conhecimentos, experiências e competências.

6. Orientações dos programas educativos de formação pós-graduada: uma abordagem interpretativa

Apresentados os principais eixos interpretativos das representações dos atores-chave educativos, e estando igualmente traçada uma breve radiografia da oferta educativa pós-graduada, passamos ao desenvolvimento de uma abordagem intensiva dos discursos orais e escritos sobre as orientações dos programas educativos.

Para o efeito, relembramos que foram mobilizadas duas técnicas distintas adaptadas aos diferentes objetos: i) uma análise categorial dos materiais disponíveis sobre os 15 cursos de formação pós-graduada identificados, isto é, as apresentações dos programas educativos disponíveis *online* e ii) uma análise de conteúdo das representações de 11 atores entrevistados, captadas em contexto de entrevista (cf. Quadro 1). De seguida, tratamos de explicar a análise triangulada destas informações, adotando uma linha de raciocínio que percorre os posicionamentos teórico-metodológicos apresentados, as orientações pedagógicas adotadas ou preferenciais, bem como as estruturas programáticas atualmente em vigor.

6.1. Posicionamento geral face ao objeto de ensino-aprendizagem

De forma introdutória, e partindo do pressuposto que as representações acerca do campo de intervenção podem ser interpretadas a partir da terminologia que lhe é atribuída, observa-se que o termo mais utilizado é o de *Economia Social*, citado em oito das apresentações-*online* e presente em nove das designações dos próprios cursos. Estão também presentes os termos *Terceiro Setor* e *Economia Solidária*, correspondendo esta última designação ao nome da corrente mais identificada nos *curricula* da formação ministrada, como veremos adiante. De forma residual, surgem os termos *Non Profit*, *Inovação Social* e *Empreendedorismo Social*, cada um deles referido apenas uma vez nas apresentações-*online*. Em consonância, na nomenclatura dos cursos, o termo *Empreendedorismo* surge apenas quatro vezes, e num deles não está associado ao adjetivo *Social*.

No mesmo sentido, desta feita na análise curricular, verificamos que a designação *Empreendedorismo Social* não é abundante nos títulos das UC, nem os conteúdos programáticos relacionados com o empreendedorismo assumem relevo. As entrevistas revelaram igualmente uma centralidade clara dos pressupostos das teorias da economia social e solidária enquanto cenário agregador que permite:

“olhar para a economia como sendo uma ciência que estuda uma área da atividade social dos seres humanos [e chamar] a atenção para a importância que as relações sociais, que as normas sociais, que as instituições têm, na estrutura e no funcionamento da economia”. (Entrevistado 16)

“conciliar a ideia de economia solidária com a dimensão de bem estar, tudo dentro da questão social [...], tudo o que é uma reflexão do que é a pobreza e exclusão social [...] e de que maneira é que [a economia solidária] pode ter a ver com o conceito de bem estar e desenvolvimento. [...] A economia, a cultura e o social estão ligados. Isto é uma forma muito mais interessante e rica de uma economia [....]. [...] é a íntima ligação entre economia e cultura. [...]” (Entrevistado 9)

Por outro lado, verifica-se a partir da apresentação-*online* dos cursos que as IES promovem, de uma forma geral, um enquadramento do Terceiro Setor no contexto macroeconómico e societal, apontando logo após as lacunas de profissionalização deste setor, tal como as percecionam. No que diz respeito à visão expressa nas apresentações-*online* acerca do enquadramento societal do Terceiro Setor, encontramos três linhas de raciocínio.

Na primeira, perspetiva-se o Terceiro Setor como uma zona de atividade onde nem o Estado nem o Mercado oferecem soluções eficazes. Esta visão é sobejamente documentada nas teorizações sobre a emergência da Economia Social (Evers, 1996; Santos, 1999; Ferreira, 2000). Contudo, daí não sobressai uma visão holística assente na complementaridade dos diversos agentes e estruturas sociais. Com efeito, veremos também, na análise curricular, que há uma fraca retórica sobre as relações entre os setores privado, público e sociedade civil, o que vai ao encontro da singularidade

desta referência. Em consonância, apenas dois dos cursos resultam de uma parceria entre uma IES e uma OTS, no mesmo sentido note-se ainda que, nos planos de estudos, a subcategoria “*Parcerias*” tem uma representação irrisória.

Uma segunda linha, representada por três cursos, foca a imbricação entre a Economia Social e os problemas sociais. Dois dos cursos explanam os problemas sociais (e.g. “vulnerabilidade, exclusão, desigualdades sócio-económico-culturais, precarização e sofrimento social”; “desemprego, pobreza, imigração, problemas sociais decorrentes das evoluções demográficas”, “disparidades regionais” e “implicações sociais da globalização”) e um terceiro salienta o Terceiro Setor como único setor de atividade onde se verifica o aumento da empregabilidade, apesar do agravamento dos problemas de desemprego.

A última linha, representada por três cursos, enfatiza as condicionantes que o contexto socioeconómico coloca à sustentabilidade das OTS. Estando a sustentabilidade relacionada com o futuro, é patente a preocupação com a atual conjuntura e com a sua evolução, nomeadamente com os “desafios e problemas do séc. XXI”. E como vimos, as referências à necessidade de formação profissionalizada e orientada para estratégias de sustentabilidade também estão presentes nos discursos orais. Não obstante, os planos de estudos evidenciam apenas a vertente económica da sustentabilidade e nunca a social ou a ambiental. Este facto poderá, contextualmente, ser motivado pela tendência economicista impregnada na cultura dominante, à qual a academia não é imune e poderá, também, ser resultado da carência de docentes com qualificações específicas, capazes de abordar as problemáticas do empreendedorismo social na vertente do desenvolvimento sustentável. Apenas um dos entrevistados aponta a importância da dimensão ambiental, ao declarar que aplicar as ferramentas da gestão ao “*contexto de Economia Social e Solidária*” implica concebê-las de “*uma maneira mais humana e ambiental, sustentável...*” (Entrevistado 7).

Independentemente da imagem que transmitem acerca do Terceiro Setor, a grande maioria dos cursos focaliza as lacunas e dificuldades do setor, apontando-as como uma oportunidade de formação, o que nos leva a salientar o carácter estratégico da cooperação entre IES e Terceiro Setor que, a julgar pelos dados disponíveis, têm ainda um longo caminho a percorrer.

Das principais áreas lacunares de profissionalização, a mais referida é a Gestão. Considera-se que as ferramentas atualmente em uso neste campo organizacional carecem de inovação, em prol da eficácia e eficiência destas organizações. Esta crítica compagina-se com o investimento feito nas UC, assumindo a categoria “*Gestão*” quase metade do volume total de trabalho dos cursos. Vai igualmente ao encontro da proficuidade de referências dos atores educativos quanto à necessidade de formação em estratégias e ferramentas gestionárias.

A segunda lacuna mais identificada diz respeito ao cumprimento de regulamentações, decorrentes das novas definições legislativas acerca da qualidade nos locais de

trabalho, decretadas pela Segurança Social, nomeadamente através dos Manuais de Gestão da Qualidade das Respostas Sociais.

As carências, a nível da gestão, de recursos humanos são focadas em dois dos cursos. Todavia a análise curricular revela que esta é uma área pouco aprofundada e, em consonância, apenas um dos atores entrevistados menciona a gestão do voluntariado como necessidade de formação.

6.2. As orientações pedagógicas

As orientações pedagógicas, no que respeita aos objetivos e destinatários do ensino-aprendizagem, dividem-se em três eixos: i) uma que enfatiza a investigação, representada por dois MS; ii) outra que favorece a focalização no ensino e na formação profissional dos estudantes, presente em cinco cursos; iii) e um terceiro eixo, composto por oito cursos, que sublinha a importância da intervenção, nomeadamente no Terceiro Setor. Como vimos com Mars e Ginter (2012), a consciencialização da amplitude de papéis sociais das IES é evidenciada neste campo, nomeadamente através da intervenção social.

Os públicos-alvo dos cursos variam, em certa medida, de acordo com os próprios objetivos. As áreas de formação definidas para os públicos-alvo são predominantemente a Economia e a Gestão, seguidas das Ciências Sociais, em geral, ainda que nem todos os programas educativos façam esta discriminação, indicando como destinatários genéricos os “licenciados” e/ou “bacharéis”.

As áreas de conhecimento mais valorizadas podem ser repartidas em duas grandes posições. A primeira (presente em sete cursos) é focada nas dimensões gestionária, fiscal e jurídica do empreendedorismo social, área de conhecimento que ressalta na análise curricular como aposta clara das PG, representando 35% do seu volume de trabalho. A segunda (representada por cinco cursos) coloca a tónica no carácter holístico da intervenção social, apelando a um conhecimento interdisciplinar motivador de uma orientação pragmática. Verificamos que, entre os atores educativos entrevistados e ainda que as posições não sejam tão antagónicas, se valorizam precisamente as mesmas duas áreas de conhecimento.

Perante as evidências de uma divisão entre duas esferas de conhecimento (existe apenas um único curso em que as duas orientações são expressas), questionamo-nos se tal facto será desejável no âmbito de uma pedagogia que se pretende integrada. Tendo em conta a panóplia de competências associadas ao empreendedor social que analisamos no ponto 2, nenhuma destas orientações deveria ser negligenciada, nem privilegiada.

Avançando para uma análise à dimensão das competências, em articulação com as

áreas de conhecimento mais valorizadas, começamos por evidenciar as competências analíticas dependentes do conhecimento declarativo, cujo fomento (declarado em seis apresentações-*online*) vai justamente ao encontro da melhoria das práticas de gestão estratégica nas organizações, quer na vertente do planeamento, quer na da intervenção.

Nos planos de estudos verifica-se mesmo a preocupação com as duas fases da gestão, isto é, com a gestão estratégica e a gestão operacional, numa ótica de capacitação para a promoção da sustentabilidade organizacional, justamente uma das características associadas por Weerawardena e Mort (2006) à figura do empreendedor social. Os atores-chave partilham desta perspetiva, mencionando a importância do planeamento estratégico para a gestão eficaz e eficiente de um empreendimento social.

Especificando os conhecimentos procedimentais, os entrevistados destacam, como resultado esperado da aprendizagem, a capacidade operacional dos estudantes intervirem em contextos organizacionais. Isto prende-se, em larga medida, com a aplicação prática de estratégias e ferramentas gestionárias nos projetos de âmbito social. Nas apresentações *online* esta tendência materializa-se no destaque dado, por exemplo, à capacidade de análise económica dos problemas, políticas e territórios sociais.

Encerrando a análise aos tipos de conhecimento mobilizados, o conhecimento atitudinal sobressai enquanto “formação humana” dirigido a uma “atitude empenhada e solidária”, o que se compagina com as indicações dos entrevistados quanto a uma postura ética assente em valores cooperativos e humanistas, bem como no pensamento crítico. Tal como enunciámos anteriormente, a “paixão” pela resolução de problemas sociais é uma das características exploradas na literatura sobre o perfil do empreendedor social, evidenciando-se, assim, mais um ponto convergente entre os cursos e os pilares da prática socialmente empreendedora. Contudo, estas referências contrapõem-se, de certa forma, ao carácter espúrio assumido nos planos de estudo, e especificamente notado nas UC, enquadradas na subcategoria Ética e Responsabilidade Social. Esta desvalorização contraria a proficuidade de caracterizações do empreendedor como *agente de mudança*, dotado de uma “ética pessoal e profissional robusta”.

Prosseguindo na direção de uma análise às metodologias pedagógicas, relembramos, à guisa de ponto prévio, que a pedagogia que grassa nas IES tem sido pautada, ao longo da sua existência, por uma unidirecionalidade no processo de ensino-aprendizagem, materializado na exposição retórica por parte do professor e em formatos pouco interativos (Ferreira, 1997). Não é por isso de estranhar que esta prática pedagógica perdure, de uma forma transversal, nos programas de educação para o empreendedorismo social, onde *“lidamos sempre com os limites do ensino convencional português”* (Entrevistado 8). Não obstante, na maioria dos discursos afirma-se a opção por estratégias mais diversificadas e heterodoxas:

“Pouca exposição, sobretudo muito debate. [...] Algumas UC são elas próprias integralmente feitas a partir, por exemplo, da estruturação de uma cooperativa nacional, é um dos exemplos. Outros casos de resolução de problemas, simulação... enfim são sobretudo

metodologias participativas e tentamos, no mínimo, limitar os métodos mais expositivos e as avaliações mais ortodoxas, através de testes ou qualquer outra forma.“ (Entrevistado 15)

As abordagens pedagógicas dominantes podem, de acordo com as experiências dos entrevistados, ser sistematizadas em quatro eixos fundamentais, a que correspondem frequentemente momentos e contextos distintos, a saber: i) transmissão do conhecimento e estímulo à reflexividade; ii) aplicação prática do conhecimento e treino de competências; iii) contacto com realidades sociais e profissionais reais; iv) avaliação dos conhecimentos adquiridos.

Referindo-nos ao primeiro eixo, pode dizer-se que a tarefa crucial da transmissão e apreensão do conhecimento científico ocorre essencialmente em contexto de sala de aula, havendo no entanto registos de iniciativas com os mesmos objetivos noutros contextos físicos. Recorre-se à exposição pelos alunos ou de apresentação por parte dos docentes, seguidos de debate.

“no debate é que nós conseguimos perceber como é que a cabeça das pessoas está a funcionar em relação à apreensão dos novos conceitos e ao significado que as pessoas estão a dar a estes conceitos e é onde nós temos tempo de esclarecer, de clarificar, de enfim, levar as pessoas a tentar compreender melhor os conceitos.” (Entrevistada 13)

Congruentemente, são realizados seminários de apoio à investigação *“para clarificar as dúvidas que vão aparecendo nos alunos, e estruturando o domínio concetual e teórico do mestrado”* (Entrevistado 8) e também palestras, normalmente a cargo de convidados, nacionais e/ou internacionais, com um percurso pessoal e/ou profissional relevante:

“pertencem, de facto, a estruturas ligadas a estes domínios da Economia Social, do voluntariado, do empreendedorismo social, da inovação social, que vêm cá falar da sua experiência e que vêm, enfim, partilhá-las com os alunos.” (Entrevistado 15)

Promove-se ainda a valorização da informação multimediática proporcionada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), mais especificamente, pelos *websites*, *blogues* e plataformas institucionais do próprio programa educativo.

Já no eixo de aplicação prática do conhecimento e treino de competências, englobamos as alusões dos entrevistados à mobilização reflexiva dos conceitos, individualmente ou em grupo, em face de situações concretas. São disso exemplos:

i) A análise de casos práticos (estudo de caso) *“[...]tanto quanto possível aplicados ao contexto português [...]”* (Entrevistado 14);

ii) O *benchmarking* de iniciativas socialmente empreendedoras acoplado a exercícios de simulação e/ou resolução colaborativa de problemas práticos, no sentido de *“procurar a partir de situações concretas, pensar em formas de resolver determinados problemas e [...] aproximar [os estudantes] o mais possível aos desafios que as organizações do terreno têm de fazer”*, com a mais valia de que *“ [...] isso permite confrontar com a criação de*

competências genéricas, que nós não aprendemos na escola a fazer” (Entrevistado 8);

iii) A colaboração e integração em atividades de extensão, mormente incubadoras;

iv) O trabalho de campo numa lógica de investigação e de investigação-ação, *“mais de oficina.”* (Entrevistada 11);

v) As experiências de contacto com realidades sociais e profissionais que, variando de acordo com as preferências e experiência profissional dos docentes, podem incluir visitas a contextos comunitários, tertúlias, ou mesmo períodos de integração socioprofissional temporária.

Por fim, existe a componente avaliativa de todo o processo de aprendizagem. Neste aspeto, constata-se uma tendência de afastamento face aos métodos tradicionais de avaliação dos conhecimentos, sob a forma de *“avaliação periódica com frequências”* (Entrevistada 10) que, no entanto, não deixa de ser praticada. Este é apenas um dos métodos utilizados, de entre uma panóplia ampla.

“casos em que era trabalho de grupo, havia casos que eram apresentações, havia casos que eram trabalhos individuais, não apresentado ou apresentado. Outra vez só relatório. Portanto é muito heterogéneo.” (Entrevistado 14)

Sistematizando, os instrumentos de avaliação incluem a construção de projetos ou planos de negócios, que podem ser submetidos a avaliação externa; a escrita de um ensaio, trabalho ou relatório individual; ou ainda a construção de um portefólio individual ou em grupo, com pequenos relatórios contendo reflexões acerca de eventos ou temáticas abordadas em sala de aula.

6.3. Estruturas programáticas

Focando a atenção nos planos de estudos dos 15 cursos em análise, contabilizam-se 206 UC, as quais constituem a nossa unidade de análise, de acordo com uma tipologia analítica²⁰ que analisa o enfoque disciplinar²¹.

Na totalidade, contabilizamos 22595 horas de trabalho. A partir deste total, calculamos a distribuição percentual por grupo disciplinar:

i) *Abordagens de Empreendedorismo Social* é o grupo disciplinar que apresenta um maior volume de horas de trabalho (10847) assim como a maior profundidade analítica. Corresponde a cerca de metade do tempo total (48%).

ii) *Metodologias e Práticas de Investigação* absorveram 6088 horas de trabalho, ou seja, 27% do tempo total.

iii) *Práticas de Intervenção* totalizam 5124 horas de trabalho, ou seja, 23% do tempo total.

O grupo disciplinar das *Abordagens de Empreendedorismo Social* foi o epicentro analítico. Para o efeito, tipificamos essas UC em 18 subcategorias de conhecimento, integrando-as, por sua vez, em seis grandes categorias que remetem para áreas mais gerais do conhecimento.

No Quadro 3, que se expõe de seguida, encontra-se a correspondência entre categorias e subcategorias de conhecimento que compõem o domínio da especialidade do empreendedorismo social, bem como o peso relativo de cada uma destas, no volume total de trabalho dos cursos analisados.

Em primeiro lugar, optamos por destacar a importância central atribuída aos conteúdos dedicados à Gestão, em ambas as vertentes consideradas - *Gestão Operacional* (26%) e *Gestão Estratégica* (21%). Com efeito, quase $\frac{1}{4}$ do volume de trabalho requerido pela totalidade da oferta educativa é dedicado a conteúdos ligados à área da gestão organizacional (22,1%). De modo consonante, entre os entrevistados, várias vezes se levantam a respeito da necessidade de promover com os estudantes competências técnicas relacionadas com a gestão:

“Tudo isso faz parte de um conjunto de competências que são essenciais para qualquer interventor e empreendedor e que tem a ver com a capacidade de análise, com a capacidade de planeamento, com a capacidade operativa, com a definição de critérios de eficácia e eficiência no modo como os recursos são utilizados, por exemplo, e depois dos resultados que se obtêm.” (Entrevistada 10)

A categoria de conhecimento denominada de *Paradigmas da Intervenção Social* é, por outro lado, uma das que mais se destaca, quer pelo número de UC afetadas, quer pelo volume de horas de trabalho que concentra: representa cerca de 24% de todo o tempo afetado às grandes áreas de conhecimento. Portanto, pode dizer-se que as questões do desenvolvimento, da inovação e do empreendedorismo aplicadas à área social, sob a égide histórica e teórica da economia social e solidária, constituem o enfoque mais comum na oferta educativa analisada. Corroborando esta imagem, o racional associado às *escolas da economia social e solidária* é enfatizado pela grande maioria dos atores educativos entrevistados, enquanto constructo teórico basilar dos *currícula*.

De referir, ainda, a relativa importância dada às normas e requisitos jurídico-legais que enquadram a atividade das organizações do Terceiro Setor, expressa pelas 1686 horas atribuídas à categoria *Regime Jurídico, Fiscal e Contabilístico* das organizações, que representa cerca de 16% das áreas de conhecimento. Contudo, os atores não destacam particularmente estas dimensões, atribuindo maior valor quer à avaliação de projetos, quer à angariação de fundos.

Por último, a categoria *Estado, Economia e Sociedade* é aquela que implica menor

volume de trabalho (1331 horas) e, por conseguinte, parece ser a área de conhecimento menos influente ou prioritária (12%). Entre os entrevistados, sete indivíduos mencionam a importância e a evolução das relações entre OTS e Estado, quatro deles especificando os modos de articulação presentes no desenho das políticas públicas.

Quadro 3 - Categorias e subcategorias de conhecimento e respectivos volumes de trabalho em *Abordagens de Empreendedorismo Social* (%)

Categorias de conhecimento/ Descrição Sumária	1 ⁱ⁾	Subcategorias de conhecimento	2 ⁱⁱ⁾	3 ⁱⁱⁱ⁾	4 ^{iv)}
Gestão Estratégica <i>Conteúdos ligados à gestão do ponto de vista da estratégia a médio e longo-prazos, das práticas de governação e dos valores da organização</i>	21	Planeamento e gestão estratégica	10,7	8,7	13,9
		Sustentabilidade económica	5,7	5,9	5,3
		Liderança	1,1	1,4	0,6
		Governança	0,3	-	0,6
		Comunicação e marketing	3,6	1,4	7,0
Gestão Operacional <i>Conteúdos ligados à gestão quotidiana das organizações, do ponto de vista dos cargos de direção executiva, técnica ou pedagógica, das metodologias implicadas nos projetos de intervenção de terreno e nos sistemas de gestão da qualidade</i>	26	Gestão	4,8	5,1	4,3
		Planeamento, gestão e avaliação de projetos	4,3	5,3	3,0
		Gestão de Recursos Humanos	5,6	4,8	6,9
		Tecnologias de informação e comunicação	3,3	1,9	5,4
		Auditorias e gestão da qualidade	5,7	3,1	9,8
Paradigmas da intervenção Social <i>Conteúdos ligados à génese do setor social, à missão das organizações, ao enquadramento paradigmático dos novos desafios do desenvolvimento, passando pelos modos de atuação empreendedores e/ou inovadores</i>	25	Problemáticas do desenvolvimento nas sociedades contemporâneas	7,5	12,1	0,2
		Empreendedorismo e inovação social	7,3	8,9	4,5
		Paradigmas da Economia Social e Solidária	11,5	18,3	0,9
Estado, Economia e Sociedade <i>Conteúdos ligados aos modelos de relação entre os setores económicos e a sociedade, aos desafios e problemáticas sociais, assim como às políticas sociais e económicas que desenham modos de atuação organizacionais</i>	12	Estado e políticas sociais	6,5	10,1	0,7
		Necessidades e problemáticas sociais	4,0	5,6	1,4
		Parcerias	1,3	1,7	0,8
		Ética e responsabilidade social	0,9	1,1	0,5
Regime Jurídico, Fiscal e Contabilístico <i>Conteúdos ligados às áreas da Contabilidade, Fiscalidade e Direito aplicados a organizações do Terceiro Setor</i>	16		16,1	4,5	34,2

i) Volume de trabalho atribuído a cada categoria de conhecimento, tendo em conta a totalidade dos cursos identificados (%)

ii) Volume de trabalho atribuído a cada subcategoria de conhecimento, tendo em conta a totalidade dos cursos identificados (%)

iii) Volume de trabalho atribuído a cada subcategoria de conhecimento, tendo em conta apenas os Mestrados (%)

iv) Volume de trabalho atribuído a cada subcategoria de conhecimento, tendo em conta apenas as Pós-Graduações (%)

Fonte: Autores baseados na análise documental.

De seguida, a análise é aprofundada, dirigindo-se às subcategorias de conhecimento enunciadas. Nas subcategorias das *Abordagens de Empreendedorismo Social*, o volume médio de trabalho é de 571 horas, oscilando entre as 23 horas (*Governança*) e as 1208 horas (*Paradigmas da Economia Social e Solidária*). Esta última subcategoria, juntamente com o *Planeamento e Gestão Estratégica* (1127 horas), corresponde a cerca de 22% das horas dedicadas às *Abordagens de Empreendedorismo Social* e a 10% do tempo total da oferta educativa.

A importância deste peso relativo aponta para dois vetores estruturantes desta área de estudos: i) os desafios estratégicos que se colocam aos detentores de cargos de Direção e/ou decisão executiva; ii) o conhecimento acerca dos postulados da Economia Social e Solidária enquanto elemento de valorização histórica, assim como de orientação para práticas socioeconómicas coerentemente alternativas. Estes vetores são reconhecidos pelos atores entrevistados, quer pela valorização das competências procedimentais relacionadas com a gestão e governança, quer pela ênfase colocada no carácter basilar do conhecimento declarativo, nomeadamente aquele que se enquadra nas teorizações da Economia Social e Solidária.

Releva-se, ainda, o resultado ligeiramente abaixo da média da subcategoria *Empreendedorismo e Inovação Social* (763 horas), a arrecadar cerca de 7% do volume total de trabalho das *Abordagens de Empreendedorismo Social*²². Estes dados reforçam a perspetiva de que o vocábulo “empreendedorismo” não apresenta uma penetração significativa nesta área de estudos, como evidenciamos acima.

Em suma, a abordagem interpretativa permite-nos afirmar a centralidade do Terceiro Setor nos discursos orais e escritos, pela sua identificação com o campo de intervenção. Porém, os atores educativos tendem a preterir os termos *Empreendedorismo Social* e *Inovação Social*, em prol da designação *Economia Social*. A mesma tendência é verificada pela análise de conteúdo das estruturas programáticas e, igualmente, pela designação das UC e dos próprios cursos.

A triangulação de dados evidencia que as lacunas apontadas no campo de intervenção acima identificado como *Terceiro Setor* ou *Economia Social* são coerentemente exploradas nas estruturas programáticas dos cursos e concentram-se nos domínios da gestão e do planeamento. Paralelamente a estes domínios, é também salientada a importância do conhecimento interdisciplinar, indispensável a uma intervenção social de carácter holístico. Todavia, a análise curricular não operacionaliza de forma clara esta preocupação.

Concomitantemente, as três grandes linhas de orientação pedagógica - investigação, formação especializada, intervenção social - que surgem nas apresentações *online* coadunam-se com os três grupos disciplinares estruturantes da oferta educativa, respetivamente - *Metodologias e Práticas de Investigação*, *Abordagens de Empreendedorismo Social*, e *Práticas de Intervenção*. Esta aposta revela algum grau de consciencialização da amplitude de papéis sociais das IES, particularmente através da

intervenção social. Contudo, este último grupo disciplinar é o menos significativo nos programas educativos, o que poderá indicar a necessidade de um maior investimento no sentido do desempenho efetivo daquela amplitude de papéis.

Ainda de realçar que os testemunhos sobre as abordagens pedagógicas evidenciam uma relativa inovação face às práticas pedagógicas dominantes e a consciência da necessidade de centrar o processo de ensino e aprendizagem nos estudantes, bem como na promoção de uma aprendizagem que dá maior ênfase à prática efetiva ou simulada.

7. Os programas educativos observados em profundidade: SOL2, ENTRE e TuSou

Este ponto pretende dar visibilidade aos resultados interpretativos a que nos conduziram os estudos de caso realizados. Os três programas, SOL2, ENTRE e TuSou, são analisados caso a caso, na sua coerência interna, de acordo com a proposta da abordagem societal (Maurice, Sellier & Silvestre, 1982; Maurice & Sorges, 2000), sem que tal signifique que não exista oportunidade para o estabelecimento de comparações conclusivas entre os casos.

Porém, a especificidade do caso é central, quer pelas suas características, quer pela informação consultada e disponibilizada²³, quer pela tipologia dos mesmos em termos de educação formal e não formal, quer pelos próprios atores que foram considerados pelas direções/coordenações de cada curso como sendo relevantes para a compreensão da identidade dos cursos²⁴.

Para cada caso, e de acordo com a problematização da educação para o empreendedorismo social, começamos por fazer uma análise institucional, onde focamos genericamente a história e evolução da oferta educativa, o enquadramento político e organizacional e as características do corpo docente e das redes de relações estabelecidas. Após este eixo, segue-se a análise substantiva aos conteúdos, objetivos específicos e resultados esperados da aprendizagem, bem como aos públicos educativos e às práticas pedagógicas (contextos de aprendizagem, métodos pedagógicos e avaliação da aprendizagem).

7.1. Os programas educativos, as suas histórias institucionais e seus atores-chave

7.1.1. O curso SOL2: uma experiência formativa pioneira focada na economia solidária

O SOL2, já na sua oitava edição, é um curso de mestrado, igualmente com vertente de pós graduação. Está sediado na escola de ciências sociais e humanas de uma instituição do ensino superior público, que goza de um reconhecido mérito científico e pedagógico.

A fundação do mestrado representou uma oportunidade de institucionalização e operacionalização dos conhecimentos teóricos e práticos acumulados pelo fundador e suas equipas. Concebeu-se a oferta educativa como uma proposta orientada para a resposta a problemas sociais, por via da mobilização da sociedade civil, em torno de um modelo de economia alternativo. Este modelo não se baseia na racionalidade instrumental de cariz individualista, pelo contrário, critica-a e tem como objetivo fundamental responder às necessidades de inserção, no mercado de trabalho, de pessoas desqualificadas e marginalizadas.

É o primeiro curso a surgir no campo amplo do empreendedorismo social²⁵, em 2005, e a sua emergência explica-se pelo percurso académico e de intervenção do seu fundador, diretor em funções até 2010. A sua experiência científica e profissional está associada a projetos de intervenção e investigação no terreno (foi até diretor de instituições de cúpula do Terceiro Setor), passando pela coordenação de centros de investigação e direção de projetos editoriais na área de estudos do presente caso.

“Adicionalmente [à docência] fui fazendo outras coisas voluntariamente, como dar início a diversos centros de estudos. Nos três primeiros anos, fui fundador do A, hoje sou colaborador. Além disso, criei o centro de estudos de B, que sou presidente do conselho científico, e nesse âmbito a criação de uma revista, que é a revista de Y que vai agora no sexto número. E, portanto, sou responsável pela revista e sou o diretor. Também ajudei a criar a Associação C há 20 anos de que fui presidente da Assembleia Geral e até ao ano passado presidente da associação. Agora deixei e não tenho nenhum cargo. Também ajudei a criar o Centro de Estudos D, ao qual ainda estou ligado aqui. Fui fundador de dois mestrados [...] e tive também na origem e no Conselho Científico do mestrado E, ao qual estive ligado durante 20 anos, mas agora já não estou ligado. Para além disso, estive na origem do projeto da economia solidária de [região A] e tenho estado muito envolvido em projetos de desenvolvimento local em todo o país, bem como em alguns PALOP, tanto a criar como a apoiar. Os projetos comunitários de C, CA e A fui eu que ajudei a criar. Estive sempre muito ligado à prática.” (Entrevistado 9)

Apesar das abordagens da economia solidária serem, à época, ainda muito desconhecidas, a trajetória do fundador foi determinante para a atual matriz teórica do curso, ainda que atualmente o próprio corpo docente se tenha diversificado e integre as perspetivas das escolas mais recentes do empreendedorismo social. O corpo

docente era, e ainda hoje é, composto por docentes da instituição de acolhimento do mestrado (essencialmente sociólogos e economistas, alguns deles ainda em formação e sem doutoramento), que vão alicerçando os fundamentos teóricos do mestrado, conjuntamente com professores convidados, alguns dos quais peritos académicos e profissionais estrangeiros, com elevada reputação na área da Economia Social e Solidária.

A mudança de Direção, em 2010, incorpora novas relações e complementa a orientação de conteúdos, mais alicerçados nas *escolas europeias* e *anglófonas*. Intensifica-se a internacionalização do mestrado; o corpo docente adquire alguma especialização, concluindo graus de mestre e doutoramento; as correntes de fundamentação teórica são paulatinamente enriquecidas; e as parcerias diversificam-se e adquirem uma maior centralidade, destacando-se a integração em redes internacionais europeias e da América Latina focadas na Economia Social e Solidária, bem como a sedimentação de relações com instituições de representação das políticas nacionais (e.g. CASES).

7.1.2. O curso ENTRE: capacitar para uma intervenção social fundamentada

Criado em 2009 por duas faculdades da mesma Universidade, o curso ENTRE conta já com três edições e é ele próprio característico das sinergias entre as várias disciplinas envolvidas no campo do empreendedorismo social.

Este curso surge a partir da identificação de uma lacuna, ao nível da oferta educativa e formativa nacional:

“Não nos pareceu que existisse ao nível do país uma oferta idêntica a esta e, portanto, respondia à nossa ótica [...] a uma necessidade que os próprios interventores sociais, em sentido lato, sentem de agir de uma forma mais eficaz e mais eficiente e com um caráter transdisciplinar [...]. Nós fizemos esse estudo para criar o mestrado e não encontramos [...], e penso que a realidade não se alterou muito, não encontramos nenhum curso que conseguisse agregar estas três dimensões numa mesma formação [...] uma componente quer da Economia, quer das novas tecnologias, quer da Sociologia, quer do Serviço Social.” (Entrevistada 11)

O perfil de coordenação do curso é bicéfalo, assegurado por uma direção composta por docentes de ambas as faculdades que participaram na conceção do ENTRE. Os processos democráticos e participativos são uma característica funcional, facilitada pela proximidade entre coordenação e corpo docente, pelo que a tomada de decisão é frequentemente conjunta:

“Diria que temos quatro reuniões por ano, em que estamos todos envolvidos [...]. Isto aqui, uma pessoa é um voto e discutimos tudo o que há para discutir.” (Entrevistada 14)

O corpo docente é, desde a origem do curso, composto por detentores do grau académico de doutor, havendo um núcleo duro de docentes provenientes das duas grandes áreas disciplinares da sociologia e serviço social, ainda que a primeira seja a área de formação mais frequente entre os docentes. O percurso académico de alguns destes docentes tornou-os investigadores reconhecidos no panorama nacional das ciências sociais, assumindo destaque em temáticas como as Políticas Sociais, o Terceiro Setor ou a Igualdade de Género. Por sua vez, é assumido que muitos deles participam “em atividades extra-acadêmicas, pertencendo a associações [...]” (Entrevistada 14).

As parcerias que existem no âmbito do curso são inerentes ao próprio objetivo de “ligação à sociedade” do ENTRE, que denota uma compreensão abrangente dos papéis que as IES podem representar na sociedade. Assim, as parcerias são muitas e bastante diversificadas, com IES públicas e privadas, entidades científicas e académicas de países europeus como Espanha e Áustria, instituições públicas, tais como IEFP, bem como OTS onde se inserem profissionalmente os estudantes do curso. Há, por exemplo, incentivos à coorientação de mestrandos por investigadores de outras universidades nacionais e estrangeiras e experiências de extensão universitária, como a incubadora académica.

7.1.3. O curso TuSou: um programa de aprendizagem não formal capacitador de empreendedores sociais

O curso TuSou é um programa de educação não formal promovido por uma OTS de base, atualmente na sua segunda edição. A fundação data de 2010, fruto das relações, e junção de vontades, essencialmente de duas instituições do Terceiro Setor e de três pessoas. O momento inicial parece ter envolvido, em primeiro lugar, a consciência das dificuldades de integração social de jovens de minorias étnicas e da ausência de iniciativas educativas e formativas dirigidas aos mesmos, especialmente dedicadas à formação de lideranças capazes de intervir eficazmente nos problemas das comunidades de origem. Com efeito, trata-se de um programa que contempla vários eixos temáticos e um objetivo central, que é a formação de líderes sob a perspectiva de serviço aos outros. Aqui verifica-se um forte trabalho identitário baseado nos valores de partilha, solidariedade, trabalho colaborativo, responsabilidade e justiça.

Identificada a necessidade social, partiu-se para a estruturação de um projeto educativo inovador, alicerçado numa parceria entre as duas instituições (uma promotora, outra financiadora) e no trabalho de terreno de dois atores, tidos aqui como fundadores do programa.

Numa fase crucial (início deste processo empreendedor), os fundadores aliavam em simultâneo: i) as competências e experiência profissional adequadas à conceção de um projeto educativo deste tipo; ii) uma valiosa experiência de coordenação estratégica e operacional de projetos sociais; iii) uma sólida relação de confiança pessoal e profissional, cimentada pela correlação dos seus percursos de vida; iv) uma intensa atividade no âmbito do Terceiro Setor, que inclui a ocupação

de cargos de direção, porém um deles com intensa atividade também na arena pública e cívica.

Ambos são descritos como pessoas carismáticas, ainda que nesta 2ª edição, a funcionar simultaneamente em Lisboa e no Porto e fundamentalmente aos fins-de-semana, um dos líderes esteja mais presente e, por isso, assuma maior admiração por parte da sua equipa do que o outro, mais ausente. Referindo-se àquele, os diferentes entrevistados salientam que é um líder por natureza e ação, detentor de uma vasta e valiosa rede de contactos, que mantém por intermédio de uma grande capacidade para trabalhar em equipa e para estabelecer pontes facilmente.

O programa educativo não é executado por uma equipa de docentes propriamente dita, tal como o seu plano de estudos não se divide em UC, nem num programa previamente definido. Pelo contrário, vai sendo construído e adaptado de acordo com as necessidades sentidas pelos públicos-alvo, a partir de um guião-base. A coordenação pedagógica está a cargo de uma equipa técnica (o secretariado executivo), constituída por quatro pessoas divididas entre Lisboa e Porto e uma outra encarregue essencialmente de produzir registos audiovisuais das sessões. A equipa técnica é coadjuvada, no processo de ensino-aprendizagem, por várias outras figuras:

i) *Convidados*: são pessoas que, fruto da sua história pessoal, detêm um conhecimento e uma experiência de vida que se tornam úteis para a transmissão de valores, atitudes e comportamentos de liderança. Oriundos dos mais diversos contextos (política, jornalismo, desporto, academia, etc.), os convidados tendem a ser figuras públicas nacionais e internacionais de alto impacto mediático ou de meritório percurso de vida. Assumem um importante papel de valorização do testemunho e inspiração;

ii) *Padrinhos/Madrinhas*: são pessoas que foram convidadas a colaborar no projeto educativo, especificamente na fase de incubação de projetos, com dois propósitos mais ou menos explícitos: a) orientar pelo menos um dos projetos da incubadora com o qual tivesse maior afinidade, assumindo dessa forma alguma responsabilidade pelo rumo e sucesso dos educandos que ficam, tal como na relação de parentesco que lhe dá o nome, sob a sua tutoria ou tutela informal; b) estabelecer com os educandos uma relação de suporte, mediante encontros regulares, favorável quer à sustentabilidade pessoal e do projeto, quer eventualmente ao alargamento da rede de contactos, proporcionando um capital social, muitas vezes deficitário nos educandos.

iii) *Consultores*: são jovens estudantes ou profissionais altamente qualificados na área da gestão de projetos e do *design* de comunicação. Colaborando por via das parcerias institucionais estabelecidas com empresas ou IES, o seu papel é o de colocar em prática as suas competências transversais e técnicas, e ao serviço da conceção dos projetos de empreendedorismo social. O objetivo é duplo: que os consultores acrescentem qualidade ao próprio projeto; que assumam uma parte da formação mediante a partilha de conhecimentos e/ou a demonstração de procedimentos.

iv) *Formadores*: com o alargamento do público-alvo e da área geográfica de intervenção para o Porto, a equipa técnica passou a ser reforçada pela presença de elementos da primeira edição do programa educativo. Referidos frequentemente como os jovens de primeira geração - os designados na literatura da formação como *multiplicadores* - são integrados no processo de ensino/aprendizagem por representarem o espírito do programa e se constituírem, para os novos educandos, como uma referência imediata e portadora de veteranaria, aspeto potencialmente facilitador da aprendizagem interpares.

Deste elenco de atores que intervêm no processo de aprendizagem não formal do curso TuSou, constatamos que todo o programa formativo radica em fortes relações de parceria que resultam, quer do capital social dos fundadores, quer das instituições promotoras e financiadoras. Desde pessoas individuais a empresas privadas, a IES, instituições públicas ou à igreja, passando por figuras públicas eminentes a nível nacional e internacional dos diferentes foros de atividades, seja política, seja desportiva, toda a sociedade parece poder estar envolvida neste projeto. E, de facto, a porta está aberta a todos que, uma vez envolvidos, tendem a permanecer e a fidelizar-se afetivamente ao programa que assim vai crescendo (em termos de pessoas envolvidas quase duplicaram) e engrandecendo o projeto de formação de empreendedores sociais, num espírito de abertura e enriquecimento de saberes e de “seres”. Este é um caso que, na prática, envolveu e impactou dezenas de pessoas, contando-se, na presente edição, com pelo menos seis parcerias ativas e oito formadores provenientes da primeira edição do TuSou a prestar o seu apoio, juntamente com equipa de coordenação, a cerca de 75 formandos, das áreas metropolitanas do Porto e de Lisboa.

7.2. Os programas educativos: dos objetivos e públicos-alvo aos conteúdos e práticas pedagógicas

7.2.1. Orientação para a fundamentação científica de um modelo económico alternativo no curso SOL2

Os objetivos do SOL2 orientam-se para dois grandes eixos, que são sintetizados em: i) formar profissionais empenhados na promoção e na investigação de formas económicas mais inclusivas e de organizações mais democráticas e justas; ii) aprofundar a reflexão teórica e prática dos processos associados à Economia Social e dos designados novos caminhos da Economia Solidária.

O curso tem um público-alvo abrangente em termos de áreas disciplinares, destinando-se a estudantes que pretendem prosseguir os estudos para além do 1º ciclo, ou a pessoas já integradas profissionalmente e que pretendam requalificar-se e atualizar saberes.

Em termos de práticas pedagógicas, parece haver uma utilização por excelência do espaço de aula para a exposição teórica do professor, seguida de debate e/ou complementada com a exposição dos estudantes a partir de casos simulados ou reais, que lhes “*permitirão indexar a informação por confronto entre a teoria e a empiria*” (Entrevistado 8). Jogos de simulação de intervenção e visitas de estudo, trabalhos colaborativos entre estudantes, trabalho de projeto e as tertúlias fora de aula, em espaço associativo, constituem a panóplia de métodos pedagógicos a que se juntam as tradicionais conferências com peritos internacionais em Economia Social e Solidária.

Os resultados da análise das estruturas programáticas²⁶ sistematizados no Quadro 4 revelam que o curso SOL2 tem um perfil de orientação científico radicado num conhecimento de cariz teórico de fundamentação reflexiva (com forte presença dos *Paradigmas da intervenção social* e da dimensão *Estado, economia e sociedade*), com um enfoque em questões de gestão estratégica.

Quadro 4 - Peso relativo das orientações disciplinares das unidades curriculares

Orientação disciplinar	%
Gestão estratégica	26
Gestão operacional	7
Paradigmas da intervenção social	30
Estado, economia e sociedade	37

Fonte: Autores baseados nos planos de estudo.

O Quadro 4 mostra que o curso tem uma forte vertente formativa radcada em saberes declarativos ao contrário dos procedimentais, que aparecem relativamente subvalorizados, e sobretudo associados à UC de TIC.

Porém, os saberes atitudinais parecem ser estimulados pelas práticas pedagógicas, nomeadamente através do pendor em trabalhos em equipa e jogos de simulação de intervenção, visitas de campo e contacto com experiência de terreno que dão corpo à valorização “de uma base indutiva de construção da Ciência”²⁷.

Quadro 5 - Referências aos tipos de saber no conjunto de unidades curriculares²⁸

Tipos de saberes	Declarativo	Atitudinal	Procedimental
Nº	40	19	12

Fonte: Autores baseados nas fichas das unidades curriculares.

A estes conteúdos acresce a dissertação e um trabalho de projeto, ambos obrigatórios e orientados para aplicação de saberes declarativos, porém no primeiro caso de carácter mais retórico, enquanto no segundo com uma vertente aplicada. Na maioria das UC, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem cumpre os requisitos clássicos da academia, combinando a realização de um trabalho escrito individual e trabalhos de grupo.

7.2.2. A fundamentação da intervenção social dinamizada pela multiculturalidade e pelas preocupações de melhoria contínua do curso ENTRE

O curso ENTRE orienta-se por um objetivo geral de aperfeiçoamento e adaptação da intervenção social aos desafios das sociedades contemporâneas. Tal como o curso SOL2, pretende formar profissionais científica e tecnicamente preparados para os novos desafios e problemas sociais. Porém, através de um novo paradigma da intervenção social, ao invés da proposta de alternativa socioeconómica do SOL2. Apresenta como marca distintiva a ênfase dada à transformação social como objetivo último do fomento do empreendedorismo (social).

Fica claro, desde a emergência do curso, o objetivo de desenvolver saberes de tipo declarativo, através do desenvolvimento de competências de investigação, bem como o compromisso *“de ligação à sociedade, designadamente de difusão e transferência de conhecimento, assim como de valorização económica do conhecimento científico”* (Relatório 1 do caso TuSou).

O público-alvo desta oferta formativa é amplo, tal como no curso SOL2:

“estudantes com um grau do 1º ciclo em áreas com afinidades com as do Mestrado (por exemplo, trabalho social, sociologia, psicologia social, políticas sociais, desenvolvimento local e animação sociocultural); profissionais que trabalhem em projetos de intervenção social e/ou em organizações sociais; atuais e futuros empreendedores sociais, que desenvolvam ou pretendam desenvolver projetos e iniciativas de inovação social.” (Relatório 1 do caso TuSou)

A diversidade de origens geográficas dos estudantes, bem como a dos seus percursos académicos e profissionais, materializada na coexistência de estudantes que nunca abandonaram a academia e de sujeitos com experiências profissionais longas e diversificadas confere, por um lado, uma maior riqueza ao processo ensino-aprendizagem. Mas, por outro, exige maior flexibilidade e recursividade por parte da equipa docente, sobretudo pela presença de estudantes estrangeiros, que é significativa.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas, afirma-se que o processo de ensino-aprendizagem é centrado no estudante, pressupondo-se *“a definição de resultados e competências a adquirir em cada UC e o desenvolvimento de estratégias de formação por parte do estudante”* (Relatório 1 do caso TuSou). O método pedagógico presente em todas as UC é a exposição oral presencial por parte dos docentes, o que aparentemente contraria a ótica de ensino-aprendizagem centrada no estudante. Todavia, afirma-se que esta exposição tenta não ser escolástica e fechada, mas aberta e potenciadora de discussão e reflexão crítica. São, aliás, várias as UC em que é apontada a realização de debates e discussões temáticas, nomeadamente a partir de bibliografia analisada

e da visualização de material audiovisual disponível nas plataformas *online* do curso. A análise e revisão de artigos científicos, bem como as apresentações em aula e os exercícios de aplicação de conhecimentos são também referenciados frequentemente.

Evidenciando uma aposta na metodologia de investigação-ação e no fomento da participação cívica e associativa, o processo de ensino-aprendizagem baseia-se em métodos pedagógicos expositivos e interrogativos, esta última, mediada, frequentemente, pela apresentação de casos e/ou situações-problema. Os trabalhos de grupo são também prática comum, sendo realizados, maioritariamente, em horas de trabalho autónomo dos estudantes, mediante acompanhamento tutorial presencial e/ou virtual por parte dos docentes, ainda que algumas horas de contacto letivo sejam também disponibilizadas em algumas UC para esta prática. As conferências são igualmente uma ferramenta pedagógica que detém uma presença regular, neste curso.

A avaliação é tendencialmente contínua, preferindo-se o “*regime presencial*” e a “*realização de trabalhos progressivamente mais complexos*”, numa “*aposta para a autoaprendizagem e aprendizagem partilhada, estimulando a criatividade, a capacidade de iniciativa e de crítica fundamentada*”, que privilegia métodos pedagógicos orientados para “*o incremento do debate e da reflexividade, no espaço da aula e fora dele, e o desenvolvimento de processos de trabalho/aprendizagem em equipa*” (Relatório 1 do caso TuSou).

Os conteúdos programáticos demonstram uma tendência muito idêntica ao plano curricular do SOL2, sendo reprodutores das mesmas orientações teóricas fundamentais, ainda que neste caso a *Gestão estratégica* e os *Paradigmas de intervenção social* adquiram uma preponderância similar o que, associado a um maior peso da *Gestão operacional*, resulta numa vertente de cariz mais aplicado.

Quadro 6 - Peso relativo das orientações disciplinares das unidades curriculares²⁹

Orientação disciplinar	%
Gestão estratégica	26,9
Gestão operacional	15,3
Paradigmas da intervenção social	26,9
Estado, economia e sociedade	30,7

Fonte: Autores baseados nos planos de estudo.

Como podemos ver no Quadro 7, à escala das UC, encontramos uma maior preponderância de referências ao conhecimento declarativo, seguida de indicações de orientação procedimental face à prática - onde sobressai, de novo tal como no SOL2, o peso da UC de TIC - enquanto os saberes atitudinais parecem ser desvalorizados. Esta constatação, igualmente observada no programa SOL2, parece ser um desvio relevante, pela negativa, face aos traços dos saberes mais característicos da educação para o empreendedorismo, em geral, e para o empreendedorismo social, em particular.

Quadro 7 - Referências aos tipos de saber no conjunto de unidades curriculares³⁰

Tipo de saberes	Declarativo	Procedimental	Atitudinal
Nº	14	11	3

Fonte: Autores baseados nas fichas das unidades curriculares.

Para além da comissão de acompanhamento de curso, do papel do representante de turma e dos questionários *online*, são realizadas reuniões semestrais com os estudantes. Esta é a prática de avaliação que os entrevistados unanimemente mais valorizam:

“Em geral, é na aula de um de nós e, portanto, procuramos que vão lá, que não seja só um docente, que sejam pelo menos dois, podem ser os coordenadores ou não, e que, pronto, auscultamos e discutimos com eles os problemas e vemos soluções, etc. Isso para nós é a principal fonte de informação relativamente ao feedback dos estudantes, não é?” (Entrevistada 14)

Destaque ainda para o facto de este curso ter sido acreditado pela *Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior* (A3ES) recentemente, parecendo haver uma preocupação com a sua melhoria contínua, que se concretiza numa atividade de monitorização e avaliação constantes:

“O que resolvemos fazer foi eleger um representante por ano que faz o acompanhamento à turma e trabalha com a comissão de acompanhamento do curso e que vai falando sobre os aspetos que gostaria de melhorar.” (Entrevistada 10)

7.2.3. O empoderamento de públicos vulneráveis com objetivos de inserção socioprofissional do programa TuSou

O programa TuSou é um programa de continuidade, assente num modelo de “ação-formação”, desenhado para atingir a transformação pessoal e social, através da aquisição de novos conhecimentos, e para o desenvolvimento de competências práticas, na definição de um projeto de vida e/ou profissional.

Os participantes são alvo de uma estratégia de recrutamento rigorosa. Para além de ter como critério o escalão etário de juventude (18 e os 35 anos de idade), utiliza requisitos como a motivação, a disponibilidade e a maturidade dos candidatos, bem como uma pertença efetiva ou potencial a contextos de exclusão social.

Todo o projeto educativo incide numa formação para o exercício de “*uma liderança de forma conjunta e ao serviço, e não de forma autocrática, disciplinadora ...*” (Entrevistado 1), pelo que não se pretende:

“desenvolver um conceito de liderança concentrada num só indivíduo, na verticalidade hierárquica ou na lógica de poder, mas na capacidade de um ator de um determinado contexto, em registo relacional e interdependente, potenciar as capacidades dos outros em prol do bem comum.” (Relatório 2 do caso TuSou)

Assim, a sua estrutura programática, numa primeira fase, tem como principal tema a liderança e como objetivos de aprendizagem:

i) Conhecer os tipos de liderança que existem, compreender as funções e tarefas dos líderes e, sobretudo, como estes agem perante os desafios;

ii) Tomar consciência da necessidade de um conhecimento aprofundado da realidade circundante. Trata-se de reconhecer a importância de se estar documentado, informado ou familiarizado com as realidades e temas que se afiguram mais pertinentes. Efetiva-se, desta forma, uma liderança esclarecida;

iii) Reconhecer a importância do conhecimento do eu para o crescimento pessoal e para o exercício da liderança. Esta dimensão introspetiva de autoconhecimento tem em vista reforçar a autoestima e a resiliência. No intuito de desenvolver capacidades de liderança, procura-se moldar determinados aspetos de personalidade, que vão desde a pontualidade ao refinamento do sentido estético, passando pela gestão de conflitos ou pelo cuidado na apresentação, quer pessoal, quer dos projetos profissionais que representam;

iv) Desenvolver a capacidade de organização e de comunicação com pessoas e com grupos, as competências de gestão de projeto e de planeamento, execução e avaliação.

Para o efeito, aposta-se na diversidade dos contextos e dos métodos pedagógicos, em coerência com a metodologia de educação não formal, cujas razões subjacentes estão também ligadas a uma necessidade de ajustamento ao público-alvo que se pretende atingir:

“uma forte preocupação de inovação de métodos pedagógicos estimulantes, emocionalmente comprometidos, criativos e com enfoque no fator surpresa que possa suscitar nos participantes.” (Relatório 2 do caso TuSou)

É também uma metodologia que permite colocar o formando (as suas necessidades, expectativas, vivências, etc.) no centro do processo de ensino-aprendizagem. Nesta senda, as práticas pedagógicas utilizadas são plurais e diversificadas: conferências dinamizadas por um convidado em torno de uma temática pertinente; seminários, geralmente em contexto de sala, onde se debate e se promove a reflexão em torno de um tema, utilizando como ponto de partida uma diversidade de materiais documentais e audiovisuais, principalmente documentários e filmes; passando por ações especiais, muitas vezes simuladas, que constituem desafios à aplicação prática dos conhecimentos e à prossecução dos objetivos do projecto educativo;

visitas a contextos reais e experiências de observação e prática de outras disciplinas, nomeadamente nos âmbitos artístico e desportivo, com intenção pedagógica de aplicação às situações de vida de cada um; partilha de histórias de vida, enquanto momento de consciencialização do outro, de desenvolvimento pessoal e de coesão de grupo; fins-de-semana residenciais, que providenciam momentos de conhecimento interpessoal mais intenso e significam um reforço dos índices motivacionais e de coesão do grupo; uma viagem final, como corolário da primeira fase do programa e experiência real de recompensa pelo sucesso pessoal e coletivo; acrescida de uma conferência final como momento de síntese e balanço do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido.

A avaliação, em educação não-formal, não reside nos resultados da aprendizagem individual, mas é inerente ao processo de participação no programa de atividades, passando muito por uma autoavaliação dos educandos e consciencialização das suas limitações e potencialidades, valorizando-se os pontos fortes e trabalhando-se as vulnerabilidades. Destaca-se, ainda, que o programa vem sendo acompanhado de um forte dispositivo de avaliação interna e externa, que robustece o sentido da melhoria contínua, lema sempre presente.

Numa segunda fase, o programa TuSou propõe-se capacitar os participantes para que sejam agentes de transformação no seio das suas comunidades, ajudando-os a desenvolver e consolidar competências de liderança ao serviço da comunidade, por via da frequência num processo de incubação concebido para apoiar o desenvolvimento e o lançamento de projetos de inovação social por parte dos participantes, focados nas áreas das crianças e jovens em risco e do desemprego juvenil.

Em suma, são fundamentalmente desenvolvidas competências no domínio do saber ser ou saber viver (com os outros, em interdependência), onde as atitudes e comportamentos pessoais são treinados de acordo com novos padrões e exigências de responsabilidade e autonomia. Posteriormente, esta aprendizagem é articulada com indispensáveis saberes declarativos e procedimentais respeitantes à liderança. O processo de ensino-aprendizagem culmina com a experimentação prática da liderança, nomeadamente através da aplicação de todos os conhecimentos adquiridos na criação de um projeto com missão social:

“Depois há [...] [a] caixa de ferramentas para um líder. Muito relacionadas com a parte de gestão de projeto, não é? O que fazer, em termos de conceção e gestão de projeto, desde a identificação das necessidades até à avaliação, se quiserem. [...] E, depois, uma terceira parte que tem a ver com uma dimensão prática de poder aplicar no primeiro e no segundo modelo um projeto concreto, um projeto de empreendedorismo social e que possa ser desenvolvido a partir do zero, como original ou, nesta segunda edição, um projeto no qual estejam envolvidos e queiram melhorar, que queiram dar-lhe uma outra dimensão noutra sentido.” (Entrevistado 1)

7.3. Reflexões comparativas: ECOSOL, ENTRE e TuSou

Em linhas gerais, podemos concluir que os programas estruturados e de longa duração de educação para o empreendedorismo social se afirmam, sobretudo na academia, a partir da primeira década do séc. XXI, com o primeiro curso de mestrado universitário a surgir em 2005. Na emergência dos cursos destaca-se, como a literatura aponta, a transversalidade de áreas de conhecimento mobilizadas na educação para o empreendedorismo social: entre a economia e de alguma forma a sociologia (tendo em conta o corpo docente) no SOL2, entre o serviço social e a sociologia no ENTRE, e uma tônica de abrangente interdisciplinaridade no programa TuSou.

Se o primeiro emerge empiricamente de um desejo do fundador que vê a sua proposta aprovada e não questionada pela instituição de ensino superior, o segundo e terceiro surgem de uma tomada de consciência de necessidades de capacitação, quer de licenciados em serviço social, quer de comunidades emigrantes excluídas e vulneráveis.

A forte e carismática presença da figura do fundador está presente nos programas SOL 2 e TuSou. Veiculando valores “sociais e éticos tais como os direitos humanos, a tolerância, a promoção da paz, a solidariedade e a justiça social, o diálogo intergeracional, a igualdade de oportunidades, a cidadania democrática e a aprendizagem intercultural, entre outros” (Pinto, 2005, p. 5), têm utilizado os seus cargos de direção/coordenação dos cursos para potenciar uma aprendizagem de conhecimentos atitudinais e não apenas conhecimentos declarativos ou procedimentais.

Isso é particularmente evidente no programa TuSou, onde a estratégia centrada nas pessoas e nos objetivos é uma das singularidades deste programa de educação não formal face à standardização estrutural verificada nos cursos ENTRE e SOL2. Nestes últimos, os coordenadores, apesar de serem igualmente docentes, têm uma posição de afastamento muito maior, traço tradicional do ensino universitário. Já o modelo da aprendizagem não formal do curso TuSou possibilita uma flexibilidade maior neste particular, resultando numa abordagem ativa e participativa mais adequada à formação efetiva de empreendedores sociais.

Por outro lado, se a conceção do SOL2 é um produto do fundador, aspeto hoje completamente ultrapassado pela formação do corpo docente doutorado que diversificou conteúdos e filiações teóricas, no ENTRE este processo foi e é colaborativo e participativo entre as coordenações das duas áreas disciplinares. No TuSou, a construção programática, concebida pela coordenação e equipa técnica e restantes figuras, é feita a cada momento, incorporando dessa forma uma grande diversidade de saberes e práticas, tendo em conta a pluralidade de figuras envolvidas e suas funções (para além de professores e orientadores/coorientadores, integra consultores, padrinhos/madrinhas, formadores multiplicadores, convidados). Assim, e apesar do estabelecimento de parcerias com entidades diversas ser comum a todos os cursos,

no TuSou este assume uma importância muito maior pois transmite a diversidade, o exemplo e a diferença existente, sempre com base em lideranças servidoras, que constitui o *locus* do programa.

Os saberes declarativos mais presentes nos programas SOL2 e ENTRE e as orientações para abordagens cientificamente refletidas e fundamentadas carecem de saberes procedimentais e atitudinais que imperam no TuSou. Da mesma forma, as abordagens pedagógicas, tendencialmente expositivas através da transmissão de conceitos abstrato-formais, que tendem a ser ilustradas e exemplificadas nos dois programas universitários, contrastam com as abordagens ativas e participativas, baseadas nas experiências e práticas vividas e centradas em figuras e ações com atributos “excepcionais” do TuSou. O foco na avaliação do desenvolvimento pessoal e coletivo/comunitário e na autoavaliação, e menos na avaliação formal de conhecimentos adquiridos, é igualmente um traço distintivo entre o TuSou e os Sol 2 e ENTRE.

O centramento no educando, e particularmente nos educandos vulneráveis, do TuSou constitui uma singularidade que visa combater a pobreza e exclusão social na base e pela base de quem a vive, sente e combate. Este programa de educação para empreendedores sociais assume-se, ao mesmo tempo, como experiência de empreendedorismo social, no sentido em que confere poder a quem vivencia a exclusão social. A existência de formadores internos, ou seja, de multiplicadores, é o primeiro resultado comprovado. Os restantes programas estão limitados à população que acede ao ensino superior e, nomeadamente, à formação pós-graduada, que normalmente partilha de uma condição social privilegiada.

Colocam-se-nos duas questões intimamente relacionadas: Que grau de proximidade existe entre estes programas e os contextos das pessoas alvo de exclusão social? Em que medida o público generalista alvo destes programas - licenciados da Economia, Gestão e Ciências Sociais e/ou profissionais de OTS - desenvolverá a sensibilidade necessária para “empreender com” as pessoas alvo de exclusão, sem impor um processo *top-down* e praticando uma liderança democrática e participativa?

Nota Conclusiva

Do retrato exploratório proposto, algumas particularidades merecem destaque a título de pistas conclusivas.

Uma delas é o facto dos promotores da oferta educativa, que elegemos enquanto associada ao empreendedorismo social, tenderem a utilizar, de acordo com vários indicadores (seja nas estruturas curriculares ou nas UC, seja nas designações dos programas educativos), a designação de *Economia Social* em detrimento do

Empreendedorismo Social. Tal parece indiciar a pouca penetração do vocábulo nas IES e, eventualmente, algum afastamento que as mesmas pretendem fazer, face a um certo esvaziamento de significado que é denunciado pelos atores educativos, decorrente da sua intensa utilização quer na comunicação social, quer nos programas políticos.

Neste sentido, parece-nos que a comunidade educativa, em estreita articulação com os atores do campo profissional que pertencem e trabalham no e com o Terceiro Setor, beneficiaria de um trabalho de aprofundamento e clarificação concetuais, que permitiria uma certa normalização da linguagem e uma consolidação de uma área científica e profissional específica do empreendedorismo social. Este objetivo, para o qual, de alguma forma, este trabalho de investigação procura contribuir, exige espírito crítico, um grau de abertura à heurística que o conceito detém, se for adequadamente mobilizado, e uma sensibilidade para as particularidades da sua aplicação ao contexto nacional. Neste particular, uma das sugestões que surge dos discursos dos atores educativos é o de construir o conceito, atendendo à valorização do património social e histórico português, no campo do Terceiro Setor e a áreas próximas e relacionadas, como sejam a economia de proximidade, familiar e de vizinhança.

Independentemente destes aspetos, observa-se uma oferta educativa em expansão, nos seus diferentes graus e modalidades formativas, centrada essencialmente nos tecidos urbanos de Lisboa e Porto, o que parece ser uma outra pista conclusiva relevante. Por um lado, destaca-se a organização de eventos de formação contínua dedicados à temática do empreendedorismo social, lato senso, essencialmente sob a forma de *palestras* promovidas por OTS. Por outro lado, confrontamo-nos com um número apreciável de cursos pós-graduados, na modalidade de mestrado e pós-graduação (respetivamente com sete e oito programas educativos), cuja missão, de uma forma geral, parece responder a uma necessidade de especialização e capacitação para a prática profissional.

Os atores educativos consideram que a educação para o empreendedorismo social deve responder não só às necessidades das organizações de âmbito social, contribuindo para formar profissionais cada vez mais competentes, mas sobretudo às necessidades da sociedade, sobre as quais urge atuar no sentido de uma mudança social eficaz e eficiente. Há todo um caminho de emancipação que, segundo os mesmos, pode e deve ser encetado cada vez mais cedo no percurso escolar dos cidadãos. A tomada de consciência da perspetiva do outro, a empatia, a ética, o trabalho colaborativo e a partilha são competências que, segundo os atores educativos, podiam ser potenciadas desde uma idade precoce.

Contudo, as orientações dos programas educativos das pós-graduações, ministradas pelas IES, tendem a não trabalhar de forma intensa as competências atitudinais. Os conteúdos programáticos das *Abordagens do empreendedorismo social*, centram-se muito na *Gestão estratégica e operacional* e nos *paradigmas de intervenção social*. Dentro destes, os conteúdos teóricos da *Economia Social e Solidária* assumem relevo,

de uma forma geral, como base dos conhecimentos declarativos.

Por sua vez, e sobretudo nas PG mais do que nos MS, destaca-se a aposta em abordagens educativas mais pragmáticas e voltadas para a integração socioprofissional, na qual se enfatizam os conhecimentos de cariz procedimental ligados à *Gestão estratégica e operacional* do Terceiro Setor.

As práticas pedagógicas tendem a revelar alguma evolução, quando apontam para uma rutura com as propostas mais retóricas do processo de ensino e aprendizagem, que continuam, porém, a ter uma presença não negligenciável. Não obstante, o centro do processo de ensino-aprendizagem parece ser, pelo menos ao nível dos discursos, o estudante. A diversidade de técnicas pedagógicas na transmissão do conhecimento, a utilização das TIC e a promoção do contacto com realidades sociais e profissionais são sinais de alguma inovação. Ainda assim, encontramos sinais de ortodoxia, por exemplo nos métodos de avaliação, com uma ou outra exceção, como sejam a criação de portefólios individuais e a submissão de planos de negócios a concurso, promovido por entidades externas.

Finalmente, as representações sociais do empreendedor social pelos atores educativos aproximam-se grandemente às que são colocadas em relevo na literatura em geral. No entanto, se o empreendedor social é um ator com uma paixão pela resolução de problemas sociais, com uma ética robusta e que, por isso, acredita poder promover uma mudança social com uma iniciativa empreendedora, então o sistema de educação e formação português apresenta atualmente fragilidades na formação de empreendedores sociais, pois ainda fomenta pouco a aprendizagem prática, a metodologia de projeto e orientado para soluções, a experimentação e criação de protótipos, não sendo igualmente clara a aposta sistemática em conhecimentos atitudinais, as relações com OTS e a sensibilização para a mudança organizacional.

As três experiências educativas estudadas em profundidade remetem-nos para um conjunto final de pistas conclusivas interessantes:

i) São iniciativas que surgem frequentemente ligadas às experiências pessoais e profissionais dos seus fundadores e representam uma institucionalização e operacionalização dos seus conhecimentos teóricos e práticos acumulados;

ii) Tendem a funcionar em parceria - nacionais e internacionais, interinstitucionais - por contraponto ao que se passa na generalidade da formação pós-graduada e, em certa medida, na formação contínua;

iii) Acentuam a diferença entre uma educação de base universitária e a educação não-formal: os saberes declarativos e as abordagens cientificamente refletidas e fundamentadas mais presentes, na primeira, opõem-se aos saberes procedimentais e atitudinais que imperam na segunda; as práticas pedagógicas, tendencialmente expositivas com a transmissão de conceitos abstrato-formais da educação formal,

contrastam com as abordagens ativas e participativas, baseadas nas experiências e práticas vividas e centradas em figuras e ações com atributos “excepcionais” na educação não formal; o foco na avaliação do desenvolvimento pessoal e coletivo/comunitário e na autoavaliação da segunda contrapõe-se à avaliação sumativa dos conhecimentos da primeira; o centramento em educandos vulneráveis, com potencial de liderança, do programa de educação não formal constitui uma singularidade que visa combater a pobreza e exclusão social na base e pela base de quem a vive, sente e combate, enquanto no segundo, o público é generalista e tenderá a incluir, privilegiadamente, as classes que têm condições socioeconômicas de acesso às IES.

De entre as várias pistas levantadas, e para concluir, parece que, tendo em conta as características da educação e formação contínua para o empreendedorismo social analisadas, apenas um programa garante que o público que vive e conhece a exclusão social, na primeira pessoa, possa assumir a liderança de projetos voltados para a mudança social sistémica. Esta opção parece ser a mais sensata quando pretendemos fomentar a cidadania e o desenvolvimento a partir da base, sem excluir todos os outros atores que se pretendam envolver.

notas

- 1 A este respeito, alguns autores têm vindo a alertar para uma escassez de investigação empírica acerca da problemática do empreendedorismo social, incluindo uma reduzida formalização de hipóteses de investigação e utilização de dados quantitativos (Short, Moss & Lumpkin, 2009), bem como um diminuto progresso teórico ao longo das últimas duas décadas (Short, Moss & Lumpkin, 2009; Dey & Steyaert, 2012; Nicholls, 2010).
- 2 Para um maior desenvolvimento cf. Hartigan e Elkington (2008).
- 3 A definição dos conceitos de empreendedorismo social e de inovação social proposta no projeto pode ser consultada no cap.1, e ainda no cap.9.
- 4 Na aceção de Wenger (1998), uma comunidade de prática é definida como uma atividade conjunta sobre um repertório partilhado de recursos comuns, que é contínua e conscientemente alimentada e renegociada pelo empenho dos seus membros, que acabam por estabelecer elos de ligação e, por conseguinte, formar uma identidade social.
- 5 Academy of Management Learning & Education, 2012, Vol. 11, No. 3, 421-431. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2011.0002> Acedido a 20.12.2012. Trata-se do primeiro número temático numa revista científica com alto fator de impacto (4.800).
- 6 Segundo Giddens (1998), o termo Modernidade pode ser concetualizado como: i) um conjunto de atitudes face ao mundo, reveladoras da ideia de que o mesmo se encontra aberto à transformação por via da intervenção humana; ii) um complexo de instituições económicas, nomeadamente da economia de mercado e da produção industrial; iii) uma certa variedade de instituições políticas, que incluem as noções de democracia e de Estado-Nação. Como resultado destas características, a Modernidade é um projeto futurista e contém em si um dinamismo sem precedente com qualquer cultura ou ordem social anterior (Giddens, 1998).
- 7 Os conceitos de conhecimentos e de saberes são usados como sinónimos. Distinguímo-los do conceito de competência, que implica a operacionalização e mobilização de saberes na ação, isto é, saberes em uso, na conceção de Malglaive (1995).
- 8 Dahlgren concetualiza as competências empreendedoras sob três dimensões: a visão, a vontade/determinação e o domínio das capacidades e do conhecimento específico para empreender num dado contexto (Dahlgren, 1999 *apud* Fuchs, Werner & Wallau, 2008).
- 9 Aplicadas entre março e julho de 2013 em diversos pontos do país.
- 10 Tratam-se de designações fictícias de modo a garantir o anonimato.
- 11 Confrontar as opções metodológicas expostas na proposta analítica dos modelos de intervenção e de gestão no cap. 9 e 10, as quais seguem os mesmos pressupostos.
- 12 Saliente-se que, inicialmente, foram selecionados para objeto de análise um total de cinco programas educativos, dos quais apenas foi possível levar a cabo três, devido à indisponibilidade dos restantes em aderirem à proposta analítica.
- 13 A conceção de empreendedorismo social adotada pela equipa de investigação é tributária de diversas tradições teóricas. Para mais desenvolvimentos, cf. cap. 1.
- 14 A estratégia consistiu numa pesquisa, através da Internet, nomeadamente o motor de busca do sítio “Google.pt”, seguindo critérios e procedimentos congruentes com os objetivos do estudo. A pesquisa foi

conduzida no dia 8 de Agosto de 2013 e com uma duração de aproximadamente 14,5 horas, e utilizou o modo “Pesquisa Avançada” para introduzir palavras-chave e parâmetros de busca na seguinte sequência: i) No campo “Todas estas palavras”, foram incluídas à vez as expressões, sem aspas: Sem fins lucrativos; Economia Social; Economia Solidária; Terceiro Setor; Empreendedorismo Social; Inovação Social; ii) No campo “Qualquer uma destas palavras”, foram introduzidas as palavras “Formação”; “Workshop”; “Curso”; “Disciplina”; “Mestrado”; “Licenciatura”; “Graduação”; “Seminário” e “Conferência”. iii) No campo “Região”, foi introduzida a palavra “Portugal”; No campo “Termos que aparecem”, foi escolhida a opção “No título da página”. Desta forma, foram geradas 6 pesquisas web diferentes, com o motor de busca utilizado a omitir automaticamente as entradas redundantes. Cada uma dessas pesquisas corresponde às expressões “Empreendedorismo Social”, “Inovação Social”, “Sem fins Lucrativos”, “Economia Social”, “Economia Solidária” e “Terceiro Setor”. No total, foram visitados 308 sítios e cerca de 876 páginas. Os resultados de cada pesquisa foram explorados até ao 3º nível em cada sítio (“nível” equivale a um “clique” que abre uma nova ligação dentro do próprio sítio) e todas as ligações relevantes foram perseguidas e registadas. As entradas duplas foram automaticamente omitidas pelo próprio motor de busca e só foram considerados os resultados com origem de 2009 até ao presente.

15 Foram contabilizadas entradas únicas, assim como as edições anuais de um mesmo evento que se repete, de forma a capturar a intensidade e a diversidade da oferta formativa.

16 Os 3 tipos formativos analisados foram: i) *palestras* que integram os eventos de curta duração (inferiores a oito horas), de livre acesso e com a presença de oradores convidados, organizados segundo formatos geralmente designados por “seminário” ou “workshop”; ii) *congressos* que remetem para encontros ou conferências de duração média (superior a oito horas), de cariz eminentemente técnico ou científico, geralmente com a presença de oradores convidados e/ou delegados e, por isso, de acesso restrito; e iii) ações de formação geralmente divididas em sessões ou módulos, dirigidos especialmente a técnicos e/ou dirigentes de organizações do Terceiro Setor, que implicam normalmente algum grau de comparticipação financeira assim como uma certificação de competências.

17 De acordo com as condições de fiabilidade das informações e de modo a garantir rigor analítico, apenas foram consideradas as ofertas educativas que reuniam os seguintes requisitos cumulativamente: i) foram ministradas por instituições académicas; ii) surgiram ou mantiveram-se após o ano de referência de 2010; iii) a sua existência efetiva foi confirmada telefonicamente e iv) disponibilizavam o seu plano de estudos no *website* institucional. Foram excluídos da presente análise oito programas por não cumprirem um ou mais destes critérios de robustez definidos.

18 Para aceder ao tratamento analítico autónomo de cada um dos tipos formativos em causa, v. Parente, Costa & Diogo, 2013.

19 Nesta contagem, excluímos um curso resultante da parceria entre duas unidades orgânicas da mesma IES, pelo facto de pertencerem à mesma instituição sede.

20 As três grandes categorias analíticas que classificam o enfoque disciplinar foram: i) *Metodologias e Práticas de Investigação*, onde se incluem as sessões orientadas e os seminários, assim como o volume de trabalho dedicado a dissertações ou trabalhos de investigação (e.g. “Elaboração Orientada da Dissertação; Metodologia de Investigação I”; “Seminário de Investigação em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais”); ii) *Práticas de Intervenção* dizem respeito a espaços de exploração ou preparação para o campo profissional, tais como estágios, oportunidades de consultoria ou de trabalho no campo (e.g. “Bootcamp”; “Dissertação ou Projeto Aplicado ou Estágio de Natureza Profissional”; “Trabalho de Projeto em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais”); iii) *Abordagens de Empreendedorismo Social*, que agregam as unidades curriculares que apresentam conteúdos programáticos suscetíveis de uma análise categorial, a partir das abordagens teóricas ao empreendedorismo social enunciadas (e.g. “Ética, Valores e Sociedade”; “Trabalho em rede e parcerias”; “Tópicos de Economia Social e Pública”). Note-se a construção de uma quarta categoria residual, denominada de “Não-Classificáveis”, nos casos em que a designação da unidade disciplinar não é explícita, tratando-se quase exclusivamente de unidades curriculares de opção, as quais totalizam um valor espúrio de 882 horas de trabalho, ou seja, 4% do tempo total de formação em análise.

As categorias e subcategorias são mutuamente exclusivas, isto é, uma disciplina que pertença a uma determinada (sub)categoria não pode pertencer simultaneamente a outra. No entanto, o mesmo já não acontece entre as duas outras categorias, na medida em que existem disciplinas que oferecem a possibilidade de o aluno escolher entre uma prática de investigação e uma prática de intervenção (e.g. Dissertação/Projeto). Assim, estes casos foram contabilizados em ambos os grupos.

21 Uma vez tipificadas as unidades curriculares nos três grandes grupos disciplinares, todos os cálculos tiveram por base a contabilização da carga horária ou dos ECTS, explicitados pelas instituições académicas. Advirta-se que nem todas as unidades curriculares apresentam o correspondente número de horas, optando-se, nestes casos, pela apresentação do número de créditos ECTS. Foi, por isso, necessário adotar um critério de standardização de resultados que, não tendo uma base rigorosa ou oficial, pudesse possibilitar uma análise sistemática. Assim, a fórmula de conversão utilizada é a seguinte: 1 ECTS é equivalente a 18 horas de volume de trabalho.

22 Aqui foram incluídas todas as unidades curriculares com a palavra “empreendedorismo” no seu título, isto é, nove.

23 No caso TuSou, para além do *website* próprio e *facebook* que fomos acompanhando entre março e dezembro de 2013, foram disponibilizados três documentos: Relatório 1 (2011), Relatório de Execução da 1ª Edição do programa educativo TuSou, da autoria da entidade promotora; Relatório 2 (s/d), Manual do Program TuSou (1ª edição), da autoria da entidade promotora; Relatório 3 (2012), Relatório final de avaliação da Incubadora do Program TuSou, da autoria da equipa de avaliação externa. No programa ENTRE, a fonte documental disponibilizada foi o designado Relatório 1, referente ao Relatório de Avaliação Interna para a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (2012) e consultou-se a página online do programa educativo, integrada no website da instituição de ensino superior onde se integra. Esta última fonte documental digital foi a única consultada para o caso SOL2.

24 Veja-se no Quadro 1 a diversidade, em número e funções, de atores educativos entrevistados.

25 Tal como o temos vindo a definir ao longo da obra, na confluência das quatro escolas teóricas: a *escola da gestão empresarial*, a *escola da inovação social*, a *escola da economia social* e a *escola da economia solidária*.

26 Foi usada para os estudos de caso a metodologia exposta no ponto anterior que permitiu aferir a estrutura programática dos cursos (v. Quadro 3). Analisaram-se as UC que correspondem às *Abordagens de Empreendedorismo Social*, identificando-se as categorias de conhecimento e respetivos volumes de trabalho percentuais.

27 Apresentação online do programa educativo ECOSOL no website da instituição de ensino superior que integra.

28 Contabilizaram-se todos os tópicos descritivos de uma competência ou conjunto articulado de competências incluídos nas fichas de UC.

29 Foi usada de novo a metodologia exposta no ponto anterior que permitiu aferir a estrutura programática dos cursos (v. Quadro 3). Analisaram-se as UC que correspondem às *Abordagens de Empreendedorismo Social*, identificando-se as categorias de conhecimento e respetivos volumes de trabalho percentuais.

30 Contabilizaram-se de novo todos os tópicos descritivos de uma competência ou conjunto articulado de competências incluídos nas fichas de UC.

referências bibliográficas

- Anderson, L. & Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York: Longman.
- André, I. & Abreu, A. (2006). Dimensões e Espaços da Inovação Social. *Finisterra*, *XLI* (81), 121-141.
- Bourdieu, P. (1997). *Razões Práticas: Sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta Editora.
- Bornstein, D. (2007). *Como mudar o mundo: os empreendedores sociais e o poder de novas ideias*. Alfragide: Estrela Polar.
- Brock, D. & Steiner, S. (2009). *Social Entrepreneurship Education: Is it achieving its desired aims?* Retirado a 2 de maio, 2011 de <http://ssrn.com/abstract=1344419>
- Brock, D. & Kim, M. (2011). *Social entrepreneurship education handbook*. Washington, DC: Ashoka U.
- Coll, C. & Martín, E. (2004). *A Educação Escolar e o Desenvolvimento das Capacidades. Aprender Conteúdos & Desenvolver Capacidades*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Comissão Europeia (2002). *Education for entrepreneurship* (Final report of the expert group). Retirado a 2 de maio, 2011, de <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/documents/education-training-entrepreneurship/>
- Comissão Europeia (2004). *Making progress in promoting entrepreneurial attitudes and skills through Primary and Secondary education* (Final report of the expert group). Retirado a 2 de maio, 2011, de <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/documents/education-training-entrepreneurship/>
- Comissão Europeia (2006). *Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning* (Final proceedings). Retirado a 2 de maio, 2011, de <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/documents/education-training-entrepreneurship/>
- Dees, G. (2001). *The Meaning of Social Entrepreneurship*. Retirado em 4 de julho de 2012 de http://www.caseatduke.org/documents/dees_sedef.pdf
- Dey, P., Steyaert, & C. (2012). Social entrepreneurship: critique and the radical enactment of the social. *Social Enterprise Journal*, *8* (2), 90-107.
- Drayton, B. (2002). The citizen sector: Becoming as entrepreneurial and competitive as business. *California Management Review*, *44*(3), 120-132.
- Evers, A. (1996). Part of the welfare mix: the third sector as an intermediate area. *Voluntas*, *6*(2), 159-182.
- Farr, R. (1987). The science of mental life: a social psychological perspective. *Bulletin of the British Psychological Society*, (40), 2-17.
- Ferreira, J. (1997). Potencialidades de uma educação libertária. *Revista Perspectiva*, *15* (27), 9-15.
- Ferreira, S. (2000). *O papel das organizações do terceiro sector na reforma das políticas públicas de protecção social. Uma abordagem teórico-histórica* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ferreira, S. (2004). O papel de movimento social das organizações do terceiro setor em Portugal. In: *Atas do IV Congresso Português de Sociologia: Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Fuchs, K., Werner, A., & Wallau, F. (2008). Entrepreneurship education in Germany and Sweden: what role do different school systems play? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, *15*(2), 365-381.

Gavidia, V. (2002). *A Construção do Conceito de Transversalidade. Valores e Temas Transversais no Currículo*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Giddens, A. (1989). *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

Giddens, A. (1998). *Conversations with Anthony Giddens: Making Sense of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.

Hamidi, D., Wennberg, K., & Berglund, H. (2008). Creativity in entrepreneurship education. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15(2), 304-320. Retirado a 17 de Fevereiro, 2014 de <http://www.emeraldinsight.com/10.1108/14626000810871691>

Hartigan, P., & Elkington, J. (2008). *Empreendedoros sociais: o exemplo incomum das pessoas que estão transformando o mundo*. Rio de Janeiro: Elsevier, Campus.

Jodelet, D. (1984). Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Eds.) *Psychologie Sociale* (pp. 357-378). Paris: PUF.

Jessop, B., Moulaert, F., Hulgård, L., Hamdouch, & Abdelillah (2013). Social innovations research: a new stage in innovation analysis? In Frank Moulaert, Diana MacCallum, Abid Mehmood, & Abdelillah Hamdouch (Eds.), *The International Handbook on Social Innovation. Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research* (pp. 110-130). Cheltenham: Edward Elgar.

Kickul, J., Janssen-Selvadurai, C., & Griffiths, M. D. (2012). A Blended Value Framework for Educating the Next Cadre of Social Entrepreneurs. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 479-493. doi: 10.5465/amle.2011.0018

Kirby, D. & Ibrahim, N. (2011). The case for (social) entrepreneurship education in Egyptian universities. *Education + Training*, 53(5), 403-415.

Kwong, C., Thompson, P. & Cheung, W.-M. (2012). The effectiveness of social business plan competitions in developing social and civic awareness and participation. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 324-348.

Laville, J. (2011). What is the third sector? From the non-profit sector to the social and solidarity economy theoretical debate and european reality. *EMES European Research Network Working Papers*, 11(01), 1-16.

Lawrence, T. (2012). Introduction: Interviews and Essays on Educating Social Entrepreneurs and Social Innovators. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 419-420. doi: 10.5465/amle.2012.0213

Lawrence, T., Phillips, N., & Tracey, P. (2012). From the Guest Editors: Educating Social Entrepreneurs and Social Innovators. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 319-323. doi: 10.5465/amle.2012.0224

Leadbeater, C. (1996). *The Rise of the Social Entrepreneur*. London: Demos.

López, B. (2000). *Procedimentos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanc.

Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.

Mars, M. & Ginter, M. (2012). Academic Innovation and Autonomy: An Exploration of Entrepreneurship Education Within American Community Colleges and the Academic Capitalist Context. *Community College Review*, 40(1), 75-95. doi: 10.1177/0091552111436209

Maurice, M., Sellier, F. & Silvestre, J.-J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétal*. Paris: PUF.

- Maurice, M. & Sorges, A. (Eds.). (2000). *Embedding organizations: societal analysis of actors, organizations and socio-economic contexts*. Amsterdam: John Benjamins.
- McGreevy, S. & Heagney, C. (2009). Entrepreneurial Learning and teaching in higher education: Challenges in developing engaging pedagogies. An exploratory case study of an undergraduate programme. *International Conference on Engaging Pedagogy*. Retirado a 2 de março, 2012, de <http://icep.ie/past-proceedings/icep-2009/papers-at-icep-2009>
- Mort, G., Weerawardena, J., & Carnegie, K. (2003). Social entrepreneurship: towards conceptualisation. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 8, 76-88.
- Moscovici, S. (1973). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, (18), 211-250.
- Nicholls, A. (2010). The Legitimacy of Social Entrepreneurship: Reflexive Isomorphism in Pre-Paradigmatic Field. *Entrepreneurship Theory and Practice*, (44), 611-634.
- Pache, A.-C. & Chowdhury, I. (2012). Social Entrepreneurs as Institutionally Embedded Entrepreneurs: Toward a New Model of Social Entrepreneurship Education. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 494-510. doi: 10.5465/amle.2011.0019
- Parente, C., Costa, D. & Diogo, V. (2013). Educação para o Empreendedorismo Social. In Dana Redford (Eds.) *Handbook de educação em empreendedorismo no contexto português* (pp. 361 - 420). Lisboa: Universidade Católica.
- Peralta, H. & Rodrigues, P. (2006). Programas comunitários de intercâmbio universitário: aprendizagens e desenvolvimento de competências. Estudo exploratório na Universidade de Lisboa. In G. Figari, P. Rodrigues, P. Valois, M. P. Alves (Eds.). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa.
- Peredo, A. & Mclean, M. (2006). Social entrepreneurship: A critical review of the concept. *Journal of World Business*, (41), 56-65.
- Pinto, L. (2005). Sobre educação não-formal. *Cadernos d' Inducar*. Retirado a 20 de dezembro, 2012, de www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf
- Plaskoff, J. (2012). Building the Heart and the Mind: An Interview With Leading Social Entrepreneur Sarah Harris. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 432-441. doi: 10.5465/amle.2011.0010
- Quintão, C. (2004). *Terceiro Sector: elementos para referência teórica e conceptual*. Comunicação apresentada no V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção, Braga. Retirado a 17 de fevereiro, 2014, de <http://www.letras.up.pt/isociologia/uploads/files/Working5.pdf>
- Santos, B. (s/d). *A Universidade no Século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Retirado a 3 de outubro, 2013, de <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>.
- Santos, B. (1999). A reinvenção solidária e participativa do Estado. *Oficina do CES*, (134), 1-17.
- Schwarz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte.
- Sérgio, A. (2008). *Ensaio sobre Educação*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Short, J., Moss, T., & Lumpkin, G. (2009). Research in social entrepreneurship: past contributions and future opportunities. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 3(2), 161-194. doi: 10.1002/sej.69
- Smith, B., Barr, T., Barbosa, S. & Kickul, J. (2008). Social Entrepreneurship: A Grounded Learning Approach to Social Value Creation. *Journal of Enterprising Culture*, 16(4), 339-362.

Tarde, G. (1999 [1893]). *La logique sociale*. Paris: Synthélabo.

Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa. Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Almedina.

Viana, J. (2009). *O papel dos ambientes on-line no desenvolvimento da aprendizagem informal*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Weber, M. (1968 [1922]). *Economia y Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, México.

Weerawardena, J. & Mort, G. (2006). Investigating social entrepreneurship: A multidimensional model. *Journal of World Business*, (41), 21-35.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning as a social system*. Retirado a 28 de dezembro, 2012, de <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>

Yus Ramos, R. (1993). Las Transversales: conocimiento y actitudes. *Cuadernos de Pedagogía*, (127), 76-79.

Zietsma, C., & Tuck, R. (2012). First, Do No Harm: Evaluating Resources for Teaching Social Entrepreneurship. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 512-517. doi: 10.5465/amle.2011.0027