

ANO 41-3, 2007

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS



Apontamentos sobre a educação para o empreendedorismo em Portugal

Ana Rita de Oliveira Mendes¹

Tendo em conta a escassez de estudos sobre empreendedorismo em Portugal, urge, mesmo assim, reflectir sobre algumas práticas implementadas de educação para o empreendedorismo. Analisando o que tem vindo a ser desenvolvido dentro e fora do país, este artigo pretende compreender em que medida temos vindo a promover comportamentos empreendedores de jovens adultos e de adultos. É, ainda, sublinhada a necessidade de avaliar os programas de formação em empreendedorismo e desenvolver um sistema de aconselhamento para as carreiras durante a transição escola-trabalho.

Introdução

Definir empreendedorismo faz parte de um longo debate conceptual. As definições são particularmente importantes neste campo, como em outros, pois existe uma grande diversidade de disciplinas que contribuem para que se consiga chegar a uma definição consensualmente aceite por todos (Low, 2001, citado por Gaspar, 2006). A perspectiva educacional, a económica, a psicológica e a social são apenas alguns exemplos de diferentes abordagens à análise do empreendedorismo. Mesmo conscientes desta problemática, muitos dos autores não tomam conhecimento dos contributos por parte de diferentes áreas científicas (Henry, Hill & Leitch, 2005a), o que torna o cenário ainda mais complexo.

Uma das primeiras definições de empreendedor foi dada por Cantillon, em 1755 (citado por Sorensen & Chang, 2006), que o definiu como alguém que produz mudanças e especula o risco em resultado de comprar a determinado preço e vender a preços incertos, em outras palavras, um corretor, tendo por isso ficado conhecida esta definição como a concepção da corretagem.

Em 1828, Jean Baptiste Say (citado por Sorensen & Chang, 2006) colocou o empreendedor no centro do sistema produtivo, enfatizando o seu papel na coordenação

¹ Licenciada e Doutoranda em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: ar_mendes@hotmail.com

e motivação dos vários recursos produtivos para trabalhar em conjunto, criando valor. Por sua vez, Shumpeter, em 1934, sublinhou a diferença entre empreendedor e proprietário do negócio, reservando o título de empreendedores para aqueles que inovam, que exploram oportunidades, que levam à inovação, influenciando activamente uma certa área de actividade social (Henry, Hill & Leitch, 2005a; Sorensen & Chang, 2006).

Estes três pioneiros contribuíram para a ideia mais ou menos generalizada das características de um empreendedor: especulação do risco, coordenação e inovação (Sorensen & Chang, 2006). Depois dos primeiros passos dados na definição de empreendedor e de diferentes definições terem sido conceptualizadas, actualmente a tendência é para optar por uma abordagem integracionista que contemple as diferentes perspectivas na concepção de um modelo único que considera aspectos sociais, individuais e ambientais no “nascimento” de um empreendedor.

Segundo Henry, Hill e Leitch (2005a, p. 99), podemos conceptualizar empreendedorismo como o processo, através do qual, “o dono ou gestor de uma empresa que, por risco ou iniciativa, tenciona obter lucros”, “traz novas combinações” e que “tem a habilidade para ver e avaliar as oportunidades de negócio; reunindo os recursos necessários para retirar vantagens delas, e iniciar as acções apropriadas para assegurar o sucesso”.

A concepção apresentada anteriormente, apesar de considerar diferentes aspectos do empreendedorismo, apenas contempla uma das vertentes do empreendedorismo, o acto de criar e gerir uma empresa. Nesta definição é omitida a importância do intra-empreendedorismo, ou seja, a inovação de processos e de produtos (Cunningham & Lischeron, 1991).

O conceito de intra-empreendedorismo foi apresentado pela primeira vez em 1978 por Gifford Pinchot e, basicamente, surgiu para designar os profissionais que, mesmo não sendo donos de um negócio, dentro das organizações agem como empreendedores, isto é, assumem riscos, são persistentes na defesa dos seus projectos e criam soluções alternativas para os desafios (Pinchot, 1985).

No sentido lato, e não apenas da criação de um negócio, empreendedorismo refere-se à capacidade de transformar ideias em acções, assumir riscos, planear e gerir projectos de forma a concretizar objectivos e requer criatividade e inovação.

Educação para o empreendedorismo?

Podemos entender educação para o empreendedorismo como uma área a integrar na Educação de Adultos, no sentido em que a segunda pode englobar a primeira quando esta se dirige a educandos adultos. Assumindo que “a arte de ensinar adultos é uma arte flexível e bastante diferenciada cujos princípios podem ser aplicados e adaptados a uma extensa variedade de situações de ensino” (Rogers, 1997, p. 5), antes de falarmos de educação para o empreendedorismo temos obrigatoriamente de reflectir sobre algumas questões em torno desta área de estudo.

A Educação de Adultos faz parte da cultura de todos os povos e épocas históricas. Sempre e por toda a parte os adultos se educaram. A Educação de Adultos é tão antiga como a própria humanidade, tendo um longo passado, mas uma história curta e recente enquanto disciplina formal e organizada. O seu início data do século passado, depois da segunda Guerra Mundial, e teve como grandes impulsionadores para que se impusesse como uma área científica de valorização social, o desenvolvimento tecnológico, científico, demográfico e de outras áreas.

Na realidade, a Educação de Adultos não interessou a Europa constitucionalmente até ao Tratado de Maastricht (1992). Este levou as autoridades competentes a admitirem a necessidade urgente de apostarem nesta área.

O conceito de Educação de Adultos, tantas vezes utilizado, apresenta, porém, uma indefinição terminológica. Esta indefinição começa, precisamente, na definição de educação. Optaremos pela significação de educar que Simões (2007, p. 48) apresentou após a tentativa de responder à questão e título do artigo *O que é a Educação?*. Como refere, “acerca da essência do fenómeno da educação – educar, no seu significado mais profundo, é moralizar”. Esta definição advém de uma profunda reflexão e pesquisa histórica da sua terminologia, apoiando-se nos grandes filósofos e pedagogos que parecem confluir numa abordagem à educação enquanto moralizadora, na medida em que a educação é o “correlativo do específico humano” (Simões, 2007, p. 44) e o homem é moral. Nesta lógica, a educação deve ser obrigatoriamente moral, deve ter como função o desenvolvimento de valores, o melhoramento.

Não só a definição de educação, como também a de adulto, padece de uma indefinição ou polissemia de termos. Adulto vem do participio passado crescido, ou seja, que já cresceu, amadureceu (Simões, 1992). A partir daqui surge outra dúvida: Crescido em que aspecto? Do ponto de vista físico, intelectual, moral? Além disso, o crescimento não é paralelamente igual, isto é, podemos já estar crescidos física-

mente mas continuarmos a crescer ao nível intelectual e moral. Podemos mesmo dizer que o adulto crescido nunca o é totalmente.

Para definirmos o adulto podemos utilizar vários tipos de critérios: fisiológicos, psicológicos, legais. Mas será que podemos estabelecer, ou falar de critérios educacionais? Segundo a UNESCO, em termos educacionais, adulto é aquele que completou ou interrompeu a educação obrigatória, participando na vida activa. Se optarmos por este critério podemos encontrar ainda duas concepções de Educação de Adultos: em sentido estrito, entendida como experiências educativas organizadas, escolares, formais, intencionais; e em sentido lato, percebida como experiências educativas organizadas ou não, sistemática ou episódica, intencional ou não, escolares ou extra escolares.

Após uma breve dissecação dos conceitos de educação e de adulto, chega o momento de unir os dois e tentar compreender os significados e contributos desta união. Na Conferência Mundial sobre educação de adultos em 1960, ao falar-se do papel desta, assumiu-se que “ao mesmo tempo que deveria contribuir de uma forma mais ampla para o melhoramento das qualificações profissionais do indivíduo, deveria também deixar campo à reflexão sobre os valores humanos que o progresso social tem obrigação de preservar” (Gusmão & Marques, 1978, p. 95).

A sociedade muda, perplexa a cada instante, assimilando e recriando o social, aumentando constantemente o conhecimento. Muda a sociedade e modificam-se também as suas exigências. A educação, também se vem modificando em decorrência dessas transformações e através da interacção com a sociedade. Contudo, e apesar de muitos dos objectivos da educação se confundirem com os de uma economia galopante e, por vezes, sem princípios socializadores e humanos, ideologicamente, a essência mantém-se. A educação de adultos pretende a moralização, a socialização em constante renovação, a autonomização dos adultos, principalmente nos tempos de hoje em que “a tendência actual das sociedades torna vulneráveis as pessoas devido à relação cada vez maior entre lucro, qualificação e emprego” (Bogard, 1997, p. 93).

Nesta lógica, a educação para o empreendedorismo deve ser em primeiro lugar, como a própria designação indica, educação. Como tal, o empreendedorismo é uma aprendizagem realizada ao longo da vida e, assim sendo, a melhor forma de aprender é combinar experiências de vida com actividades educativas formais (Timmons & Stevenson, 1985, citado por Henry, Hill & Leitch, 2005a). É importante ter consciência de que o currículo, por si só, não cria um empreendedor. A sua

importância reside no facto de funcionar como um veículo clarificador do processo necessário para se ter sucesso (Saeed, 1996). A maioria dos autores, baseados nesta lógica de acção, defende que pelo menos alguns elementos relacionados com o empreendedorismo podem ser melhorados, desenvolvidos e atingíveis mediante a educação e a formação (Henry, Hill e Leitch, 2005b).

Como refere Jack e Anderson (1998, citados por Lee & Wong, 2005), a educação para o empreendedorismo é tanto uma “ciência” como uma “arte”. A primeira refere-se às competências necessárias, tidas como ensináveis, para dar início a um negócio e a segunda diz respeito a competências de criatividade relacionadas com o empreendedorismo e que não são explicitamente ensináveis. Assim sendo, a educação para o empreendedorismo não torna os educandos empreendedores, o que esta oferece são os instrumentos necessários para alguém se tornar empreendedor.

Além de aspectos próprios desta área de estudo, a educação para o empreendedorismo, como qualquer área da educação de adultos, deve permitir a aquisição de competências transversais, susceptíveis de serem aplicadas a outras circunstâncias, nomeadamente, cultura, autonomia e, em última instância, *empowerment*, através do desenvolvimento de capacidades para proveito próprio e da comunidade (Bogard, 1997).

Apesar desta ideia generalizada da finalidade de um curso de empreendedorismo, existe pouca uniformidade relativamente aos objectivos, conteúdos e metodologias.

Os adultos envolvem-se em situações de aprendizagem por diferentes razões: prazer pessoal, criar novas relações, assegurar a empregabilidade, melhorar as suas aptidões e competências no local de trabalho. A literatura evidencia que a educação para o empreendedorismo influencia os indivíduos para terem uma atitude mais empreendedora, estando igualmente relacionada positivamente com a criação de negócio (Lee & Wong, 2005). Conscientes de uma possível relação, é peremptório reflectir acerca de algumas práticas locais e globais de educação para o empreendedorismo.

A educação para o empreendedorismo em Portugal

Em Portugal os estudos sobre o empreendedorismo são escassos. No relatório do *Global Entrepreneurship Monitor* de 2004 está patente o baixo nível de actividade empreendedora em Portugal, ficando o nosso país no 4º pior lugar dos 16 países

analisados nesse ano. Em Portugal apenas 4% da população adulta estava envolvida na criação de empresas. Ainda neste estudo, os especialistas quando questionados acerca da educação para o empreendedorismo em Portugal, concluem que “o sistema educacional é considerado inadequado para o fomento do Empreendedorismo”. (Nova Fórum e Sociedade Portuguesa da Inovação, 2004, p. 17).

Gonçalves (2003, citado por Gaspar, 2006, p. 51), na sua tese de mestrado que incide sobre o fenómeno da criação de empresas em Portugal, verificou que o perfil comum de um empreendedor português se pode caracterizar como “indivíduos do sexo masculino, casados, com 25 a 35 anos e habilitados com o ensino secundário”.

O perfil traçado por este autor encontra paralelismos com as conclusões apontadas no relatório disponibilizado pelo IAPMEI (2007). Este documento resultou da análise dos inquéritos a 1804 empresas (sociedades) e a 1748 empresários, recolhidos durante o ano de 2006 na Rede Nacional de Centros de Formalidades das Empresas.

As principais conclusões que este inquérito permitiu retirar foram as seguintes:

- Os empreendedores portugueses são na sua maioria jovens com 35 anos ou menos (52,5%);
- Existe o predomínio dos homens no empreendedorismo nacional (65,6%);
- Metade dos empreendedores portugueses concluiu, no máximo, o ensino secundário;
- Os factores mais referidos pelos empreendedores portugueses como estando na base de decisão de criar empresa própria são a possibilidade de ser criativo/ inovador, assegurar uma situação económica estável e aproveitar uma oportunidade.

Relativamente à educação para o empreendedorismo, é pertinente referir o estudo levado a cabo pela Sociedade Portuguesa de Inovação em 2001 onde se sublinha a sua importância. Este estudo concluiu que Portugal não possui uma cultura propícia a quem queira correr riscos, mencionando ainda o investimento na incubação de empresas e a educação para o empreendedorismo como as duas linhas de orientação essenciais para fomentar o empreendedorismo. Também Carvalho (2003, citado por Gaspar) enfatiza a importância da aposta na formação como meio para dinamizar a economia.

Apesar de os diferentes estudos e teóricos apontarem a formação em empreendedorismo como fundamental, Portugal apresenta valores muito distantes das realidades de outros países. Redford e Trigo (2006) concluíram que das vinte e uma universidades que oferecem cursos de empreendedorismo, 63,2% tiveram o seu primeiro curso em 2002, sendo este o ano modal. O ano modal para os Estados Unidos é 1982, o que nos indica que este fenómeno educativo é muito recente e existe um atraso no investimento nesta área em Portugal.

A Educação para o empreendedorismo na transição para o mundo do trabalho

O empreendedorismo e a necessidade de criar novos empreendedores têm preocupado diversos países há várias décadas. Em Portugal estão a ser dados os primeiros passos na criação de redes de suporte ao seu desenvolvimento. A importância deste fenómeno tem sido estudada sob diferentes perspectivas e segundo alguns autores a aposta no empreendedorismo promove o desenvolvimento económico regional e nacional (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000; Levy, 1998; Roberts & Malone, 1996, citados por Powers, 2002).

Numa altura em que as taxas de desemprego têm aumentado no nosso país, alguns grupos vêm-se particularmente afectados por este fenómeno. Em 2001 o número total de desempregados era de 316440 (INE, 2006), passando para 440500 (INE, 2007) no segundo trimestre de 2007, o que representa uma variação na ordem dos 28%.

Na Alemanha, um dos países da União Europeia com maior número de desempregados, o debate aceso na procura de soluções é uma constante. Para Vondracek e Schmitt-Rodermund (1998) urge alterar a orientação da maioria dos sistemas educativos, o que implica a passagem de uma mentalidade de empregado para uma de empreendedor como opção de carreira. Estes autores, citando Bögenhold e Staber (1990), sublinham a relação entre a taxa de desemprego e a taxa de empreendedorismo. Isto significa que quando o desemprego é elevado os indivíduos tendem a tornarem-se mais empreendedores, o que a longo prazo se pode traduzir na redução do desemprego. Este fenómeno é claramente visível em Portugal que perante a crise económica que se vem sentido nos últimos anos, viu o peso percentual dos trabalhadores por conta própria aumentar substancialmente, passando de 7,3% em 2001 (INE, 2006) para 22,6% em 2007 (INE, 2007).

Tem-se verificado que a criação de empresas através de jovens empreendedores são o melhor meio para a criação de empregos e, por sua vez, para a diminuição do desemprego (Sae, 1996). Como refere Coimbra e Fontes (2005, p. 8), “a actual reconfiguração acelerada das profissões (...) suscita a necessidade de todos os trabalhadores (...) dedicarem atenção à gestão da sua própria carreira e da sua profissionalidade (...) optando pela modificação do seu projecto pessoal e profissional”.

Por transição escola-mundo do trabalho entende-se “o período de tempo entre escola secundária e o trabalho a tempo integral” (Santos *et al.*, 2001, p. 167). Os jovens que efectuem esta transição têm enfrentado dificuldades, não só porque o emprego escasseia, mas também porque a escola nem sempre os consegue apoiar devidamente (Hoyt, 1985; 1995, citado por Santos, 2001), quer porque não possui um projecto educativo adequado, quer porque não tem ao dispor dos seus alunos uma plataforma de apoio à gestão e desenvolvimento da carreira.

A opção pela criação de redes de suporte nas escolas prende-se com o facto de os estudos apontarem a escola como sendo um meio privilegiado para o desenvolvimento da identidade dos sujeitos que nela participam e na construção de projectos profissionais (Fonseca, 1994).

Conscientes de que é na adolescência que se estabelece de forma mais vinculada um conceito de identidade pessoal, “nomeadamente por intermédio de uma identidade vocacional, que fortaleça a ligação do indivíduo com a comunidade envolvente, através da escolha de um ramo educacional, de uma área profissional” (Paixão, 1996, p. 208), torna-se premente criar redes de aconselhamento para as carreiras no seio das escolas, de forma a podermos apoiar os alunos na gestão das suas carreiras e projectos de vida. Aliada a uma plataforma desta natureza, urge desenvolver estudos que permitam analisar as biografias dos actuais empreendedores e confrontá-las com as dos que fizeram outras escolhas profissionais, de forma a percebermos quais são os factores promotores do empreendedorismo. Nesta lógica de acção pode-se favorecer, não só o desenvolvimento económico-social do país, mas principalmente a autonomia e, por conseguinte, igualdade de oportunidades.

Defendemos que a escola deve ser facilitadora da transição para a vida activa. Deve promover competências de empreendimento, inovação e de autonomia. Para o conseguir, verdadeiramente, tem de possuir um projecto educativo que fomente e valorize a criatividade, proactividade e cooperação com a comunidade (Coimbra & Fontes, 2005).

Se pretendemos que a educação para o empreendedorismo seja um veículo, quer para o desenvolvimento do país, quer para a promoção da moralização, no sentido educacional, e da igualdade de oportunidades, então, algumas directrizes terão de ser forçosamente alteradas, pois apenas uma minoria dos jovens adultos e adultos se tornam empreendedores enquanto escolha ocupacional. Por um lado, isto pode significar que as escolas não estão a apostar na integração de currículos que promovam o desenvolvimento de competências e conhecimentos específicos e transversais essenciais para a promoção de comportamentos empreendedores. Por outro, pode-nos alertar para o facto de que apenas alguns estão a ter acesso a estas condições, o que é preocupante, no sentido em que se estão a criar desigualdades nas oportunidades oferecidas, por um sistema de ensino que se nomeia como principal impulsionador da igualdade de oportunidades.

As incertezas e incógnitas que caracterizam actualmente o mercado de emprego nacional e global, incitam a mudanças profundas na gestão da carreira de cada um, nomeadamente, através da criação de um apoio especializado nesta (des)construção de percursos profissionais e pessoais, facilitador e promotor da aquisição e desenvolvimento de competências de empreendimento.

Parece-nos fundamental aliar a educação para o empreendedorismo a um apoio especializado da gestão das carreiras. Ou seja, associar o aconselhamento aos jovens perante os desafios colocados no âmbito da transição para a vida activa e gestão da carreira profissional, à intervenção formativa ao nível das competências empreendedoras, enquanto facilitadoras da adaptabilidade destes indivíduos ao mundo do trabalho e sociedade.

Avaliação e educação para o empreendedorismo

Segundo Barbier (1993, citado por Miranda, 1998, p. 404), a avaliação define-se como “um acto deliberado e socialmente organizado, acabando na produção de um juízo de valor”, referindo que se deve distinguir dois tipos de avaliação: a avaliação das pessoas em formação e a avaliação das acções de formação.

A avaliação da formação tem sido tema de reflexão e investigação por parte de diversos autores. Se alguns defendem modelos com 4 níveis de avaliação, como é o caso de Kirkpatrick, Barbier, Meignant; outros autores, como o Brinkerhoff, apresenta um modelo com 6 níveis de avaliação. Noutros casos não nos deparamos

com níveis mas com questões a que a validação deve dar resposta, como defende Cavalcanti (Miranda, 1998).

A oferta de modelos e teorias da avaliação da formação é vasta, o que nos leva a questionar a pertinência e validade de cada um. Como usualmente se argumenta no seio da comunidade científica, não existem teorias, modelos, técnicas e/ou instrumentos perfeitos, apenas existe uma panóplia destes mesmos, que consoante as circunstâncias de acção e época histórico-social, se apresentam como mais indicados e válidos.

A respeito da avaliação de formações em empreendedorismo, McMullan *et al.* (2001) defende que estas avaliações devem ser baseadas na relação directa entre os objectivos e os resultados que pretendem, ou seja, avaliar o impacto destes cursos.

A avaliação do impacto de uma formação avalia “a última linha”, os resultados finais. Por outras palavras, consiste na apreciação dos efeitos da formação sobre o desempenho do indivíduo a nível pessoal, organizacional e social. Este nível permite aferir as alterações produzidas pela formação nos contextos, justificar a eventual continuidade de um programa/plano de formação, a sua reformulação ou mesmo a sua extinção, aferir o retorno do investimento na formação. Para se proceder à avaliação, utiliza-se um grupo de controlo, dá-se tempo para que os resultados sejam visíveis, avalia-se antes e depois do programa, considerando custos *versus* benefícios (Kirkpatrick, 1994, 1996).

Apesar de Westhead *et al.* (2001, citado por Henry, Hill & Leitch, 2005b) e McMullan *et al.* (2001) defenderem a adopção uma metodologia de avaliação o mais objectiva possível nas formações em empreendedorismo, parece-nos que não deixa de ser pertinente fazer a avaliação do impacto dos diferentes elementos que compõem a formação ao longo do tempo, inclusive percepções, interesses, satisfação e motivação dos sujeitos, como Block e Stumpf (1992, citado por Solomon, Duffy & Tarabishy, 2002) recomendam. Esta abordagem torna, de facto, o estudo mais subjectivo, mas mais enriquecedor do ponto de vista do processo.

Notas finais

O empreendedorismo passou de um conceito meramente económico para um campo de estudo de quase todas as disciplinas das ciências sociais. Apesar desta ramificação de abordagens, o empreendedorismo continua a ser dominado pelo funcionalismo-positivismo.

Defendemos que é necessário encetar novas perspectivas que se preocupem mais com o empreendedorismo enquanto promotor do potencial do indivíduo e não tanto enquanto impulsionador do desenvolvimento económico. Estamos conscientes que um pode despoletar o outro, mas numa perspectiva educacional e, não querendo com isto rejeitar os conhecimentos proporcionados pelas outras disciplinas, consideramos que se deve, sobretudo, facultar itinerários pedagógicos que preparem alguém para se tornar empreendedor, sendo o indivíduo o principal beneficiário desta acção. Para isso, é necessário articular um modelo de competências de empreendedorismo no contexto da orientação escolar e profissional com um currículo bem estruturado de formação em gestão. A primeira dimensão deverá exercitar competências profissionais, pessoais, inter-pessoais e fornecer mais informações sobre as áreas de interesse de cada um, e a segunda deverá permitir a aquisição de competências específicas, fundamentais para a análise do funcionamento dos mercados, iniciativas individuais e associativas e de criação de empresas.

Independentemente da adopção de um modelo formativo que contemple as duas dimensões sugeridas anteriormente, a avaliação de uma formação nunca poderá ser excluída de um itinerário pedagógico. Esta deverá ser contínua e situar-se a montante e a jusante do processo formativo e contemplar metodologias quantitativas e qualitativas, pois só desta forma se consegue avaliar a aprendizagem e a transferibilidade dos conhecimentos adquiridos para o contexto real do trabalho. Ou seja, só assim poderemos ou não falar em educação para o empreendedorismo.

Bibliografia

- Bogard, G. (1997). Para uma educação socializadora dos adultos (pontos-chave para uma reflexão). In L. Samartino & M. Torres (Orgs.), *Educação de Adultos*, 3.ª ed., (pp. 93 - 101). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica - Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar.
- Coimbra, J. e Fontes, M. (2005). Empreendedorismo e gestão da carreira. *Formar: Revista dos Formadores*, n.º 51, Abril - Junho 05.
- Cunningham, J. e Lischeron, J. (1991). Defining Entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, vol.29, n.º 1, p.45-67.
- Fonseca, A. (1994). *Personalidade, projectos profissionais e formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, F. (2006). *A Influência do Capital de Risco e da Incubação de Empresas no Empreendedorismo e na Mortalidade das Jovens Empresas*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade Lusíada. Disponível em <http://docentes.esgs.pt/fernando-gaspar/> (sitio acedido a 15 de Janeiro de 2007).
- Gusmão, M. e Marques, A. (Tradutores) (1978). *Conferências Internacionais da UNESCO sobre*

- Educação de Adultos: Elsinore (1949), Montreal (1960), Tóquio (1972)*. Braga: Universidade do Minho, Projecto de Educação de Adultos.
- Henry, C., Hill, F. e Leitch, C. (2005a). Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part I. *Education & Training*, 47, 2/3, 98-111. Disponível em <http://proquest.umi.com/> (sitio acedido a 2 de Janeiro de 2007).
- Henry, C., Hill, F. e Leitch, C. (2005b). Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part II. *Education & Training*, 47, 2/3, 158-169. Disponível em <http://proquest.umi.com/> (sitio acedido a 2 de Janeiro de 2007).
- IAPMEI (2007). *Observatório da Criação de Empresas: Resultados do inquérito 2006*. Disponível em <http://www.iapmei.pt/resources/download/oce2006.pdf?> (sitio acedido a 26 de Junho de 2007).
- INE. (2006). *O País em Números*. (CD-ROM).
- INE. (2007). *Estatísticas do Emprego - 2.º Trimestre de 2007*. Disponível em <http://www.ine.pt> (sitio acedido a 18 de Setembro de 2007).
- Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. (1996). Evaluation. In R. Craig (Ed.), *The ASTD training and development handbook : a guide to human resource development*, 4.ª ed., (pp. 294 - 312). New York: McGraw-Hill.
- Lee, L. e Wong, P. (2005). *Entrepreneurship Education - A compendium of related issues*. Disponível em http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=856227 (sitio acedido a 26 de Junho de 2007).
- McMullan, E., Chrisman, J. e Vesper, K. (2001). Some problems in using subjective measures of effectiveness to evaluate entrepreneurial assistance programs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 26, n.º 4, 12 - 19.
- Miranda, R. (1998). Avaliação da Formação no Grupo EDP - a MRH como agente dessa avaliação. In Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (Ed.) *Práticas de Formação Profissional* (pp. 393 - 556). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Nova Forum e Sociedade Portuguesa da Inovação. (2004). *Estudo de Avaliação do Potencial Empreendedor em Portugal em 2004. Projecto GEM Portugal 2004*. Porto: Sociedade Portuguesa da Inovação
- Paixão, M. (1996). *Organização da vivência e do futuro e comportamento de planificação. Compreensão dos processos motivacionais e cognitivos na elaboração e avaliação de projectos pessoais*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Powers, J. (2002). *Critical Resources Effects on American's Universities: What's behind the Growing Entrepreneurial Orientation?* Disponível em <http://www.eric.ed.gov> (sitio acedido a 31 de Outubro de 2006).
- Pinchot, G. (1985). *Intrapreneuring: Why You Don't Have to Leave the Corporation to Become an Entrepreneur*. San Francisco: Harper & Row.
- Rogers, J. (1997). O que sente o estudante adulto. In L. Samartino & M. Torres (Orgs.), *Educação de Adultos*, 3.ª ed., (pp. 50-57). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica - Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar.

- Saeed, J. (1996). A critical evaluation of Australian entrepreneurship education and training. *Proceedings of the Internationalising Entrepreneurship Education and Training Conference*. Arnhem.
- Sociedade Portuguesa De Inovação. (2001). *The Fostering of Entrepreneurship in Portugal - Through the Establishment of Collaborations with the United States in Entrepreneurial Training Opportunities and Innovative Business Incubator Processes*. Disponível em <http://www.spi.pt/incubators> (sitio acedido a 15 de Janeiro de 2007).
- Sorensen, J. e Chang, P. (2006). *Determinants of Successful Entrepreneurship: A Review of the Recent Literature*. Disponível em <http://www.kauffman.org/> (sitio acedido a 3 de Novembro de 2006).
- Santos, E., Ferreira, J., Blustein, D., Fama, L., Finkelberg, S., Ketterson, T., Shaeffer, B., Schwam M. e Skau, M. (2001). A construção de convergências nos sistemas de aconselhamento vocacional e de carreira. *Psychologica*, 26, 161-174.
- Simões, A. (1992). Desenvolvimento Intelectual do Adulto. *Fórum*. 151-161.
- Simões, A. (2007). O que é a Educação?. In A. Fonseca, M. Seabra-Santos, M. Fonseca (Eds.), *Psicologia e Educação. Novos e velhos temas*, (pp. 31-52). Coimbra: Almedina.
- Solomon, G., Duffy, S., e Tarabishy, A. (2002). The State of Entrepreneurship Education in the United States: a Nationwide Survey and Analysis. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(1): 65-86.
- Trigo, V., e Redford, D. (2006). *The State of Entrepreneurship in Portugal: a national survey 2005/2006*. Comunicação apresentada na 36th EISB Conference Southampton Embedding, Entrepreneurship Education in Europe, publicação em Actas digitalizadas.
- Vondracek, F., e Schmitt-Rodermund, E. (1998). *Facilitating the School-to-Work Transition through Entrepreneurship: A Feasibility Analysis*. Disponível em <http://proquest.umi.com/> (sitio acedido a 2 de Janeiro de 2007).

Résumé

Etant donné le manque d'études sur l'entrepreneuriat au Portugal, il s'avère urgent, quand de réfléchir à propos de certaines mesures appliquées au niveau de l'éducation pour l'entrepreneuriat. Tout en analysant ce qui se fait à l'intérieur et à l'extérieur du pays, cet article prétend percevoir dans quelle mesure nous avons encouragé des comportements entrepreneurs chez les jeunes adultes et adultes. On souligne aussi le besoin d'évaluer les programmes de formation et de développer un système d'orientation pour les différentes carrières, pendant la transition école-emploi.

Abstract

Knowing more about entrepreneurship education practices developed in Portugal is important, considering the lack of studies published on the issue of entrepreneurship. Analyzing what is being developed in and outside the

country, this article aims to understand if whether or not entrepreneurship behaviours of young adults and adults have been promoted. It is highlighted the need of evaluating training programmes and the development of a career counselling system during the school to work transition.