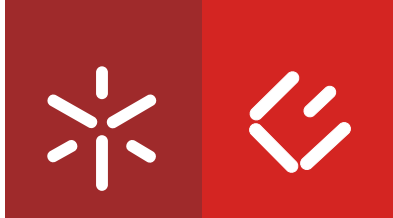


Universidade do Minho
Escola de Economia e Gestão

Thiago Leão Beresford

Service-learning: uma aposta para o futuro



Universidade do Minho
Escola de Economia e Gestão

Thiago Leão Beresford

Service-learning: uma aposta para o futuro

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Economia Social

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Orlando Petiz Pereira

abril de 2019

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

[Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. É a licença mais flexível de todas as licenças disponíveis. É recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados.]

Agradecimentos

Agradeço a todos os professores com quem tive a honra e a oportunidade de aprender durante todo o Mestrado em Economia Social, mas em particular ao Prof. Dr. Orlando Petiz Pereira, que com muita paciência, me orientou e guiou no decorrer deste trabalho.

Agradeço aos meus pais, Elizabeth Leão e Geraldo António de Oliveira Beresford, por todo o apoio e suporte prestados.

Agradeço a minha namorada Nicole Anagnostopoulos Friedrich, pela paciência, compreensão e ajuda durante todo o Mestrado.

Agradeço a todos os colegas com quem compartilhei a sala de aula, em especial aos amigos Guga Boulhosa e Beatrice Melo.

"It's always good to remember where you come from and celebrate it. To remember where you come from is part of where you're going."

Anthony Burgess

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

Resumo

Service-learning: uma aposta para o futuro

A Economia Social é, hoje em dia, uma das principais alternativas encontradas para o combate das desigualdades sociais que ferem a humanidade. Com suas práticas assentadas no vazio entre as relações do Estado e dos mercados, os valores por ela propostos servem como um guia moral para as futuras empresas e organizações de trabalho que virão a surgir. A utilização do *service-learning*, enquanto metodologia complementar de ensino e aprendizagem, pode ser considerada uma mais valia tanto para a comunidade de alunos como para as instituições envolvidas, e também para as academias e centros de ensino. Atualmente, muito se fala em novas práticas de ensino e aprendizado, no entanto, pouco é apresentado e posto a prova. O objectivo principal desta investigação consistiu no desenvolvimento do conhecimento empírico, no que tange à percepção dos alunos da Universidade do Minho quanto à institucionalização das práticas do *service-learning*. A metodologia se utilizou de uma abordagem mista, sendo quantitativa numa fase inicial e, posteriormente, qualitativa, ambas materializadas através de um inquérito enviado para dois grupos distintos de alunos da instituição. O primeiro grupo foi o de alunos do Curso de Mestrado em Economia Social, enquanto o segundo grupo, de forma geral e sem restrições, a todos os demais alunos de ensino superior da mesma universidade. Obteve-se através do inquérito, a participação de 271 indivíduos. Os resultados foram analisados com o intuito de responder ao objectivo central e aos objectivos específicos desta investigação. Os resultados obtidos foram considerados satisfatórios e positivos para o atingimento dos objectivos propostos. Existe uma reconhecida carência de actividades práticas relevantes nos programas académicos e há, por parte dos estudantes, desejo e vontade de participar de projectos práticos nos respetivos cursos.

Palavras-Chave: Academia; Aprendizagem; Economia Social; Humanidade; *Service-learning*.

Abstract

Service-learning: a future alternative

Social Economy is today, one of the main alternatives found for combating the social inequalities that hurt humanity. With practices based on the gap between State and market relations, the values proposed by Social Economy works as a moral guide for future companies and work organizations that will emerge. The use of Service Learning as a complementary teaching and learning methodology can be considered an asset not only for the student community and the institutions involved but also for the academies and educational centers. Nowadays, much is said about new teaching and learning practices, however, almost nothing is presented to be set as a test. The main objective of this research consisted in the development of empirical knowledge, regarding the perception of the students of the University of Minho regarding the institutionalization of service-learning practices. The used methodology consisted in a mixed approach, being quantitative in an initial phase, and later, qualitative, both materialized through an inquiry sent to two distinct groups of students of the institution. The first group was formed by MSc in Social Economy students, while the second group, in general and without restrictions, to all other higher education students of the same university. The survey has counted with the participation of 271 respondents. The results were analyzed in order to respond the central objective and specific objectives of this research. The obtained results were considered satisfactory and positive for the achievement of the proposed objectives. There is a recognized lack of relevant practical activities in the academic programs and it was observed as far as the students are concerned, that they are willing to participate in practical projects in their respective courses.

Keywords: Academy; Humanity; Learning; Service-learning; Social Economy.

Índice

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	iii
Agradecimentos	iv
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Índice.....	viii
Índice de Tabelas	xi
Índice de Figuras.....	xii
Índice de Gráficos	xiii
Índice de Quadros	xiv
Lista de siglas e abreviaturas.....	xv
1 Capítulo I – Introdução	16
1.1 Introdução	16
1.2 Formulação do problema.....	16
1.3 Objectivos da investigação	17
1.4 Campo de aplicação	17
1.5 Justificação da investigação.....	17
1.6 Estrutura da dissertação	18
2 Capítulo II – Revisão de Literatura	20
2.1 Introdução	20
2.2 Economia social: âmbito conceptual.....	20
2.3 Os termos: economia social, terceiro setor e economia solidária.....	24
2.4 As entidades de economia social	27
2.5 A origem e características do <i>service-learning</i>.....	30
2.6 Diferenças entre o <i>service-learning</i> e o voluntariado	32
2.7 A importância do <i>service-learning</i>.....	33
2.8 O <i>service-learning</i> no ensino superior	35
2.9 Conclusões	37
3 Capítulo III – Metodologia	38

3.1	Introdução	38
3.2	Problema de pesquisa	38
3.3	Objectivos da pesquisa	38
3.4	Tipo de pesquisa	38
3.5	Carácter da pesquisa	40
3.6	Técnica de seleção de amostra.....	41
3.7	Coleta de dados	42
3.8	Métodos e técnica de análise de dados.....	44
3.8.1	<i>Pesquisa qualitativa</i>	44
3.8.2	<i>Pesquisa quantitativa</i>	45
3.9	Conclusões	45
4	Capítulo IV - Análise e validação dos resultados.....	46
4.1	Introdução	46
4.2	Caracterização da amostra	46
4.3	Análise dos resultados.....	51
4.3.1	<i>Dados quantitativos</i>	51
4.3.2	<i>Dados qualitativos</i>	62
4.4	Validação dos objectivos da investigação.....	67
4.4.1	<i>Identificar o posicionamento dos alunos da UM em relação à institucionalização das práticas de service-learning</i>	67
4.4.2	<i>Recolher a percepção dos discentes da UM em relação à institucionalização do service-learning</i>	68
4.4.3	<i>Evidenciar a importância da formação holística dos alunos</i>	68
4.4.4	<i>Auscultar a percepção dos discentes sobre a vertente prática dos cursos</i>	69
4.5	Resultados	70
5	Capítulo V – Conclusões	71
5.1	Principais conclusões da investigação	71
5.2	Limitações da investigação.....	73
5.3	Sugestões para trabalhos futuros	73
5.4	Conclusões finais	73
	Referências.....	75
	APÊNDICE A – Inquérito enviado aos alunos	79

APÊNDICE B – Perguntas abertas enviadas no inquérito	86
APÊNDICE C – Mensagem de e-mail enviada a solicitar a participação no inquérito	87
ANEXO – Lei de Bases da Economia Social	88

Índice de Tabelas

Tabela 1. Diferenças entre economia social, economia solidária e terceiro setor	24
Tabela 2. Diferenças entre o <i>service-learning</i> e o voluntariado	33
Tabela 3. Amostra por campos de estudo	50

Índice de Figuras

Figura 1. Os setores socioeconómicos	21
Figura 2. O <i>service-learning</i>	31
Figura 3. Fases do planeamento do <i>service-learning</i>	36
Figura 4. Nuvem de palavras da Pergunta 1	64
Figura 5. Nuvem de palavras da Pergunta 2	65

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Respondentes do inquérito por amostra	46
Gráfico 2. Amostra por faixa etária	48
Gráfico 3. Amostra por nacionalidade	48
Gráfico 4. Amostra por habilitações literárias	49

Índice de Quadros

Quadro 1. Respostas por tipo de concordância (%)	60
Quadro 2. Respostas da Pergunta 1	62
Quadro 3. Respostas da Pergunta 2	65

Lista de siglas e abreviaturas

CASES	Cooperativa António Sérgio para a Economia Social
DL	Decreto-Lei
ERPI	Estrutura Residencial para Idosos
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPSS	Instituições Particulares de Solidariedade Social
LBES	Lei de Bases da Economia Social
OIT	Organização Internacional do Trabalho
UM	Universidade do Minho
<i>SL</i>	<i>Service-learning</i>

1 Capítulo I – Introdução

1.1 Introdução

Frente à rápida evolução tecnológica que o mundo atravessa, onde autores defendem que estamos a passar pela quarta revolução industrial, que chegamos no modelo de Democracia 4.0, ou que o *marketing* está no seu quarto processo evolutivo, torna-se necessário compreendermos a razão pela qual o ensino não acompanhou ou não acompanha este processo evolutivo. Para além disso, é vital identificarmos métodos alternativos de educação, onde possamos transformar universidades e escolas em laboratórios e ambientes de formação prática, com impacto social, que formem seres humanos com valores sociais, vivências marcantes e impactantes, munidos de muita consciência dos problemas que afetam as mais variadas sociedades.

De acordo com a grande maioria dos renomados filósofos, a educação tem papel central na formação do caráter moral do ser humano. Frente a isto, é imperativo que se saiba onde a educação e as academias estão falhando – ou deixando de oferecer melhores práticas - no processo de formação de seus estudantes.

Para tanto, esta dissertação tem a finalidade de identificar a percepção de dois grupos de discentes da Universidade do Minho quanto a possibilidade de institucionalização do *service-learning*. Assim sendo, o tema é abordado para com dois grupos distintos de alunos da referida instituição. O primeiro corresponde aos alunos do Curso de Mestrado em Economia Social, enquanto o segundo grupo, de maneira geral e não restritiva, refere-se a todos os demais alunos desta instituição de ensino superior.

A estrutura deste trabalho é composta por cinco capítulos. O primeiro capítulo aborda a introdução do tema pesquisado, o problema de pesquisa e a justificativa para realização da investigação. No segundo capítulo, é realizada uma revisão de literatura, apresentando a origem, o conceito e as características, tanto da Economia Social quando do *service-learning*. Já o terceiro capítulo ilustra a metodologia de pesquisa escolhida para a realização desta dissertação. O quarto capítulo refere-se essencialmente à análise dos resultados obtidos através da aplicação da metodologia utilizada. Por fim, o quinto capítulo apresenta as principais conclusões da investigação, assim como as limitações da pesquisa e as considerações finais.

1.2 Formulação do problema

O estudo gravita em torno de uma interrogação de partida: Pode a metodologia do *service-learning* formar académicos/cidadãos mais atentos aos problemas da economia e da sociedade?

1.3 Objectivos da investigação

Para a realização desta investigação, foram definidos quatro objectivos, divididos em dois grupos, nomeadamente: objectivo principal e objectivos específicos. O *objectivo principal* é de identificar o posicionamento dos alunos da UM em relação à institucionalização das práticas do *service-learning*. Relativamente aos objectivos específicos, foram definidos os seguintes: (i) recolher a perceção dos discentes da UM em relação à institucionalização do *service-learning*, (ii) auscultar a perceção dos discentes sobre a vertente prática dos cursos; e (iii) evidenciar a importância da formação holística dos alunos.

1.4 Campo de aplicação

O campo de aplicação do estudo é a Universidade do Minho, em Braga, no norte de Portugal. A Universidade possui dois campi, o principal, em Braga, chamado Campus de Gualtar, e um secundário, em Guimarães, também chamado de Campus de Azurém. A universidade conta com mais de 18.600¹ alunos, entre os cursos licenciatura, mestrado integrado, mestrado e doutoramento. Para além dos alunos, conta com cerca de 1.300 docentes e 900 colaboradores não docentes.

1.5 Justificação da investigação

A educação é a principal forma de socialização do ser humano, tendo imenso impacto no desenvolvimento das pessoas. Somos educados desde pequenos, em nossas casas, através das famílias; nas escolas, através dos professores; nos grupos de amigos, através do compartilhamento de conhecimentos; nas universidades, através dos professores e colegas, dentre outras inúmeras formas possíveis e inimagináveis. Estamos em constante processo educativo e, conseqüentemente, evolutivo.

Neste trabalho, apresentamos uma metodologia alternativa de ensino e aprendizagem para o ensino superior. Trata-se de uma aprendizagem baseada no *service-learning*, que pode ser encarada numa perspectiva global ou numa unidade curricular inserida no curriculum académico. O método consiste em propiciar aos alunos experiências práticas em comunidades com necessidades previamente identificadas, objetivando transformar todo conteúdo e conhecimento adquirido na academia em ações práticas, que

¹ Conforme disponível no site da instituição < <https://www.uminho.pt/PT/uminho/Paginas/factos-e-numeros.aspx> >, possui cerca de 18.600 alunos espalhados pelos seus dois camp e 1258 docentes.

geram benefícios para as comunidades envolvidas, para os alunos que participam do *service-learning* e para as universidades.

Normalmente, a maior parte da educação que recebemos nas escolas e universidades é teórica. A teoria tem papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento do ser humano, no entanto, se mostra insuficiente enquanto formadora de profissionais (no que diz respeito a vivências, caráter, humanidade). O mercado de trabalho, assim como a “vida real”, necessita de pessoas com experiências práticas, tal como de exemplos práticos, de pessoas que fazem as coisas acontecer, mas que demonstram empatia e compaixão para com as necessidades dos outros. Dentro deste contexto, o *service-learning* é extremamente eficiente, pois retira os alunos de sua “zona de conforto” e os expõe aos problemas reais do mundo, exigindo um processo de sensibilização e criação de consciência não habitual no modelo clássico de ensino.

Ao utilizar o *service-learning*, toda a gente é beneficiada. Os professores se desenvolvem através dos projetos realizados, os alunos se tornam mais humanos e mais preparados para experiências profissionais futuras, as universidades ganham maior visibilidade e prestígio e, o mais importante, as comunidades onde os projetos são realizados recebem ajuda, tendo suas necessidades supridas total ou parcialmente, evidenciando o apelo social que o *service-learning* carrega.

Após perceber como pensam os discentes em relação ao *service-learning*, será possível identificar a melhor forma de o implementar no ensino superior. Ao cruzar os dados extraídos das entrevistas e questionários que serão realizados com a teoria de aplicação da metodologia, o projeto será capaz de apontar os prós e contras da implementação do *service-learning* na Universidade.

1.6 Estrutura da dissertação

Esta dissertação adota uma estrutura que contém uma demarcação entre os capítulos de fundamentação teórica e os que apresentam dados empíricos, sendo o trabalho composto por seis capítulos. De seguida faz-se uma breve referência ao conteúdo de cada um destes capítulos.

O Capítulo I apresenta a introdução da dissertação, em seguida aborda o problema e o objectivo da pesquisa, o campo de aplicação e a justificação do projecto. Por último apresenta-se a estrutura da dissertação.

O capítulo II é dedicado à revisão da literatura. Revê as teorias relacionadas com a Economia Social, explorando pontos como sua origem e suas principais características. Para além da Economia Social, aborda-se o *service-learning*, identificando a história da metodologia e as principais características do modelo de ensino.

O Capítulo III é dedicado à construção metodológica do trabalho, onde apresentam-se o problema da pesquisa, os objectivos estabelecidos, bem como as opções metodológicas adoptadas nas várias etapas da investigação – a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa. Para além disto, são descritos neste capítulo a técnica de seleção da amostra e os métodos de coleta dos dados, assim como, os métodos e técnicas para a análise. Seguidamente, o capítulo IV é dedicado à análise e discussão dos resultados, apresentando os resultados das pesquisas quantitativa e qualitativa, que tiveram como base a aplicação do inquérito aos alunos da Universidade do Minho. Aos dados recolhidos são aplicadas técnicas estatísticas que permitem caracterizar a amostra e realizar a conexão com os objectivos propostos. Por fim, o Capítulo V apresenta as conclusões da investigação. Neste capítulo, são expostas as principais conclusões percebidas, os limites da investigação, as sugestões para trabalhos futuros e as conclusões finais.

A dissertação termina com a lista de referências bibliográficas utilizadas ao longo do trabalho de investigação e com um conjunto de apêndices e anexo que incluem, essencialmente, documentos de suporte às pesquisas quantitativa e qualitativa, como documentos relativos à aplicação do questionário.

2 Capítulo II – Revisão de Literatura

2.1 Introdução

Este capítulo tem como objectivo proceder à revisão bibliográfica sobre os temas abordados nesta dissertação. Inicialmente é realizada uma abordagem à Economia Social, identificando suas principais definições e conceitos, assim como sua origem histórica. Em seguida, são apresentadas as diferenças entre os termos Economia Social, Terceiro Setor e Economia Solidária, evitando, assim, uma confusão conceptual. Ainda em relação à Economia Social, é realizada a apresentação das entidades que a compõem, assim como as principais características das mesmas.

Para além da Economia Social, é realizada uma conceptualização do *service-learning* (SL), apresentando a breve história do surgimento da metodologia. Em seguida, são apontadas as diferenças entre a metodologia em questão e o voluntariado. Aborda-se também a importância do SL e sua devida aplicação nos campos de educação do ensino superior.

Finalmente, apresentam-se algumas conclusões, bem como algumas questões que são consideradas importantes para o desenvolvimento e sustentação das teorias analisadas no trabalho de revisão bibliográfica.

2.2 Economia social: âmbito conceptual

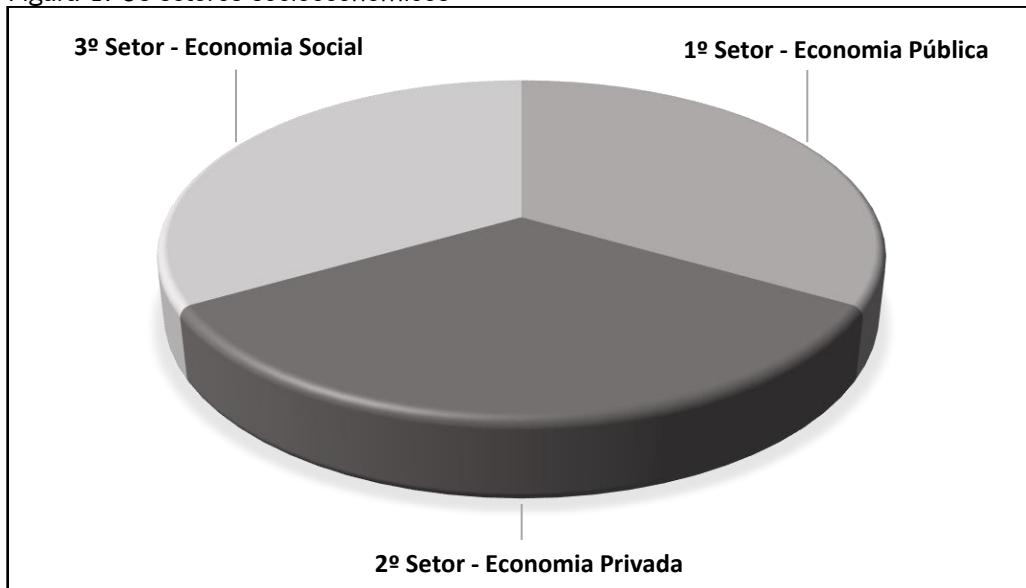
Caeiro (2008) afirma que o conceito de economia social é oriundo da terminologia francesa, e que se refere às práticas de solidariedade entre as classes, enquanto reacção às transformações económicas e sociais da revolução industrial, influenciada pelo pensamento dos socialistas utópicos do século XIX. Daqui surgem diferentes formas de organização, como as associações, as cooperativas e as mutualidades. Ainda segundo o autor, a economia social define-se por um intervalo entre o Mercado e o Estado, seja no sentido da realização das ações que o Estado não almeja resolver, seja naquelas que a iniciativa privada não vislumbra interesses lucrativos para a sua realização.

Conforme discorre Oliveira (2002), a economia social coloca limites sociais ao capitalismo, criando espaços onde os preços e as relações resultam da integração de todos e os resultados são divididos de forma transparente e igualitária. O desenvolvimento social das pessoas e das comunidades é amplamente beneficiado pela ação coletiva em âmbitos locais, onde as relações se podem apoiar nos vínculos produtivos

e reprodutivos de cooperação, permitindo, assim, superar a alienação decorrente da concentração de poder do Estado.

Para Gueslin (1998), a economia social é composta por organismos que produzem bens e serviços, colocados em condições jurídicas diversas no seio das quais, no entanto, a participação das pessoas é resultado da livre vontade, onde o poder não se origina da detenção do capital e tampouco a detenção do capital fundamenta a aplicação dos lucros. Já conforme ressaltado por Coraggio (2011), a economia é chamada de social porque produz sociedade e não apenas utilidades económicas, porque gera valores de uso que satisfazem as necessidades dos próprios produtores e de suas respectivas comunidades, normalmente de mesma base étnica, social, cultural e territorial, e não está orientada para o lucro e para a acumulação de capital. Para mais fácil compreensão, a Figura 1 apresenta os setores socioeconómicos e o devido posicionamento da economia social.

Figura 1. Os setores socioeconómicos



Fonte: elaboração própria

De acordo com Garrido (2016), a economia social é uma ideia virtuosa e militante, que orienta a sociedade para um caminho alternativo no que tange as relações económicas. A economia social é uma ideia utópica, combativa à economia política liberal e contrária aos excessos do capital, defendendo o trabalho como valor social por si só. Conforme afirmam Garrido e Pereira (2018), além de virtuosa e militante, a economia social é uma ideia humanista, que surgiu da confluência entre a moralização do corpo social e da alteração progressista do capitalismo.

Conforme sustenta Coutinho (2002), a economia social surge como uma alternativa ao modelo económico fruto da Revolução Industrial – o Capitalismo Industrial -, tendo como objectivo capacitar a economia com as vertentes sociais e democráticas. Segundo a autora, a vertente social traduz-se em promover melhores condições de trabalho e de vida aos operários e também evitar a concentração dos excedentes económicos nas mãos de uma minoria, mas sim investidos na organização, para o bem de todos. Já a vertente democrática se traduz através da participação de todos os membros no poder e decisões relativas à organização, independente do capital que o mesmo detenha.

Namorado (2017b) explica que, essencialmente, a economia social é uma congregação de dinâmicas e movimentos sociais executados por determinados tipos de entidades existentes, que se associam em função de um compartilhamento de objectivos e de uma comunidade com aspetos identitários. Conforme Garrido (2016), quando procuramos compreender a economia social ao abrigo da razão crítica, invocando os seus discursos, organizações e práticas, ela apresenta-se muitas vezes como ideologia dogmática, ou mesmo como fórmula social superior. O autor ainda firma que, apesar da expressão ideológica variada, ou até mesmo de ter formado seu expoente ético, jurídico e organizacional através do cooperativismo socialista, a economia social ultrapassa o espaço dos socialismos democráticos. Namorado complementa Garrido ao afirmar que:

a economia social pode também ser encarada como um objeto de análise e assim considerada como induzindo uma simbiose nova entre o económico e o social, uma impregnação do económico pelo social. A partir desta simbiose, vai ganhando corpo uma maneira própria de ser economia, tendencialmente distinta das concepções económicas atualmente dominantes, como expressões e defesa do neoliberalismo. Não se inscrevendo no presente como factor de conservação, a economia social envolve uma ambição de alternatividade que a projeta no futuro como um horizonte de esperança de natureza pós-capitalista (Namorado, 2017a, p. 3).

O surgimento da economia social remete ao século XIX, em França, onde se distinguem duas tendências contraditórias no movimento associativo: o ideal republicano herdado da gloriosa Revolução Francesa, que negava qualquer intermédio entre os indivíduos e o Estado, ao passo que as ideologias e vertentes anti-individualistas já reconheciam a importância dos corpos sociais. No mesmo período, na Grã-Bretanha, as ideias do socialismo utópico fizeram surgir diversas experiências de cooperação, nas quais a lógica de comunidade era vista como a melhor forma de responder às necessidades e de criar relações sociais coesas (Garrido e Pereira, 2018). Neste século, quando o conceito de economia social nasceu e alimentou reformismos sociais diversos, o associativismo mutualista e o cooperativismo exprimiam uma

vontade alternativa ao capitalismo liberal, mas também uma lógica de adaptação ao sistema de capitalismo industrial (Garrido, 2018).

Segundo Campos e Ávila (2012), o termo “economia social” apareceu, possivelmente, na escrita económica, em 1830, num tratado sobre economia social, publicado pelo economista liberal Charles Dunoyer, que defendia uma abordagem moral para todos os economistas. Neste mesmo ano de 1830, surgiu, na Universidade de Lovaina, um curso com a designação de economia social (Caeiro, 2008). Conforme Campos e Ávila (2012), entre 1820 e 1860, desenvolveu-se em França uma escola de pensamento económico formada por “economistas sociais”. A grande maioria deles foram influenciados por Thomas Robert Malthus e Jean Charles Léonard de Sismondi, através dos escritos sobre a existência de falhas de mercado e a possível geração de desequilíbrios.

Conforme Caeiro (2008), pode-se distinguir cinco períodos de vital importância para a compreensão da evolução da economia social:

- I. *A génese da economia social (1791-1848)*: marcado pela revolução francesa e pelos ideias de liberdade, fraternidade e igualdade. Neste período ocorre a efervescência das cooperativas.
- II. *A questão social e o movimento operário (1850-1900)*: por conta do fim da comuna de Paris e do retorno da repressão, se fez necessário que o Estado voltasse a intervir e a assumir seu papel. Além disto, surgiram as primeiras organizações associativas de operários.
- III. *O totalitarismo e a contestação do liberalismo (1901-1945)*: a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, a Segunda Guerra Mundial, a Grande Depressão de 1929 e o New Deal foram determinantes para a alteração da mentalidade e nas preocupações sociais.
- IV. *O Estado-providência e os direitos sociais (1945-1975)*: com o desenvolvimento do Estado-providência inspirado no modelo keynesiano de intervenção do Estado na economia, o conceito de economia social passa para segundo plano, visto que o Estado passa apenas a atuar nas “falhas de mercado”. A partir dos anos 70 e da crise do Estado-providência, a economia social volta a ser visitada.
- V. *A crise do Estado-providência e o redimensionamento da economia social (1975-2006)*: por conta do crescimento e desenvolvimento dos movimentos cooperativo, associativo e mutualista, a economia social passa a adquirir dimensão e relevância. Em 1975 nasce o

Comité Nacional de Coordenação das Actividades Mutualistas, Cooperativas e Associativas (CNLAMCA), que, por sua vez, lança no ano de 1978, em Bélgica, um debate europeu sobre economia social.

2.3 Os termos: economia social, terceiro setor e economia solidária

Conforme Liz (2010), a economia social está muitas vezes ligada ou confundida com organizações de solidariedade, economia solidária, terceiro setor, serviços sociais de interesse geral, voluntariado e até mesmo empresas pequenas e médias. A falta de clareza sobre a expressão da "economia social" não se deve apenas às suas interpretações, mas também ao resultado da confusão linguística e diferenças culturais, onde o adjetivo "social" nem sempre é entendido no sentido de uma obrigação mutualista ou mesmo numa obrigação para com a sociedade em geral. Ainda como explica o autor, para clarificar o entendimento sobre a economia social, é possível dizer que, através dela, se designam diversas formas de associação de empresas, definidas por uma série de princípios e valores comuns, que podem assumir a forma de cooperativas, associações mutualistas, fundações, empresas sociais de prestação de serviços (ambiente, assistencialismo social, cultura, etc.), de comércio justo ou ético e da integração de populações desfavorecidas, ponto de suma importância na luta contra a exclusão social. A tabela 1 demonstra as principais diferenças e características entre os três conceitos supracitados.

Tabela 1. Diferenças entre economia social, economia solidária e terceiro setor.

Aceções / / conceitos	ECONOMIA SOCIAL	ECONOMIA SOLIDÁRIA	TERCEIRO SECTOR
Organizações predominantes	Cooperativas (produção e consumo)	Associações Mutualidades Misericórdias	Organizações privadas sem fins lucrativos
Tradições organizativas	Cooperativismo Mutualismo Associativismo	Associativismo Mutualismo Beneficência	Filantropia Beneficência Caridade
Princípios fundamentais	Cooperação Solidariedade Reciprocidade Redistribuição	Solidariedade Reciprocidade Mutualização Entreatajuda	Socialização Voluntariado Altruísmo
Origens doutrinárias	Sociologia Católica Socialismos utópico e reformista Cristianismo social Solidarismo	Sociologia Católica Socialismos utópico e reformista Liberalismo social	Cristianismo social Catolicismo social Organicismos

Continua na próxima página

Países de forte implementação	França	América do Sul	Inglaterra
	Bélgica	Estados Unidos da	Estados Unidos da
	Itália	América	América
	Inglaterra		Países anglo-saxónicos
	Alemanha		

Fonte: Garrido & Pereira (2018, pp.70-71)

Conforme definido por Barea e Monzon (1992), a economia social pode ser vista como um grupo de instituições que, para além da diversificação jurídica, está conectado através de uma ética comum assentada na solidariedade e na prestação de serviços aos seus membros. “[...] economia social tem características próprias para responder a um enquadramento económico e social específico, ao qual nem a economia pública nem a privada conseguem ou desejam dar respostas. Resulta assim que a economia social se define por um intervalo entre o Estado e o mercado, quer no sentido da concretização das ações que o Estado não pretende resolver, quer no daquelas que a economia privada não vislumbra interesses lucrativos para a sua realização” (Caeiro, 2008, p.64).

O outro conceito que é muitas vezes atribuído à economia social é o do terceiro sector, que “consiste no conjunto de actividades de organizações da sociedade civil, criadas pela iniciativa de cidadãos que têm como objectivo prestar serviços públicos, seja na saúde, na educação, na cultura, nos direitos humanos, na habitação, na proteção do ambiente, no desenvolvimento local, ou no desenvolvimento pessoal” (Voltolini, 2003, p. 27). Para Caeiro (2008), o terceiro setor refere-se ao conjunto de organizações de interesse mútuo em conjunto com aquelas que, embora sejam dependentes de apoios do Estado e da chancela de empresas privadas, alinham-se no campo da ação e da coesão social. Sendo assim, as instituições do terceiro sector têm carácter privado, sem fins lucrativos e apresentam uma gestão autónoma, mas atuam na esfera pública como forma de satisfação de necessidades globais.

Já de acordo com Namorado (2004), o terceiro sector é uma espécie de definição minimalista, que evidencia a existência de um sector que não é público nem privado. Conforme o autor, pode ser visto como uma “noção-recipiente”, na qual cabe tudo aquilo que notoriamente não seja público nem privado lucrativo. Garrido e Pereira (2018) vão ao encontro de Namorado ao afirmarem que o terceiro sector abrange todas as organizações sem fins lucrativos ou que possuem a filantropia como objectivo central. Os autores ainda

invocam Peter Drucker² (1993), que outrora definira estes tipos de entidades como “agentes da evolução humana”.

Conforme outra explicação de Namorado (2017b), o termo “terceiro sector” tem origem nas tradições anglo-saxónicas de benemerência, realizada por entidades como fundações ou associações, que são fortemente envolvidas por uma atmosfera de solidariedade e beneficência. Para Caeiro (2008), a tradição anglo-saxónica considera as instituições sem fim lucrativo como elemento fundamental na esfera económica da intervenção social, visto que apresentam uma veia interclassista nas formas de solidariedade praticadas. O conceito de terceiro sector apresenta, portanto, um aspeto mais abrangente, situando-se a sua análise numa perspetiva alargada de análise da economia e das suas implicações do ponto de vista social.

O último conceito é o de economia solidária, que também, muitas vezes, é incorretamente associado à economia social. Este é entendido por Caeiro (2008) como a consciência externa da economia social, no sentido de actividade económica, sendo a sua lógica o sistema de valores dos atores, com base nos critérios gerenciais das instituições. Já conforme Oliveira (2002), a economia solidária levanta um questionamento sobre como o lucro é apropriado, e que, por sua vez, pode ser coletivo e não individual. Isso demonstra que existe democracia na posse e controle dos bens produzidos e distribuídos de forma igualitária. Ainda segundo a autora, a utilização do termo “economia solidária” serve para denominar o conjunto de empreendimentos e organizações que buscam coletivamente a produção de bens e serviços essenciais a sua sobrevivência.

Conforme Caeiro (2005), a economia solidária apresenta-se como uma forma de economia alternativa, principalmente no que entende ser o conformismo e a objetivação da economia social. Lipietz utiliza o seguinte conceito para distinguir a economia solidária da economia social: “[...] a iniciativa provém dos cidadãos que estão resolvidos a fazer alguma coisa, porque não estavam completamente excluídos ou desesperados e porque integram no seu comportamento individual a utilidade de todos, ainda que por si próprio, de libertar as ligações sociais, acumular o capital, melhorar o seu meio ambiente, de defender os vizinhos (Lipietz, 2001, p. 51)”.

Para Garrido e Pereira (2018, p.61), a economia social “[...] acaba por ser mais identificada com o sistema capitalista pelo facto de as suas organizações estarem mais interessadas em proteger direitos sociais e formas de redistribuição pública do que em promover laços sociais igualitários [...]”. Para os autores, a economia solidária compreende quase todas as organizações de forte utilidade social e também as formas

² Peter Drucker é considerado por muitos o “pai” da gestão moderna. Em 1990, cria a fundação “The Peter F. Drucker Foundation for non profit management” com a missão de ajudar o setor social a alcançar a excelência no desempenho e criar cidadania responsável.

comunitárias de desenvolvimento local de natureza não-governamental. Desta forma, os autores afirmam que a economia solidária se define como interventiva e anticapitalista, assumindo um papel de proteção e mobilização de pessoas sem emprego, refugiados ou imigrantes e demais pessoas em situação de exclusão social.

2.4 As entidades de economia social

Conforme descrito no art. 2º da Lei de Bases da Economia Social (LBES)³, promulgada pelo governo português em 2013, entende-se por economia social toda e qualquer actividade socioeconómica realizada pelas seguintes entidades: cooperativas, associações mutualistas, misericórdias, fundações, instituições particulares de solidariedade social (IPSS), associações com fins altruísticos que atuem no âmbito cultural, entidades abrangidas pelos subsectores comunitário e autogestionário e outras entidades dotadas de personalidade jurídica. Assim:

- (a) As cooperativas: associação de pessoas que se agrupam voluntariamente para alcançar de um interesse mútuo, para a formação de uma empresa conduzida democraticamente, fornecendo equitativamente o capital necessário e aceitando uma justa participação nos benefícios e riscos da empresa, assim como, no funcionamento do qual os membros participam de forma ativa (OIT, 2007). Para Caeiro (2008), as cooperativas são o sector mais importante no contexto socioeconómico de grupos plurais e com independência da actividade económica que podem desempenhar. Ainda conforme o autor, seguem um conjunto de regras que atribuem uma inequívoca personalidade no seio dos movimentos sociais. No que tange o enquadramento jurídico nacional, as cooperativas são "[...] pessoas coletivas autónomas, de livre constituição, de capital e composição variáveis, que, através da cooperação e entreaajuda dos seus membros, com obediência aos princípios cooperativos, visam, sem fins lucrativos, a satisfação das necessidades e aspirações económicas, sociais ou culturais daqueles" (art 2.º do Código Cooperativo)⁴.

³ Lei n.º 30/2013, publicada no Diário da República n.º 88/2013, Série I de 2013-05-08, disponível em:

<https://data.dre.pt/eli/lei/30/2013/05/08/p/dre/pt/html>

⁴ Lei n.º 119/2015, publicada no Diário da República n.º 169/2015, Série I de 2015-08-31, disponível em:

<https://data.dre.pt/eli/lei/119/2015/p/cons/20170809/pt/html>

- (b) As associações mutualistas: segundo descreve Fernandes (2016), o mutualismo é definido como um sistema privado de proteção social que tem como objectivo o auxílio mútuo em situação de carência ou de melhora nas condições de vida dos seus associados, de forma voluntária da realização do ideal de solidariedade. Ainda segundo o autor, este sistema é fundamentalmente caracterizado pela ausência de espírito lucrativo. O DL n.º 72/90⁵ apresenta a seguinte definição: as associações mutualistas são instituições particulares de solidariedade social com um número ilimitado de associados, capital indeterminado e duração indefinida que, essencialmente através da quotização dos seus associados, praticam, no interesse destes e de suas famílias, fins de auxílio recíproco, nos termos previstos neste diploma. Para Caeiro (2008), constitui a finalidade das associações mutualistas, a concessão de benefícios de segurança social e de saúde e demais fins de proteção social e promoção da qualidade de vida de seus associados e famílias.
- (c) As misericórdias: conforme a definição da Cooperativa António Sérgio para Economia Social (CASES)⁶, as misericórdias têm a sua identidade intimamente ligada à igreja católica e por isso essas instituições regem-se pelo direito civil, mas e também pelo direito canónico. O apoio prestado à comunidade pelas irmandades assenta essencialmente em respostas sociais para crianças, idosos, e pessoas portadoras de deficiência etc., e saúde, através de Estruturas Residenciais para Idosos (ERPI), hospitais, clínicas, cuidados continuados, entre outros. Já conforme definido pelo INE (2013), as irmandades da misericórdia, ou as santas casas da misericórdia, são associações formadas de acordo com o direito canónico, tendo como objectivo primordial satisfazer as necessidades sociais e efetuar atos de culto católico.
- (d) As fundações: uma fundação é uma pessoa coletiva, sem fins lucrativos, atribuída de um património razoável e irrevogavelmente destinado à prossecução de um fim de interesse social. São considerados como fins de interesse social aqueles que se traduzem num benefício para a sociedade e não em favor do seu fundador ou pessoas das suas relações (INE, 2013).
- (e) As instituições particulares de solidariedade social (IPSS) não abrangidas pelas alíneas anteriores: de acordo com o DL n.º 119/83⁷, as IPSS são instituições particulares de

⁵ Decreto-Lei n.º 72/90, publicado no Diário da República n.º 52/1990, Série I de 1990-03-03, disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/332432>

⁶ Disponível em <https://www.cases.pt/identidadedasmisericordias/>

⁷ Decreto-Lei n.º 119/83, publicado no Diário da República n.º 46/1983, Série I de 1983-02-25, disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/311401>

solidariedade social as constituídas, sem finalidade lucrativa, por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos e desde que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico, para prosseguir, entre outros, os seguintes objectivos, mediante a concessão de bens e a prestação de serviços. Caeiro (2008), afirma que é difícil incluir o conjunto das IPSS no universo da economia social, por conta da grande variedade e dispersão dos seus regulamentos e também porque os objectivos das IPSS se apresentam em muitos aspetos totalmente diferentes.

- (f) As associações com fins altruísticos que atuem no âmbito cultural:
- (g) As entidades abrangidas pelos subsectores comunitário e autogestionário, integrados nos termos da Constituição no sector cooperativo e social:
- (h) Outras entidades dotadas de personalidade jurídica, que respeitem os princípios orientadores da economia social previstos no artigo 5.º da presente lei e constem da base de dados da economia social.

A LBES (2013) preconiza que as entidades da economia social sejam autónomas e atuem no âmbito das suas actividades conforme os seguintes princípios norteadores:

- a) O primado das pessoas e dos objectivos sociais;*
- b) A adesão e participação livre e voluntária;*
- c) O controlo democrático dos respetivos órgãos pelos seus membros;*
- d) A conciliação entre o interesse dos membros, utilizadores ou beneficiários e o interesse geral;*
- e) O respeito pelos valores da solidariedade, da igualdade e da não discriminação, da transparência, da responsabilidade individual e social partilhada e da subsidiariedade;*
- f) A gestão autónoma e independente das autoridades públicas e de quaisquer outras entidades exteriores à economia social;*
- g) A fetação dos excedentes à prossecução dos fins das entidades da economia social de acordo com o interesse geral, sem prejuízo do respeito pela especificidade da distribuição dos excedentes, própria da natureza e do substrato de cada entidade da economia social, constitucionalmente consagrada.*

2.5 A origem e características do *service-learning*

De acordo com Cashman e Seifer (2008), a origem do *service-learning* está directamente ligada ao movimento de educação cooperativa da Universidade de Cincinnati, no começo do século XX, além de textos pedagógicos de William James e John Dewey⁸, ambos filósofos, psicólogos e professores académicos americanos.

Conforme citado por Serow, Calleson, Parker e Morgan (1996, como referido em Williams e Lankford, 1999), pode-se traçar a origem do *SL* por três distintas tradições educacionais/sociais. A primeira tradição remete a Dewey, no que tange ao conceito de educação experimental. A segunda tradição refere-se à missão das escolas públicas e privadas; e já a terceira tradição remete ao trabalho voluntário com jovens, que teve início nos anos 30. As práticas de trabalho voluntário por jovens se tornaram recorrentes no governo Kennedy, e posteriormente Johnson, nos anos 60, com a criação de programas como o *Peace Corps*, *VISTA* e *Teacher Corps*. Porém, foi nos anos 90 que o *SL* se transformou no que é hoje, durante o governo Clinton, que propôs incluir as práticas de trabalho voluntário por jovens no âmbito académico, através de uma reforma nacional de educação.

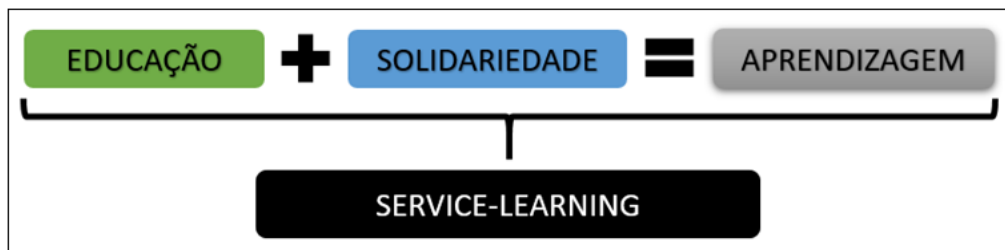
De acordo com Karayan e Gathercoal (2005), o *SL* é caracterizado como a integração entre serviço comunitário e habilidades académicas, conteúdo e reflexão. É a combinação entre um serviço prestado a uma comunidade que apresenta necessidades, com um currículo académico formal. Os autores afirmam que o *SL* é benéfico para todos os envolvidos, desde o desenvolvimento até a sua implementação. A definição dos autores vai ao encontro do que é dito por Cashman e Seifer (2008), que afirmam que o *service-learning* é uma experiência de aprendizagem que mescla serviço comunitário com preparação e análise. Os alunos envolvidos no *service-learning* prestam serviço comunitário em resposta a preocupações identificadas nas comunidades, aprendendo sobre o contexto no qual o serviço é prestado, vivenciando, assim, a relação entre o trabalho realizado e as aprendizagens académicas, além de evidenciar as suas funções enquanto cidadãos. Os autores afirmam que, por possuir uma metodologia pedagógica, o *SL* estabelece questões (necessidades) pertinentes nas comunidades, sendo possível, a partir deste estabelecimento, aplicar o que se aprende em sala de aula e assim alcançar objectivos específicos, tanto para a comunidade quanto para o desenvolvimento dos alunos.

⁸ John Dewey foi um importante filósofo e pedagogo americano. Na sua teoria, era de vital importância que a educação não se restringisse à transmissão do conhecimento como algo acabado – mas que o saber e habilidade adquiridos pelo estudante pudessem ser integrados à sua vida enquanto cidadão e pessoa.

Conforme sustenta Halsted (1998), a metodologia do *service-learning* é uma forma de os jovens desenvolverem suas habilidades através do serviço em suas comunidades. Segundo a autora, a realização de um bom programa de *service-learning* permite que os participantes realizem tarefas importantes em suas comunidades e escolas, ao terem papéis significativos e desafiantes numa variedade de lugares. Para Castillo, Eroles e Sánchez (2007), a qualidade dos projetos de *SL* está relacionada ao fortalecimento da aprendizagem, decorrente do desenvolvimento pessoal dos estudantes e dos impactos da experiência nos indicadores educativos, como repetições de ano, absenteísmo, abandono escolar, etc.

Berson (1994) afirma que o *SL* é uma experiência de aprendizagem extremamente poderosa, pois proporciona uma forma de mudar e resolver os problemas sociais que são encontrados nas sociedades. Como benefício, os estudantes que se voluntariam recebem muito além da satisfação de ajudar: aprendem a ter responsabilidade social, caráter, resolvem problemas e conseguem ter uma melhor compreensão das comunidades em geral.

Figura 2. O *service-learning*



Fonte: elaboração própria

De acordo com Campos e Richardson (2006), o *SL* diferencia-se de outras formas experimentais de educação pelas seguintes características:

- I. O *service-learning* fornece um apoio relevante e significativo na comunidade. Por meio de seu serviço, os alunos identificam e respondem às necessidades específicas daquela comunidade, obedecendo as metas estabelecidas, sejam elas de curto, médio ou longo prazo. Os alunos aprendem que, enquanto contribuem com suas habilidades e conhecimentos, fazem conexões e relações significativas com o conteúdo aprendido em sala de aula. Além disso, os docentes veem o trabalho comunitário como um laboratório para explorar os conteúdos difundidos na academia.

- II. O *SL* aumenta e incrementa a aprendizagem académica, transformando teoria em prática, “estatística” em pessoas reais e ideias em ações. A vivência e as experiências na comunidade aprofundam a participação em sala de aula, fornecendo “conteúdos e textos” adicionais para discussão e análise.
- III. O *SL* cria a oportunidade para uma aprendizagem cívica proposital, além de ajudar os alunos a definirem por si mesmos o que significa participar e criar uma sociedade democrática. Mais especificamente, os estudantes podem aprofundar sua compreensão de liderança individual, mudança sistêmica e responsabilidade social no contexto de uma sociedade multicultural local, nacional e global.

2.6 Diferenças entre o *service-learning* e o voluntariado

De acordo com Shin e Kleiner (2003), voluntário é um indivíduo que oferece o seu serviço a uma determinada organização, sem esperar uma recompensa monetária, serviço este que propicia benefícios à própria pessoa e a terceiros. De acordo Dingle (2001), a actividade voluntária não inclui benefícios financeiros, mas é levada a cabo atendendo à livre e espontânea vontade de cada indivíduo e traz vantagens a terceiros, assim como ao próprio voluntário.

A definição proposta por Dingle é determinante para compreendermos a principal diferença entre o voluntariado e o *service-learning*. O que diferencia um do outro é a sua obrigatoriedade. Conforme está supracitado, o voluntariado é realizado por livre e espontânea vontade do indivíduo, enquanto o *service-learning*, por almejar ser institucionalizado nas universidades, seria obrigatório dentro do seu próprio curso. Conforme declara Butin (2006), é possível situar o movimento de *service-learning* por meio de uma análise de seu impulso para a institucionalização. Tal análise revela algumas das suposições fundamentais e subjacentes do campo *service-learning*, que conforme o autor, abrigam impedimentos pedagógicos, políticos e institucionais relevantes para a institucionalização do *service-learning*. “Concluo sugerindo como uma reformulação de tais suposições pode permitir que o *service-learning* seja reposicionado como um campo disciplinar mais adequado para se tornar profundamente inserido e institucionalizado no ensino superior” (Butin, 2006, p. 473-498).

De forma sucinta, através da tabela 2, pode-se identificar as principais diferenças entre o *service-learning* e o trabalho voluntário.

Tabela 2. Diferenças entre o *service-learning* e o voluntariado.

	<i>Service-learning</i>	Voluntariado
Educação	A aprendizagem é o objectivo e as sessões em sala de aula são propositadamente integradas.	Tangencial e não intencional.
Habilidade requerida	Requer voluntários capacitados (ou qualificados).	Voluntários qualificados ou não.
Período de tempo	Um semestre ou um ano.	Qualquer período de tempo.
Oportunidades de carreira	É um bom ponto de partida para uma carreira nesse campo. Você ganha experiência profissional.	Conta como experiência profissional.
Laços comunitários	Maior foco em trabalhar e aprender sobre a comunidade local.	Menos estrutura disponível para o aprendizado sobre a comunidade local.
Necessário viajar	Algumas vezes.	Algumas vezes.
Trabalho	Voluntário - sem compensação. Às vezes pode ser necessário pagar pelo crédito educacional.	Voluntário - sem compensação. Alguns programas cobram taxas de participação.

Fonte: elaboração própria

2.7 A importância do *service-learning*

“O *service-learning* nos currículos de graduação tem demonstrado melhorar a compreensão dos alunos sobre a relevância do conteúdo do curso, mudando atitudes dos alunos e do corpo docente, incentivando o apoio a iniciativas comunitárias e aumentando o voluntariado por parte de estudantes e docentes” (Cashman e Seifer, 2008, p. 276). Segundo os autores, o *service-learning* auxilia no desenvolvimento de habilidades de cidadania e na realização de mudanças sociais, formando profissionais comprometidos com a justiça social e mais humanos.

Conforme Campos e Richardson (2006), o *service-learning* apresenta inúmeros benefícios para universidade, alunos e comunidade, conforme apresentamos:

- I. Universidade: o *service-learning* pode ser um catalisador para pesquisa e trabalhos acadêmicos. O *SL* tem o potencial de introduzir novas ideias e métodos em cursos tradicionais, promovendo uma maior sinergia entre alunos e docentes, enquanto

parceiros de *service-learning*. Além disso, o envolvimento de longo prazo com agências, organizações sem fins lucrativos e comunidades pode levar ao desenvolvimento de novas pesquisas.

II. Estudantes: o *service-learning* ajuda tanto no desenvolvimento acadêmico quanto pessoal, além de criar profissionais atentos aos problemas das sociedades e comunidades. De acordo com Eyler e Giles (1996, como referido em Campos e Richardson, 2006, p. 4), os benefícios para os estudantes são variados:

- (a) A maioria dos alunos envolvidos no *service-learning* relata um nível maior de aprendizado e uma maior motivação para trabalhar nas aulas de *service-learning* do que nas aulas regulares;
- (b) A maioria dos alunos relata uma compreensão profunda sobre os assuntos estudados e uma maior atenção à complexidade dos problemas sociais;
- (c) Os alunos relatam uma maior facilidade para aplicar os conteúdos estudados na academia nos problemas encontrados na “vida real”;
- (d) Os alunos relatam que a força do *service-learning* está enraizada em relacionamentos pessoais e em actividades que fazem a diferença na vida das pessoas envolvidas.

III. Comunidade: seja trabalhando com uma escola, uma organização de base comunitária ou uma organização local ou nacional sem fins lucrativos, os alunos envolvidos no *service-learning* podem ajudar este parceiro a atender às necessidades imediatas e contribuir para suas metas de longo prazo. As organizações experimentam as vantagens de receber apoio, construindo relacionamentos colaborativos com os estudantes e as universidades. Os funcionários das organizações desempenham um papel crítico como professores para os alunos. Os parceiros da comunidade criam uma oportunidade importante para compartilhar seu trabalho, visão e metas com os alunos, o que produz um impacto positivo nos alunos à medida que eles se desenvolvem profissional e pessoalmente.

Como explicam Cashman e Seifer (2008), por basear-se numa parceria entre a instituição acadêmica e a comunidade, o *service-learning* altera a forma como estas partes se relacionam. Os membros das comunidades tornam-se “professores” num modelo de coaprendizagem, enquanto os professores académicos aprofundam seus conhecimentos e percebem as prioridades e principais pontos de melhoria

das comunidades. Já os alunos são integrados nas iniciativas em andamento e acabam passando por um forte processo de desenvolvimento intelectual e emocional.

2.8 O *service-learning* no ensino superior

Ao passo que o *service-learning* se está a tornar *mainstream* no meio académico, existem algumas incertezas que atrasam o seu melhor aproveitamento. O método é muitas vezes caracterizado como uma prática extracurricular, visto por muitos docentes como algo temporário. Por conta deste contexto, deve haver esforços para incentivar e institucionalizar o *service-learning* no ensino superior (Butin, 2006).

De acordo com Williams e Lankford (1999), existem barreiras que dificultam o crescimento do *service-learning* como: (a) resistência por parte dos professores, por conta do excesso de tempo necessário para desenvolver a metodologia, desde a organização do currículo até sua aplicação prática; (b) falta de apoio (financeiro e institucional) por parte da universidade; (c) a responsabilidade que pode ser atribuída a um estudante, pois estarão fora dos domínios da universidade e a realizar actividades que podem ser consideradas de “baixo risco” ou de “maior risco”; (d) a percepção pública sobre o *service-learning*.

Apesar das barreiras citadas anteriormente, os benefícios mostram que o esforço citado por Butin (2006) é compensador. Williams e Lankford (1999) afirmam que o método é uma tendência que se encontra em crescimento, tendo indicativos de que, no futuro, será parte do currículo da grande maioria de cursos de ensino superior.

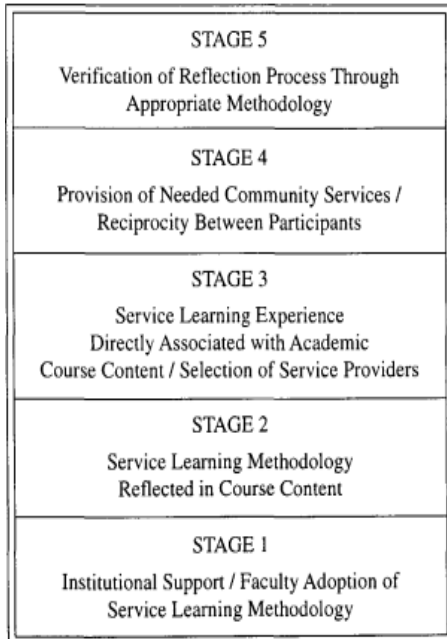
Cashman e Seifer (2008) afirmam que o processo de implementação *service-learning* é composto por vários componentes, podendo ser visto metaforicamente como raios de uma roda. Segundo os autores, o processo não é linear, porém, tem como etapa inicial primordial definir uma relação “academia-comunidade”, para posterior desenvolvimento e implementação, das quais surgem as seguintes etapas:

- I. Estabelecer relação entre a academia e a comunidade;
- II. Definir os objectivos e as competências a serem trabalhadas;
- III. Selecionar textos e outros recursos de aprendizagem;
- IV. Planear as actividades académicas do *service-learning* (curso);
- V. Elaborar planos de avaliação e de melhoria do curso;
- VI. Construir a infraestrutura do curso;
- VII. Sustentar e manter o curso, assim como as actividades práticas;

- VIII. Praticar a humildade cultural;
- IX. Desenvolver bolsas de estudos para alunos comprometidos com a comunidade.

Não estando distante de Cashman e Seifer (2008), Williams e Lankford (1999) definem o processo de implementação do *service-learning* de forma muito semelhante, através de cinco estágios ou fases de realização, conforme é caracterizado e apresentado na Figura 3.

Figura 3. Fases do planeamento do *service-learning*.



Fonte: Williams e Lankford (1999, pp. 37-54)

A *primeira etapa* está directamente relacionada com a instituição de ensino e com os professores, que devem encontrar sinergia e apoio mútuo para a construção da metodologia do *service-learning*. Já a *segunda etapa* está relacionada com a habilidade do professor em vincular a metodologia do *service-learning* no currículo do curso. Na *terceira etapa* é definido onde será realizado o *service-learning* e quais competências académicas serão desenvolvidas e trabalhadas.

A *quarta etapa* refere-se ao desenvolvimento das actividades por parte dos estudantes, objetivando suprir as carências da comunidade onde a actividade está sendo realizada. É de extrema importância que se consiga identificar, em todos os estudantes, o equilíbrio entre trabalho e aprendizado. Já a *quinta etapa*, para os autores, é considerada a mais importante. Neste estágio ocorre a transformação do aprendizado em conhecimento, através da reflexão. Desta forma, os estudantes conseguem perceber o valor do seu trabalho.

2.9 Conclusões

Como é possível concluir, tanto a Economia Social como a institucionalização do *service-learning* são matérias consideradas utópicas e com uma interpretação extremamente subjectiva. No entanto, é possível identificar uma forte convicção, por parte da comunidade académica e profissional, de que o futuro da sociedade e do ensino passa por uma maior exploração, desenvolvimento e aplicação dos conceitos esmiuçados neste capítulo.

Se a Economia Social tem na sua vocação a ideologia capitalista, o sucesso e expansão das suas práticas ocorrem justamente no seio deste tão controverso sistema, visto que é no intervalo entre Estado e mercado que a Economia Social assenta seus valores e atuação.

O *service-learning*, por sua vez, é uma metodologia de ensino e aprendizado que compartilha dos mesmos valores propostos pela Economia Social: solidariedade, empatia, voluntariado e partilha, em prol do desenvolvimento de uma população mais atenta e preparada para a vida.

Apesar da utopia presente em ambos conceitos, é perceptível a carga de esperança que eles apresentam. Se desejamos uma sociedade mais justa e igualitária, é mandatário que se explore e se difunda mais ainda o que é aqui apresentado.

3 Capítulo III – Metodologia

3.1 Introdução

Segundo Prodanov e Freitas (2009), a metodologia é definida como um elemento que facilita a produção do conhecimento, sendo uma ferramenta que auxilia o entendimento do processo de busca por respostas, assim como o próprio processo de posicionamento, com perguntas pertinentes. Neste capítulo, é revisitado o problema de pesquisa definido neste trabalho, assim com os objectivos do estudo. No que tange à investigação, o capítulo aborda o tipo de pesquisa utilizada, o carácter, a técnica de seleção de amostra, o método de coleta de dados e as formas de avaliação dos resultados obtidos.

3.2 Problema de pesquisa

Recordando o problema de pesquisa, este estudo gravita em torno da seguinte interrogação de partida: Pode a metodologia do *service-learning* formar académicos/cidadãos mais atentos aos problemas da economia e da sociedade?

3.3 Objectivos da pesquisa

Os objectivos de pesquisa constituem afirmações declarativas que apontam as variáveis-chave, a população-alvo e a orientação da investigação (Fortin, 2009). Para tanto, foram definidos quatro objectivos para este estudo, estando estes divididos em dois grupos, nomeadamente: objectivo principal e objectivos específicos. Como objectivo principal, temos a identificação do posicionamento dos alunos da UM em relação à institucionalização das práticas do *service-learning*. Como objectivos específicos, tem-se: (i) recolher a percepção dos discentes da UM em relação à institucionalização do *service-learning*, (ii) auscultar a percepção dos discentes sobre a vertente prática dos cursos; e (iii) evidenciar a importância da formação holística dos alunos.

3.4 Tipo de pesquisa

A pesquisa realizada foi de carácter misto, ou seja, se fez uso tanto de pesquisa quantitativa quanto de qualitativa. Brannen (1992) e Gerhardt e Silveira (2009) afirmam que a utilização conjunta dos métodos

qualitativos e quantitativos permite uma recolha maior de informações, diferentemente do que se pesquisa isoladamente, indicando uma questão de movimento de paradigma, no que tange à epistemologia e à teoria. Brannen (1992) remete a Bryman ao apresentar três formas de combinar métodos qualitativos e quantitativos: pesquisa qualitativa enquanto facilitador da pesquisa quantitativa; pesquisa quantitativa enquanto facilitador da pesquisa qualitativa; ambas com a mesma ênfase.

Segundo Pardal e Lopes (2011), no caso de utilização de pesquisa com caráter misto, a investigação qualitativa pode auxiliar a encontrar variáveis não detectadas pela investigação quantitativa, assim ajudando a compreender as limitações do método quantitativo na explicação da realidade e na criação de padrões comportamentais. Assim como pesquisadores qualitativos podem descrever uma situação de maneira aprofundada e com uma maior riqueza de detalhes, sem que isto represente um retrato da realidade estudada.

Inicialmente, será realizada uma pesquisa qualitativa, que, segundo Chizzotti (1995, p. 52), "fundamenta-se em dados coligados nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos". Complementando a definição supracitada, Strauss e Corbin (2008) afirmam que a pesquisa qualitativa é definida como qualquer pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação.

Conforme sustentam Prodanov e Freitas (2009), a pesquisa qualitativa considera uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, uma ligação entre o mundo objectivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. Conforme sustentam Marconi e Lakatos (2007a), a metodologia qualitativa tem a intenção de analisar e interpretar aspectos mais profundos, visando expor a complexidade do pensamento humano, fornecendo, assim, uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento.

Segundo Strauss e Corbin (2008), os pesquisadores optam pela realização da pesquisa qualitativa, entre outros factores, pela natureza do problema pesquisado. Os métodos qualitativos podem ser utilizados para explorar áreas substanciais que tenham poucos estudos, ou ainda áreas que saibam muito sobre o problema pesquisado. Os autores afirmam, ainda, que a pesquisa qualitativa possibilita a interpretação de fenómenos como os sentimentos, processos de pensamento e emoções, que habitualmente são difíceis de serem extraídos através de métodos convencionais de pesquisa.

Para além da pesquisa qualitativa, foi realizada também uma pesquisa quantitativa dividida em duas etapas, com amostras diferentes e finalidade semelhante. Conforme Fonseca (2002, p. 20), a pesquisa quantitativa possui as seguintes características:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenómeno, as relações entre variáveis, etc.

Complementando, Fonseca, Gerhardt e Silveira (2009) afirmam que a pesquisa quantitativa tem sua origem no pensamento positivista lógico, que enfatiza o raciocínio dedutivo e os atributos que se podem medir da experiência humana. Pardal e Lopes (2011) definem que a investigação quantitativa, herdeira do positivismo de Comte, permite ao investigador uma observação rigorosa e a definição de leis explicativas de relação causa-efeito que existem entre as variáveis, indo ao encontro (ou não) à previsão da sua ocorrência e das respectivas condições.

A definição proposta por Coutinho fornece maior clareza quanto a finalidade da metodologia: “O interesse do investigador é assumir uma atitude científica, distanciada e neutra, de modo a comprovar estatisticamente as hipóteses e a contribuir para a relação causal do processo-produto. Os problemas que são objeto de estudo entendem-se a partir de uma perspectiva de eficácia” (Coutinho, 2011, p. 24). Ainda segundo o autor, normalmente, as pesquisas quantitativas se baseiam em grandes amostras, fundamentadas na crença de que a realidade social se repete e é passível de estruturação através de modelos, tendo assim os resultados susceptíveis de generalização.

3.5 Caráter da pesquisa

A pesquisa realizada foi de carácter exploratório e descritivo. Segundo Gil (2007), pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objectivo de proporcionar uma visão mais ampla e geral, do estilo aproximativo, sobre determinado facto. O autor afirma que este tipo de pesquisa é realizado quando o tema escolhido não costuma ser bastante pesquisado, sendo difícil formular hipóteses precisas. Além disto, o autor afirma que, muitas vezes, as pesquisas exploratórias podem ser a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Conforme Mattar (2001), a pesquisa exploratória permite ao pesquisador um maior conhecimento sobre o tema pesquisado. O autor afirma que a pesquisa exploratória é bastante útil quando

há uma noção muito vaga do problema da pesquisa, sendo necessário conhecer de maneira mais profunda o assunto pesquisado, com o intuito de estabelecer melhor o problema da pesquisa.

Gil (2007) afirma que as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar ideias ou conceitos. Já Mattar (2001) elenca as seguintes finalidades na pesquisa exploratória:

- I. Ajudar o pesquisador a saber quais das várias opções se aplicam ao problema;
- II. Ajudar a estabelecer as prioridades a serem pesquisadas;
- III. Ajudar a classificar determinados conceitos.

Além de exploratório, o caráter da pesquisa será descritivo, que, segundo Gil (1999), remete a pesquisas cujo objectivo primordial é a descrição das características de determinada população ou fenómeno, ou, ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis. Complementando Gil, Triviños (1987) declara que a pesquisa descritiva exige do investigador uma gama de informações sobre o assunto pesquisado, visto que este tipo de pesquisa objetiva descrever os factos e fenómenos de determinada realidade. Ainda segundo o autor, os principais exemplos de pesquisa descritiva são: estudos de caso, análise documental, pesquisa *ex-post-facto*.

De acordo com Gauthier (2000), as pesquisas de caráter descritivo interessam-se pela descrição pura e simples de estados ou questões, que geralmente são abordadas a partir de uma estrutura de provas baseadas numa descrição de múltiplos casos, permitindo, assim, “documentar o estado de um número suficiente de indivíduos para desencadear um processo dedutivo” (Gauthier, 2000, p. 145).

Conforme define Gil, “há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objectivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que se aproxima das pesquisas exploratórias” (GIL, 1999, p. 44). Ainda segundo Gil, as pesquisas descritivas, assim como as exploratórias, são as habitualmente realizadas pelos pesquisadores sociais preocupados com atuação prática.

3.6 Técnica de seleção de amostra

A pesquisa contou com uma seleção de amostra intencional, ou seja, por julgamento. Segundo Mattar (2001), partindo-se de um bom julgamento e com uma estratégia acertada, pode-se escolher casos a serem utilizados e, desta maneira, chegar a amostras que sejam satisfatórias para as necessidades da

pesquisa. Segundo o autor, no caso das amostras por julgamento, é bastante comum escolher casos julgados como típicos da população pesquisada e, desta maneira, supor que os erros de julgamento nesta seleção tendem a se balancear.

De acordo com Marconi e Lakatos (2007b), a seleção da amostra intencional é a mais tradicional das amostras não probabilísticas. De acordo com os autores, o pesquisador está interessado na opinião (seja ela em forma de ação ou intenção) de determinada parcela da população, não sendo um instrumento de massa. Gil (1999) afirma que a seleção de amostra intencional tem como sua principal vantagem o baixo custo de seleção, porém requer muito conhecimento da população ou subgrupo selecionado, pois, sem este conhecimento prévio, se faz necessária a formulação de hipóteses, o que eventualmente pode comprometer a representatividade da amostra.

Conforme descrevem Pardal e Lopes (2011), para que a amostra intencional seja bem construída, pressupõe-se que o investigador tenha, além de algum conhecimento sobre o universo pesquisado, muita intuição. Segundo os autores, como são muito diversas, as amostras intencionais são, por excelência, um recurso da investigação qualitativa, por não terem finalidade de generalização dos resultados, mas sim de captação e compreensão dos significados.

Coutinho (2011) acrescenta que os resultados obtidos através dos estudos com amostra intencional dificilmente podem ser generalizados para além do grupo estudado. A afirmação anterior vai ao encontro de Gil (1999), que afirma que generalizar a partir deste tipo de amostra pode ser bastante arriscado.

3.7 Coleta de dados

A coleta de dados deu-se através de dois questionários, enviados por e-mail, para dois grupos de perfil de alunos da Universidade do Minho. O primeiro grupo, aqui denominado de Amostra A, foi o de alunos do curso de Mestrado em Economia Social, inscritos no mesmo período do autor desta dissertação. O questionário foi dividido em três etapas:

- I. Na primeira etapa buscou-se identificar a idade, formação, campo de estudo e nacionalidade dos inquirid@s.
- II. Na segunda etapa foram propostas 20 afirmações, onde os inquirid@s respondiam com valores entre 1 a 10, conforme a discordância ou concordância para com a respetiva afirmação. As respostas das afirmações foram disponibilizadas conforme a escala Likert,

que, conforme Appolinário (2007, p. 81), pode ser definida como um “tipo de escala de atitude na qual o respondente indica seu grau de concordância ou discordância em relação a determinado objeto”. Conforme defendem Aguiar, Campos e Correia (2011), a escala Likert é uma das escalas de autorrelato mais difundida na academia, composta por uma série de perguntas ou afirmações sobre o assunto pesquisado, onde os inquirid@s escolhem dentre várias opções, normalmente cinco, sendo elas nomeadamente: “Concordo muito”, “Concordo”, “Neutro/Indiferente”, “Discordo e Discordo muito”.

- III. Já na terceira etapa, foram realizadas duas perguntas abertas, que objetivaram perceber o posicionamento dos inquirid@s em relação ao tema e às afirmações apresentadas na segunda etapa.

O segundo grupo, denominado como Amostra B, é composto por estudantes da Universidade do Minho dos mais diversos cursos ofertados pela instituição. Para este grupo de alunos, o questionário enviado foi praticamente o mesmo, no entanto, sem a terceira etapa, de perguntas abertas.

Pardal e Lopes (2011) definem questionário como um instrumento de recolha de informação, respondido pelo informante, sendo a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito das investigações sociais. Já Coutinho (2011) afirma que o questionário se assemelha muito à entrevista, porém sem a necessidade de presença do pesquisador. Segundo o autor, o questionário toma forma de formulários impressos, que podem ser enviados por correio, internet, entregues em mãos, etc. “Comparativamente com a entrevista, o questionário é mais amplo no alcance, mas mais impessoal em natureza: implica menores custos médios, mas não fornece a riqueza de pormenores de uma entrevista nem a certeza de obtenção de 100% de índice de retorno” (Coutinho, 2011. p. 101).

Quivy e Campenhoudt (1998) afirmam que o questionário consiste em colocar a um grupo de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas ao problema pesquisado. Segundo os autores, o questionário distingue-se da simples sondagem de opinião, pois visa a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses apresentam.

Quanto à construção do questionário, Gil (1999) afirma que consiste em traduzir os objectivos da pesquisa em questões específicas, sendo as respostas transpostas em dados para testar as hipóteses ou esclarecer o problema de pesquisa. Segundo o autor, existem três tipos de questões que são habitualmente utilizadas nos questionários: questões fechadas – onde se apresentam alternativas de resposta, para livre

escolha do inquirido; questões abertas – onde a resposta é totalmente conforme a lógica do inquirido; e questões dependentes – quando uma resposta depende da resposta de outra questão anteriormente apresentada no questionário.

3.8 Métodos e técnica de análise de dados

A análise dos dados foi realizada em duas etapas, com métodos distintos. Primeiramente, foi realizada uma análise de conteúdo, com intuito de compreender os dados obtidos através das respostas abertas do questionário enviado para a Amostra A. Posteriormente, foi realizada uma análise estatística das respostas fechadas dos questionários que foram enviados para os dois grupos de alunos.

3.8.1 Pesquisa qualitativa

Coutinho (2011) define a análise de conteúdo como um método utilizado para interpretar textos, não utilizada apenas na análise qualitativa, mas também em investigações históricas ou dados que tomam a forma de texto escrito. Segundo o autor, a metodologia pode ser utilizada em planos quantitativos de tipo inquérito por questionário, quando realizados com perguntas abertas (através da geração de dados textuais passíveis de interpretação).

Conforme a definição proposta por Berelson, “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (Berelson, 1952, p.13, como referido em Gil, 1999, p. 165). Gil (1999) complementa informando que a análise de conteúdo se desenvolve em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos dados, inferência e interpretação. Indo ao encontro de Gil, Coutinho (2011) afirma que a análise de conteúdo é uma técnica que avalia de maneira sistemática um texto, visando identificar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas que sejam considerados importantes e possibilitem uma comparação futura.

De acordo com Gauthier (2000), a análise de conteúdo tem, dentre muitas finalidades, servir como codificação de respostas abertas de uma sondagem, questionário ou entrevistas não directivas, indo ao encontro de Quivy e Campenhoudt (1998), que afirmam que a análise de conteúdo é cada vez mais utilizada nas investigações sociais, pois oferece a chance de tratar, de maneira metódica, informações e testemunhos

que apresentam determinada profundidade e complexidade, como, por exemplo, em entrevistas pouco directivas.

3.8.2 Pesquisa quantitativa

Dando seguimento à análise de dados, será realizada uma análise estatística dos dados obtidos através dos questionários. Gil (1999) afirma que o processo é desenvolvido em dois níveis. O primeiro é a descrição detalhada dos dados e o segundo a avaliação das generalizações percebidas. O autor afirma que a análise estatística pode ser realizada tanto manualmente como com o auxílio de equipamentos eletrónicos – computadores, calculadoras, etc.

A função da análise estatística é “transformar os dados em informações” (Black, 1999, p. 304, como referido em Coutinho, 2011, p. 131). Ainda conforme Coutinho, associamos a estatística com a investigação quantitativa, pois, na investigação qualitativa, a coleta e a análise de dados são contínuas, sendo integradas ao decorrer da investigação. “É certo que a estatística pode ser apropriada em certas etapas da análise de dados em investigação qualitativa, mas não é de facto a parte central do processo, como acontece na metodologia quantitativa” (Coutinho, 2011, p. 131).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece a qualidade das interpretações, sendo assim, a estatística descritiva e a expressão dos dados através de gráficos se tornam muito importantes, não sendo apenas mais um método de exposição de resultados. Os autores afirmam que, apesar da magnitude que a estatística traz à apresentação os dados, não se pode substituir a reflexão teórica prévia, que fornece critérios estáveis para a coleta, manutenção e interpretação dos dados, assegurando, assim, coerência e unidade à pesquisa.

3.9 Conclusões

Neste capítulo, apresentaram-se o problema da investigação, os objectivos da pesquisa e a metodologia adotada, bem como as abordagens metodológicas utilizadas nas várias etapas da investigação – as pesquisas exploratórias e descritivas, assim como as pesquisas qualitativas e quantitativas. Por fim descreveu-se a técnica de seleção da amostra e os métodos e técnicas estatísticas para a análise dos dados recolhidos.

4 Capítulo IV - Análise e validação dos resultados

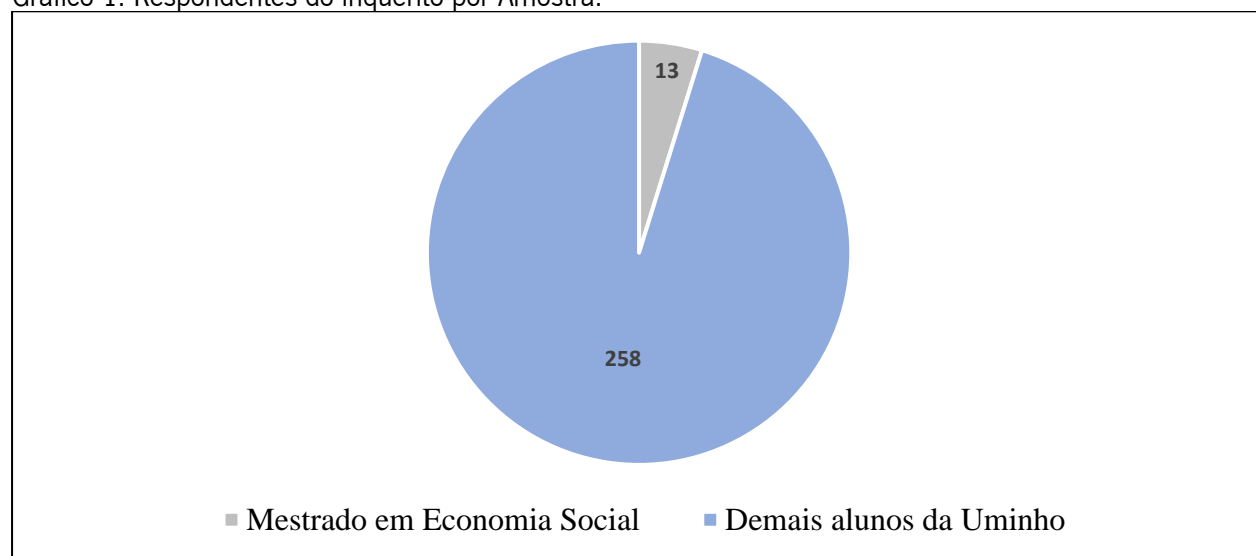
4.1 Introdução

Este capítulo tem como objectivo fundamental apresentar os principais resultados dos estudos qualitativos e quantitativos decorrentes da análise dos dados recolhidos através da aplicação do questionário aos alunos da Universidade do Minho. Em um primeiro momento, é feita uma caracterização do perfil da amostra, através da estatística descritiva. Numa segunda etapa, é realizada uma análise dos resultados da investigação, assim como a avaliação do atingimento dos objectivos propostos. Por fim, é realizada a discussão dos resultados obtidos.

4.2 Caracterização da amostra

Foi registada a participação de 271 pessoas no inquérito, que responderam as afirmações e perguntas enviadas por e-mail para todos os alunos de ensino superior matriculados na referida instituição. O período de obtenção das respostas compreende os dias 19/03/2019 a 31/03/2019. Como já informado anteriormente, as amostras foram divididas em dois grupos: A – alunos do Mestrado em Economia Social e B – demais alunos da instituição, conforme exibido no Gráfico 1.

Gráfico 1. Respondentes do inquérito por Amostra.



Fonte: elaboração própria

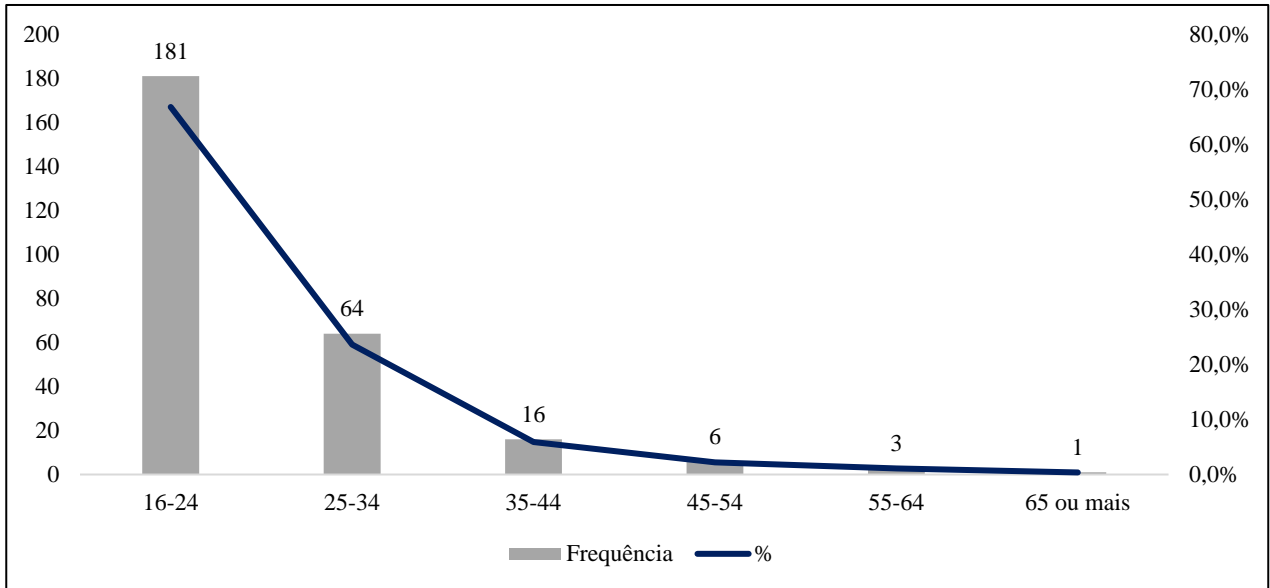
A adesão por parte dos alunos classificados na Amostra A foi considerada baixa, totalizando 13 respondentes ou 5% na soma das duas amostras. O envio realizado através de e-mail, objetivava alcançar 20 respostas, conforme o total de alunos matriculados no curso no ano 2018/2019. Considerando esta proposição, nesta amostra, alcançou-se 65% da população total. Todas as respostas consideradas obrigatórias foram respondidas, podendo-se perceber a ausência de respostas apenas em pontos considerados facultativos. O inquérito enviado foi dividido nas três seguintes seções:

- I. Quatro perguntas sobre informações pessoais/demográficas – obrigatório;
- II. Vinte afirmações sobre o assunto apresentado na pesquisa – obrigatório;
- III. Duas perguntas abertas sobre o assunto apresentado na pesquisa – uma obrigatória e uma facultativa.

Em relação a Amostra B, que representa os alunos dos mais variados cursos da instituição, considerou-se um montante de 258 respondentes. Através desta amostra, foi possível identificar a grande maioria dos resultados. O inquérito enviado era exatamente igual ao enviado para a Amostra A, no entanto, ausente de perguntas abertas (Seção 3).

A primeira pergunta abordou a faixa etária dos inquiridos. Conforme mostra o Gráfico 2, representando a amostra total, percebe-se o elevado volume de respondentes com faixa etária entre os 16 e os 24 anos, totalizando 181 participantes ou 67% dos respondentes. Tal fenômeno pode ser explicado através da forma de envio do inquérito, que ocorreu através da Internet, via e-mail institucional. Para além desta faixa etária, pode-se destacar o considerável volume de respondentes entre os 25 e os 34 anos, que totalizaram 64 respondentes ou 23% dos participantes totais.

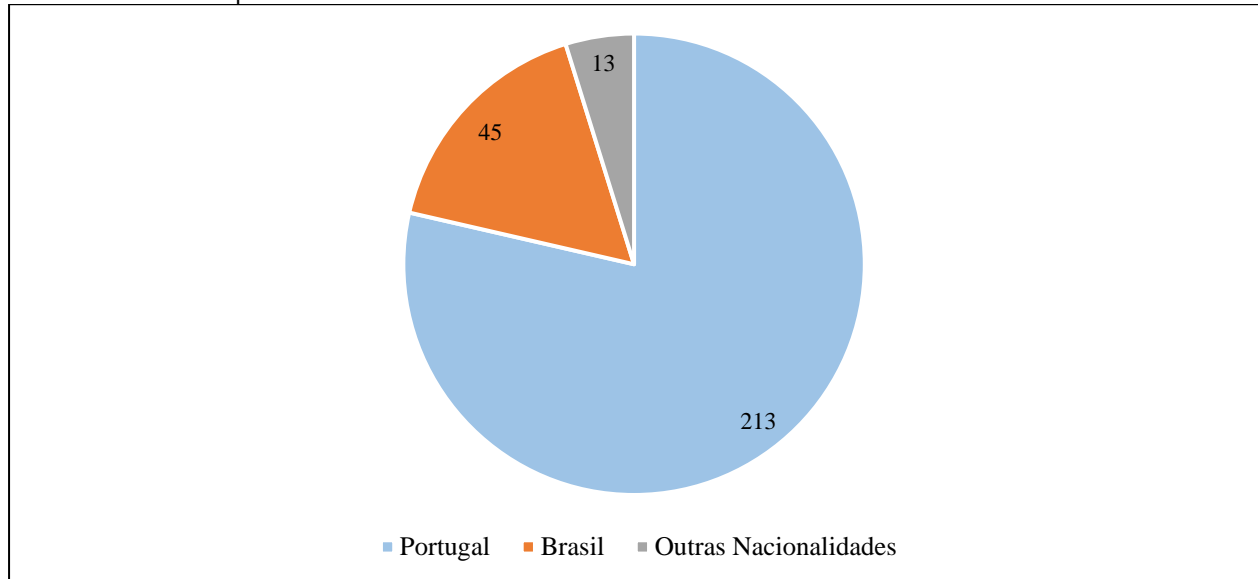
Gráfico 2. Amostra por faixa etária



Fonte: elaboração própria

A segunda pergunta abordava a nacionalidade dos participantes, disponível no Gráfico 3, representando a amostra total. Como esperado, a predominância foi maioritariamente de respondentes de origem portuguesa, totalizando 213 respostas e 79% total dos inquirid@s. Importante ressaltar o considerável volume de respondentes de origem brasileira, totalizando 45 respostas ou 17% do total. As demais nacionalidades não apresentam representatividade suficiente para influenciar os resultados obtidos.

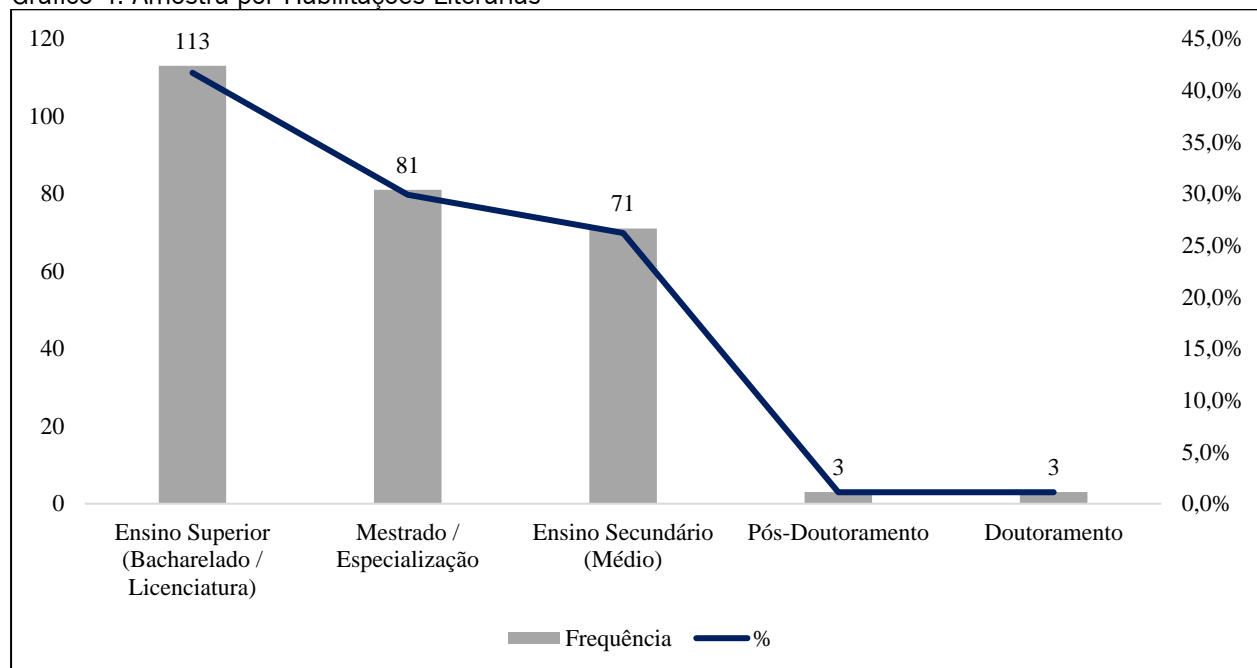
Gráfico 3. Amostra por nacionalidade



Fonte: elaboração própria

A terceira pergunta visou conhecer as habilitações literárias dos inquirid@s, conforme pode-se verificar no Gráfico 4, representando o total da amostra. Foi possível identificar a predominância de alunos oriundos dos cursos de 1º ciclo, totalizando 113 dos respondentes totais e representando 44% na soma das amostras. Para além dos alunos de 1º ciclo, os alunos de mestrado também representaram um importante volume, totalizando 81 respondentes ou 30% dos respondentes totais. Para efeito de análise, os respondentes que preencheram a informação como “Ensino Secundário (Médio)” e selecionaram a área académica como “sem formação” – conforme consta disponível na Tabela 3 - não serão considerados como alunos de Ensino Superior.

Gráfico 4. Amostra por Habilitações Literárias



Fonte: elaboração própria

A quarta e última pergunta desta seção, referia-se à área de formação dos inquirid@s. Como a Amostra A foi enviada apenas para alunos do curso de Mestrado em Economia Social, não se fez necessário realizar uma distinção dos mesmos.

Os respondentes da Amostra B são oriundos dos mais variados campos académicos, conforme demonstrado na Tabela 3. O campo da Engenharia Informática apresentou a maior frequência de participantes, com 21 respondentes. Em seguida, aparece a área de Gestão e Administração, com 20 respondentes e a área da Psicologia, com 17 respondentes. No total, participaram do inquérito, alunos de mais de 50 campos académicos diferentes, com uma distribuição bastante homogénea.

Tabela 3. Amostra por campos de estudo

Habilitações Literárias	Frequências (n)	%
Engenharia informática	21	7,7%
Gestão / Administração	20	7,4%
Psicologia e ciências comportamentais	17	6,3%
Economia	13	4,8%
Medicina	12	4,4%
Sem formação	11	4,1%
Engenharia mecânica	11	4,1%
Bioquímica	10	3,7%
Engenharia química	10	3,7%
Direito	9	3,3%
Informática, ciências informáticas	9	3,3%
Biologia	9	3,3%
Engenharia Eletrônica, telecomunicações	8	3,0%
Engenharia civil	8	3,0%
Administração pública	7	2,6%
Contabilidade, gestão financeira	6	2,2%
Enfermagem, obstetria, fisioterapia	6	2,2%
Design e Artes	5	1,8%
Relações internacionais, estudos europeus, estudos regionais	5	1,8%
Línguas e filologias	4	1,5%
Comunicação e ciências da informação	4	1,5%
Design	4	1,5%
Ciências médicas	4	1,5%
Psiquiatria e psicologia clínica	4	1,5%
Física	4	1,5%
Educação física, desporto	3	1,1%
Música e musicologia	3	1,1%
Ciências políticas	3	1,1%
Matemática	3	1,1%
Arqueologia	2	0,7%
Ciências da educação, Educação comparativa	2	0,7%
Relações públicas, propaganda, publicidade	2	0,7%
Ciências do Ambiente, ecologia	2	0,7%
Ciências sociais	2	0,7%
Teatro	2	0,7%

Continua na página seguinte

Continuação da página anterior (Tabela 3)

Habilitações Literárias	Frequências (n)	%
Química	2	0,7%
Engenharia eletrotécnica	2	0,7%
Tradução, interpretação	2	0,7%
Marketing e gestão de vendas	2	0,7%
Pedagogia	2	0,7%
História	2	0,7%
Filosofia	2	0,7%
Tecnologias médicas	1	0,4%
Estudos comerciais, ciências de gestão, administração	1	0,4%
Direito criminal, criminologia	1	0,4%
Ciências dos materiais	1	0,4%
Educação de adultos	1	0,4%
Educação, formação de professores	1	0,4%
Saúde pública	1	0,4%
Educação primária	1	0,4%
Relações industriais e gestão de pessoal	1	0,4%
Inteligência artificial	1	0,4%
Teologia	1	0,4%
Agricultura	1	0,4%

Fonte: elaboração própria

4.3 Análise dos resultados

Neste ponto do trabalho, serão apresentados os resultados obtidos através da análise dos inquéritos enviados. Para uma melhor compreensão, os resultados foram separados entre dados quantitativos e dados qualitativos.

4.3.1 Dados quantitativos

Conforme referido na caracterização da amostra, foram consideradas 271 participações para a construção da análise dos dados quantitativos. As 20 afirmações propostas no inquérito serão analisadas individualmente, com a intenção de perceber se o comportamento das respostas vai ou não ao encontro do proposto. Para isso, a escala de resposta foi repartida em três grupos:

- (1) Valores em discordância: de 1 a 4;
- (2) Valores neutros: de 5 a 6;
- (3) Valores concordância: de 7 a 10.

Tendo a escala de valores das respostas definidas, expõe-se as principais considerações para cada afirmação proposta.

I. *Afirmção 1: As vivências em sala de aula, independentemente do grau escolar/académico em que estejam inseridas, auxiliam na formação do carácter das pessoas.*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	1	1	2	5	18	31	54	78	27	54

Em discordância: 3,3% | Neutros: 18,1% | Em concordância: 78,6%

Para 79% dos respondentes, a afirmação obteve resultados superiores a 7, representando uma notável concordância com o que fora afirmado, de que as experiências obtidas em sala de aula refletem no desenvolvimento das pessoas, através da construção do carácter. O valor é considerado expressivo e importante, indo ao encontro do esperado

A afirmação 1 vai ao encontro dos objectivos do *service-learning*, pois os estudantes que participam de um programa de *SL* desenvolvem responsabilidade social, apresentam uma elevada formação de carácter, resolvem os mais variados tipos de problemas e conseguem ter uma melhor compreensão das comunidades em geral.

II. *Afirmção 2: Acredito que falem vivências práticas nos currículos escolares/académicos.*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	0	1	2	5	12	26	38	65	38	84

Em discordância: 3% | Neutros: 14% | Em concordância: 83%

A afirmação 2 objectivou identificar o posicionamento dos inquirid@s em relação à ausência de actividades práticas nos currículos académicos e escolares. Para 225 dos 271 respondentes, a afirmação apresentou um valor de concordância superior a 7. Observando a amostra como um todo, a média de concordância desta afirmação foi de 8,2.

III. *Afirmção 3: Acredito que os currículos escolares/académico objectivam apenas a formação profissional das pessoas.*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	3	5	14	22	43	37	55	47	23	22

Em discordância: 16,2% | Neutros: 29,5% | Em concordância: 54,2%

Nesta afirmação, o principal intuito foi perceber como os respondentes avaliam os currículos académicos e escolares. Os resultados desta afirmação foram bastante heterogéneos. Para 87 inquirid@s, a afirmação obteve valores iguais ou inferiores a 5. Interpreta-se que, para estas pessoas, os currículos são, sim, influentes na formação holística dos estudantes. Já para 92 respondentes, que atribuíram valores de concordância iguais ou superiores a 8, os currículos conseguem apenas alcançar a formação profissional e técnica dos alunos.

Esta afirmação apresentou a menor média de concordância, dentre as 20 realizadas no inquérito. O valor médio obtido foi de 6,6. Destaca-se também, o elevado percentual de valores neutros e em discordância, totalizando em conjunto, 45,8%. É possível relacionar este elevado volume de respostas não concordantes com a subjetividade da pergunta. O *background* escolar e académico de cada aluno pode influenciar na resposta desta afirmação.

IV. *Afirmção 4: Acredito que as Escolas e Universidades falham no desenvolvimento social das pessoas.*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	1	7	18	28	21	44	54	37	28	33

Em discordância: 19,9% | Neutros: 24% | Em concordância: 56,1%

Assim como a afirmação anterior, o intuito desta afirmação foi de avaliar a percepção dos respondentes em relação ao reflexo das escolas e centros académico, no desenvolvimento das pessoas. A afirmação 4 apresentou a segunda menor média de concordância, dentre todas as afirmações. O valor médio obtido foi de 6,66. Tal qual a afirmação anterior, os resultados foram heterogéneos e não apresentaram nenhuma concentração de respostas considerada anormal. Para 54 respondentes, o valor de concordância

atribuído foi igual ou inferior a 4. Em relação aos valores de concordância, 152 pessoas atribuíram um valor igual ou superior a 7.

O elevado volume de respostas neutras e não concordantes, que somadas totalizam 43,9%, é também relacionado com a subjetividade da pergunta. Assim como na afirmação 3, o *background* escolar e académico dos alunos reflete directamente na resposta desta afirmação.

V. *Afirmação 5: Gostaria que meu curso oferecesse mais vivências e experiências práticas, sejam elas quais forem.*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	2	2	6	8	18	18	38	51	39	89

Em discordância: 6,6% | Neutros: 13,3% | Em concordância: 80,1%

Assim como ocorre na afirmação 2, o número de respondentes que auferiu um valor igual ou superior a 7 é bastante elevado. Para 217 alunos, ou 80% da amostra, a realização de actividades práticas nos cursos de ensino superior seria benéfica para o aproveitamento dos alunos.

VI. *Afirmação 6: Teria interesse em desenvolver actividades em instituições de economia social, como ONGS, IPSSs, Cooperativas, Misericórdias, Associações Mutualistas, etc.*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	5	5	14	14	28	32	25	49	34	65

Em discordância: 14% | Neutros: 22,1% | Em concordância: 63,8%

Nesta afirmação, objectivou-se identificar o interesse dos respondentes em realizar actividades práticas em instituições de economia social. O resultado obtido foi bastante significativo, tendo a afirmação um valor de média de concordância igual a 7,9. Conforme o resultado, 64% dos respondentes indicaram um valor de concordância igual ou superior a 7.

Percebe-se nesta afirmação, onde a motivação e engajamento para a realização de actividades práticas, parte unicamente dos alunos, um elevado percentual de respostas neutras e em discordância, que totalizam 36,2% das respostas.

VII. *Afirmação 7: A actividade prática em instituições de economia social (ONGS, IPSSs, Cooperativas, Misericórdias, Associações Mutualistas, etc.), atrelada a uma disciplina/unidade curricular, complementar a aprendizagem teórica adquirida em sala de aula.*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	5	2	11	7	32	26	46	31	39	72

Em discordância: 9,2% | Neutros: 21,4% | Em concordância: 69,4%

A afirmação 7 teve como finalidade identificar a motivação para a realização de actividades práticas em instituições de economia social. Para 69,4% dos alunos, o valor de concordância atribuído foi igual a superior a 7. Tal resultado é de vital importância, pois vai ao encontro do preconizado pelo *SL*, através do incremento da aprendizagem académica e da transformação da teoria adquirida em experiências práticas e vivências enriquecedoras. Nesta afirmação, o percentual de respostas neutras foi considerado elevado, representando 21,4% das respostas. Credita-se tal resultado à imaterialidade da metodologia. Enquanto não houver um plano de institucionalização palpável, com critérios estabelecidos e instituições parceiras seleccionadas, existirá, por parte dos alunos, uma falta de comprometimento.

VIII. *Afirmação 8: A actividade prática em instituições de economia social (ONGS, IPSSs, Cooperativas, Misericórdias, Associações Mutualistas, etc.), atrelada a uma disciplina/unidade curricular, auxiliaria na compreensão dos mais variados tipos de problemas enfrentados pelas diversas comunidades e grupos sociais.*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	1	0	3	7	30	24	46	43	31	86

Em discordância: 4,1% | Neutros: 19,9% | Em concordância: 76%

Assim como a afirmação anterior, esta também objetiva perceber a motivação dos respondente em relação à realização de actividades práticas em instituições de economia social. Para além disto, a afirmação objetiva perceber se os alunos concordavam que, ao realizar tais actividades, estariam mais preparados para reconhecer e compreender os mais variados tipos de problemas sociais que as instituições e comunidades enfrentam. O resultado obtido foi similar ao da afirmação anterior: 76% dos respondentes auferiram valores iguais ou superiores a 7.

Nesta afirmação, da mesma forma como ocorreu na afirmação que a antecedeu, o percentual de respostas neutras também foi elevado, totalizando quase 20% das respostas. Os motivos também são semelhantes. A afirmação é muito subjetiva. Aliando isto ao desconhecimento real sobre a metodologia, o volume de neutros é compreensível.

IX. *Afirmação 9: Gostaria que em determinada disciplina/unidade curricular, a carga horária fosse dividida entre actividades em sala de aula e actividades práticas.*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	0	1	2	5	11	22	38	64	42	86

Em discordância: 3% | Neutros: 12,2% | Em concordância: 84,9%

Nesta afirmação, 85% dos respondentes afirmaram que concordariam em ter no seu curso uma unidade curricular ou disciplina com carga horária dividida entre actividades teóricas em sala de aula e actividades práticas. No contexto geral da amostra, a média de concordância desta afirmação foi de 8,2.

X. *Afirmação 10: Além de compreender, vivenciar os problemas de determinada comunidade ou grupo social é tão ou mais importante.*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	0	1	2	4	18	29	38	57	48	74

Em discordância: 2,6% | Neutros: 17,3% | Em concordância: 80,1%

A afirmação 10 teve como finalidade perceber a importância atribuída pelos respondentes em realizar actividades práticas em comunidades ou grupos sociais de maior fragilidade. Neste contexto, 217 dos 271 respondentes auferiram valores de concordância superiores a 7. O resultado demonstra a grande relevância que as vivências práticas podem impactar nas vidas pessoais e académicas dos alunos.

XI. *Afirmação 11: Tendo os critérios previamente estabelecidos, não teria problemas em ser avaliado academicamente pelo trabalho executado em determinada instituição de economia social (ONGS, IPSSs, Cooperativas, Misericórdias, Associações Mutualistas, etc.).*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	3	2	4	9	34	22	47	45	39	66

Em discordância: 6,6% | Neutros: 20,7% | Em concordância: 72,7%

Nesta afirmação, objectivou-se relacionar a possibilidade de avaliar os alunos mediante a realização de actividades práticas realizadas em instituições de economia social. O resultado obtido foi extremamente positivo, de forma que, 73% apresentaram valores de concordância iguais ou superiores a 7. Tal resultado é positivo para eventual institucionalização do *SL*, visto que, o componente *avaliação* é parte integrante das fases de implantação da metodologia.

XII. *Afirmação 12: Trabalhar com pessoas em situação de necessidade desenvolve nosso senso de empatia.*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	1	0	1	2	9	12	34	39	47	126

Em discordância: 1,5% | Neutros: 7,7% | Em concordância: 90,8%

A definição de empatia, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa⁹, é: “Forma de identificação intelectual ou afetiva de um sujeito com uma pessoa, uma ideia ou uma coisa”. Tal afirmação vai directamente ao encontro do proposto pelo *SL*. Para 91% dos respondentes do inquérito, o valor de concordância atribuído à afirmação foi superior a 7 valores.

XIII. *Afirmação 13: O modelo de ensino atual é afetado pela mercantilização da educação.*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	0	1	1	5	20	27	43	52	42	80

Em discordância: 2,6% | Neutros: 17,3% | Em concordância: 80,1%

A afirmação 13 objectivou perceber se os respondentes concordam que o sistema educacional, atualmente, é impactado pelo *business* que gira em torno das universidades e escolas. O resultado vai ao encontro com da afirmação. Um total de 227 dos inquirid@s auferiu valores iguais ou superiores a 7, representando 84% da amostra.

⁹ “empatia” in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/chave> [consultado em 10-04-2019].

XIV. *Afirmação 14: Tenho interesse em participar de actividades que objetivam o desenvolvimento social.*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	0	1	2	3	14	30	44	51	37	89

Em discordância: 2,2% | Neutros: 16,2% | Em concordância: 81,6%

A afirmação 14 pode ser considerada uma das mais importantes do inquérito. Com o intuito de descobrir se os inquirid@s teriam interesse em realizar actividades que objectivassem o desenvolvimento social – importante componente tanto da economia social quanto do SL. O resultado obtido foi muito expressivo e significativo para o estudo. Em 221 respostas, o valor auferido foi igual ou superior a 7 valores.

XV. *Afirmação 15: Acredito que as actividades realizadas nas instituições de economia social (ONGS, IPSSs, Cooperativas, Misericórdias, Associações Mutualistas, etc.) me farão mais atento aos problemas enfrentados pelas mais variadas comunidades e grupos sociais.*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	1	0	3	4	21	20	40	43	46	93

Em discordância: 3% | Neutros: 15,1% | Em concordância: 81,9%

Nesta afirmação, objectivou-se perceber se os inquirid@s conseguiam relacionar a realização de actividades práticas em instituições de economia social com um maior desenvolvimento de consciência para com os problemas sociais que são enfrentados no mundo. O resultado foi expressivo e muito importante, tendo um total 89% de valores de concordância superior a 7 valores.

XVI. *Afirmação 16: O ensino é a principal forma de atenuarmos as excessivas desigualdades sociais geradas pelo capitalismo.*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	2	2	3	10	22	34	59	43	36	60

Em discordância: 6,3% | Neutros: 20,7% | Em concordância: 73,1%

Com a finalidade de perceber a importância do ensino, a afirmação 16 propôs o aprendizado escolar e universitário como a principal forma de contornarmos as desigualdades sociais desencadeadas pelo

capitalismo. O resultado obtido nesta afirmação aponta que sim, tendo sido respondido com valores superiores a 7, por 198 respondentes, representando um total de 73% das respostas.

XVII. *Afirmação 17: O ensino, se adaptado a atual realidade socioeconômica, é uma importante ferramenta de inclusão social.*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	2	0	0	4	7	21	42	51	45	99

Em discordância: 2,2% | Neutros: 10,3% | Em concordância: 87,5%

Para 247 inquirid@s, que atribuíram um valor de concordância igual ou superior a 7, o ensino é uma importante ferramenta de inclusão social. O resultado obtido na afirmação 17 é de extrema importância, visto que a inclusão social é objectivo de grande significância, tanto para a Economia Social quanto para o *service-learning*.

XVIII. *Afirmação 18: Todos devem ter direito a educação de qualidade, independente de sua condição social.*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	1	0	1	0	3	9	7	12	20	218

Em discordância: 0,7% | Neutros: 4,4% | Em concordância: 94,9%

Na afirmação 18, 80% dos respondentes auferiram um valor de concordância igual a 10, tendo esta afirmação uma média de concordância igual a 9,5. Foi o resultado mais expressivo obtido no inquérito e evidencia a importância que os inquirid@s dão ao ensino.

XIX. *Afirmação 19: Gostaria que as grades curriculares de todos os cursos abordassem problemas sociais e oferecessem vivências relevantes neste imenso universo.*

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	3	0	3	11	14	29	36	45	38	92

Em discordância: 6,3% | Neutros: 15,9% | Em concordância: 77,9%

Na afirmação 19, assim como ocorre na afirmação 14, a finalidade foi perceber se os inquirid@s teriam interesse, no seu respetivo curso, de abordar tópicos que envolvessem problemas sociais, assim

como de realizar actividades que fossem relevantes nestes universos. O resultado obtido foi ao encontro do proposto, visto que, 211 respondentes atribuíram um valor de concordância igual ou superior a 7.

XX. Afirmação 20: Considero o desenvolvimento social mais importante que o desenvolvimento económico.

Resposta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência	1	0	1	4	37	32	57	63	24	52

Em discordância: 2,2% | Neutros: 25,5% | Em concordância: 72,3%

A vigésima e última afirmação proposta no inquérito teve a finalidade de perceber se os respondentes concordavam com a premissa de que o desenvolvimento social é um factor mais importante que o desenvolvimento económico. Nesta afirmação, 72% dos inquirid@s auferiram um valor de concordância igual ou superior a 7 valores.

De maneira sintetizada, o Quadro 1 exhibe o resumo dos resultados de cada afirmação, indicando o % de respostas conforme o tipo de concordância.

Quadro 1. Respostas por tipo de concordância (%).

Afirmação	Discordância	Neutro	Concordância
As vivências em sala de aula, independentemente do grau escolar/académico em que estejam inseridas, auxiliam na formação do carácter das pessoas.	3,3%	18,1%	78,6%
Acredito que faltem vivências práticas nos currículos escolares/académicos.	3,0%	14,0%	83,0%
Acredito que os currículos escolares/académico objectivam apenas a formação profissional das pessoas.	16,2%	29,5%	54,2%
Acredito que as Escolas e Universidades falham no desenvolvimento social das pessoas.	19,9%	24,0%	56,1%
Gostaria que meu curso oferecesse mais vivências e experiências práticas, sejam elas quais forem.	6,6%	13,3%	80,1%
Teria interesse em desenvolver actividades em instituições de economia social.	14,0%	22,1%	63,8%
A actividade prática em instituições de economia social, atrelada a uma disciplina/unidade curricular, complementar a aprendizagem teórica adquirida em sala de aula.	9,2%	21,4%	69,4%

Continua na próxima página

Continuação da página anterior (Quadro 1)

A actividade prática em instituições de economia social, atrelada a uma disciplina/unidade curricular, auxiliaria na compreensão dos mais variados tipos de problemas enfrentados pelas diversas comunidades e grupos sociais.	4,1%	19,9%	76,0%
Gostaria que em determinada disciplina/unidade curricular, a carga horária fosse dividida entre actividades em sala de aula e actividades práticas.	3%	12%	85%
Além de compreender, vivenciar os problemas de determinada comunidade ou grupo social é tão ou mais importante.	2,6%	17,3%	80,1%
Tendo os critérios previamente estabelecidos, não teria problemas em ser avaliado academicamente pelo trabalho executado em determinada instituição de economia social.	6,6%	20,7%	72,7%
Trabalhar com pessoas em situação de necessidade desenvolve nosso senso de empatia.	1,48%	7,7%	90,8%
O modelo de ensino actual é afectado pela mercantilização da educação.	2,6%	17,3%	80,1%
Tenho interesse em participar de actividades que objectivam o desenvolvimento social.	2,2%	16,2%	81,5%
Acredito que as actividades realizadas nas instituições de economia social me farão mais atento aos problemas enfrentados pelas mais variadas comunidades e grupos sociais.	3,0%	15,1%	81,9%
O ensino é a principal forma de atenuarmos as excessivas desigualdades sociais geradas pelo capitalismo.	6,3%	20,7%	73,1%
O ensino, se adaptado a actual realidade sócio-económica, é uma importante ferramenta de inclusão social.	2,2%	10,3%	87,5%
Todos devem ter direito a educação de qualidade, independentemente de sua condição social.	0,7%	4,4%	94,8%
Gostaria que as grades curriculares de todos os cursos abordassem problemas sociais e oferecessem vivências relevantes neste imenso universo.	6,3%	15,9%	77,9%
Considero o desenvolvimento social mais importante que o desenvolvimento económico.	2,2%	25,5%	72,3%

Fonte: elaboração própria

A síntese das respostas acima exposta auxiliou a análise dos dados, permitindo esclarecimento para a interpretação de alguns pontos.

- I. Em primeiro lugar, as afirmações que apresentam um elevado índice (superior a 20%) de respostas neutras, referem-se a temas subjetivos e têm uma relação maior com a formação holística do ser humano, e não necessariamente apresenta relação com o cunho educacional e académico da pesquisa. Para além disso, como já mencionado

anteriormente, por ser um cenário hipotético e imaterial, as respostas podem ser afectadas pela falta de visualização do todo.

- II. Além disso, foi possível notar que apenas três das afirmações obtiveram um valor de discordância superior a 10%. As três afirmações que constam neste cenário, tal qual mencionado no ponto supra, são extremamente subjetivas e não são determinantes para o atingimento dos objectivos propostos.
- III. Por fim, de uma forma geral, a maioria das perguntas obtiveram percentuais de concordância altos. Nota-se que das 20 afirmações realizadas, apenas 4 tiveram valores inferiores a 70%.

4.3.2 Dados qualitativos

Os dados qualitativos deste trabalho são provenientes de duas questões abertas, que foram enviadas juntamente ao inquérito, para os alunos que representam a Amostra A, composta por alunos do Mestrado em Economia Social. Por tratar-se de uma amostra pequena, optou-se por considerar as repostas como facultativas, visto que o intuito da análise qualitativa era de confirmar e reforçar o que fora observado através da análise quantitativa.

A primeira pergunta realizada (Pergunta 1) foi: *“Como tu avalias a possibilidade de realizar actividades práticas em instituições de economia social (ONGS, IPSSs, Cooperativas, Misericórdias, Associações Mutualistas, etc.), através de uma unidade curricular do curso de Economia Social?”*. Para a análise da Pergunta 1, passa-se a expor as respostas obtidas através do Quadro 2.

Quadro 2. Respostas da Pergunta 1.

Respondente	Respostas
1	Positivamente, permitiria um conhecimento e aplicação prática dos conhecimentos obtidos ou a obter. Penso que tendo experiência anterior nestas Organizações a percepção das diferentes matérias torna-se mais absorvente e assertiva.
	Importante para a formação de pessoas e para o trabalho social a desenvolver.
3	Eu gostaria imenso de poder ter a oportunidade de realizar essas actividades.
4	Seria um acréscimo à unidade curricular sendo que, minha opinião, a UC deveria estar dividida em parte teórica e prática tendo a avaliação que recair sobre ambas as partes provavelmente de forma dispar. Isto porque, a parte prática exige sempre mais do indivíduo e para ser realmente justo, os alunos deveriam após cada aula prática realizar pequenos relatórios, ou apenas um relatório final, daquilo que,

	efetivamente, a parte prática lhe acrescentou e sobretudo para o docente da UC perceber através dos relatórios as "coisas" positivas e negativas, (aos olhos dos alunos que são menos experientes) tornando o processo mais verdadeiro, da realidade da Instituições. Não quero com isto descredibilizar todo o conhecimento teórico, que é muito importante, mas é a prática que nos permite conhecer as realidades que nos 'assombram' todos os dias, permite estar em contacto com as falhas existentes permitindo, eventualmente, intervir no sentido de alterar realidades que por vezes não vão ao encontro daquilo que estas entidades deveriam fazer. Penso que ambas as partes (alunos e instituições) ficariam a ganhar neste processo. Alunos pelo conhecimento prático acrescido permitindo estar mais preparados para o futuro e as instituições pela riqueza da entrada nas instituições de novos horizontes, novos conhecimentos, uma nova dinâmica.
5	Uma experiência positiva não só para o currículo académico, mas também para crescimento pessoal
6	É uma forma excelente de colocarmos em prática o que aprendemos em sala de aula
7	Acho uma boa oportunidade de aproximação a outras realidades e por tanto de compreensão do mundo em que nós vivemos
8	Gostaria mas parece uma realidade improvável
9	Importante para a formação de pessoas e para o trabalho social a desenvolver.
10	Seria uma mais-valia para o curso, formandos e sociedade.

Fonte: elaboração própria

Todos os inquirid@s que responderam a esta questão mostraram-se interessados na realização de actividades práticas em instituições de economia social, respondendo de forma positiva à indagação proposta. Conforme percebe-se pelas respostas, o sentimento é de que o processo seria muito benéfico para os estudantes, que acabariam por obter um desenvolvimento académico mais completo e significativo, estando em contacto com realidades diferentes e com a real possibilidade de transformar o conhecimento em aprendizagem.

Fazendo-se uso de um excerto extraído de uma resposta aberta, pode-se dizer que o *service-learning* é “uma experiência positiva não só para o currículo académico, mas também para crescimento pessoal”. O conteúdo das respostas é de extrema importância, pois concorda e reforça o que fora observado na análise quantitativa. Existe sim interesse, por parte dos alunos, em realizar actividades práticas, sejam elas onde forem.

De forma a tornar mais fácil a análise dos dados recolhidos, o resultado é apresentado sob a forma de “nuvem de palavras”¹⁰, através a Figura 4, que identifica as palavras usadas com maior frequência e as

¹⁰ Uma nuvem de palavras é uma lista hierarquizada visualmente, uma forma de apresentar os itens de conteúdo de um texto.

Quadro 3. Respostas da Pergunta 2.

Respondente	Respostas
1	Como já tenho essa experiência penso que não mudaria muito, no entanto penso que impactaria muito, em especial aos alunos estrangeiros.
2	Estaria mais preparado para enfrentar os problemas sociais.
3	Acho que teria aumentado bastante a minha percepção do outro e o empatia para com os mesmos.
4	Todo o processo seria diferente. Neste momento temos o conhecimento teórico, contudo o prático não existe (tendo por base que apenas tem o curso). Por muito voluntariado que seja feito penso que é diferente. Pela responsabilidade de simplesmente se saber que existe uma avaliação, que aquele processo vai permitir acrescentar conhecimento à nossa formação base. Sabemos que a teoria e a prática se complementam. Temos a teoria, noção teórica de muitos conhecimentos (que vão esquecendo), contudo há até muitos conceitos da teoria que não se aplicam de igual forma na prática. É a prática que nos dá experiência, e capacidade para lidar com as adversidades que se colocam. Outro factor é a diferença de no currículo constar uma UC com actividade prática que é visto como um factor de experiência sendo positivo para futuramente entrar no mercado de trabalho.
5	Julgo que ficamos mais sensibilizados quando lidamos directamente com os problemas
6	Acho que me teria feito crescer mais e me ajudaria no desenvolvimento de carácter
7	Estaria mais preparado para enfrentar os problemas sociais.
8	Hoje estaria provavelmente engajada em algum projeto social.

Fonte: elaboração própria

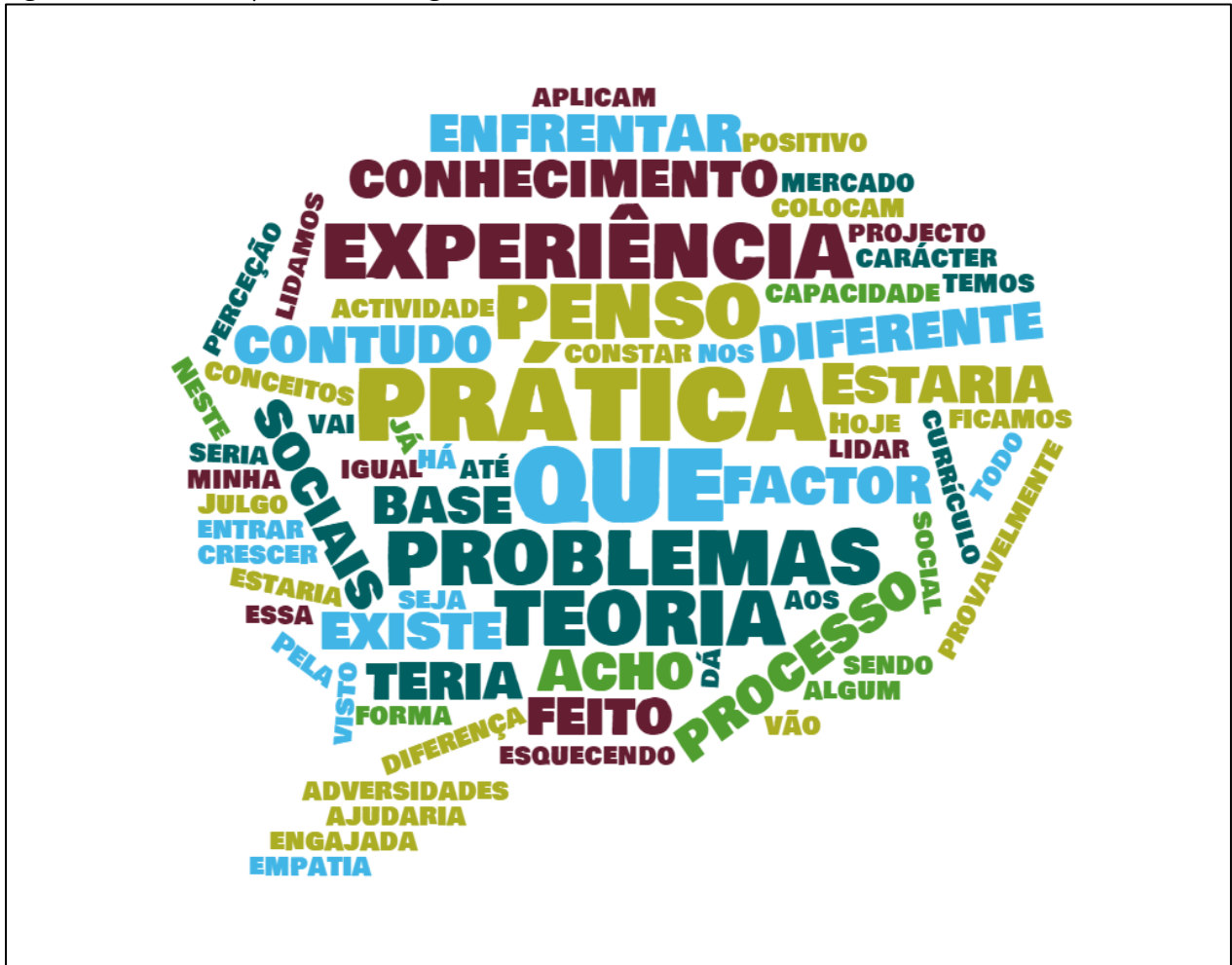
Por meio das respostas obtidas na segunda pergunta, percebe-se que os inquirid@s, na sua grande maioria, sentir-se-iam mais preparados e atentos para lidar com os mais variados tipos de problemas sociais que impactam as sociedades, caso tivessem realizado actividades práticas no decorrer dos seus cursos. Para além disso, foi referido que, ao realizar ações em instituições de economia social, estariam em contacto com pessoas em situações de dificuldade e em realidades completamente diferentes, o que resultaria no crescimento do senso de empatia, assim como um maior desenvolvimento na formação e construção do carácter.

As respostas da pergunta 2 também vão ao encontro do que foi observado através da análise dos dados quantitativos. Existe o interesse, por parte dos alunos, em realizar actividades práticas em instituições de economia social durante o período académico. Para os alunos, espera-se, através dessas actividades, obter desenvolvimento pessoal e social, amadurecimento do carácter e um maior preparo para enfrentar o

mundo profissional, aguçando a percepção e sensibilidade em relação aos problemas que as sociedades enfrentam diariamente.

Assim como na pergunta anterior, análise dos dados recolhidos é apresentada sob a forma de uma nuvem de palavras, conforme disponível na Figura 5, que identifica as palavras utilizadas com mais frequência e as exibe com mais destaque.

Figura 5 – Nuvem de palavras da Pergunta 2.



Fonte: elaboração própria

Como ocorre na nuvem de palavras da Pergunta 1, a palavra utilizada com maior frequência também foi “prática”. No entanto, nesta nuvem, destacam-se também as palavras “experiência”, “problemas”, “teoria”, “conhecimento” e “sociais”. Todas estão directamente relacionadas com o que preconiza o *SL*. A ação de transformar conhecimento teórico em experiência por meio das actividades práticas, objectivando a minimização dos problemas sociais para as instituições e comunidades envolvidas.

4.4 Validação dos objectivos da investigação

Neste subcapítulo foi verificado se os objectivos da investigação foram atingidos com sucesso. Para tanto, cada objectivo foi analisado individualmente, justificando-se o sucesso ou insucesso através do resultado dos inquéritos.

4.4.1 Identificar o posicionamento dos alunos da UM em relação à institucionalização das práticas de service-learning

O primeiro objectivo foi validado com sucesso e sustenta sua justificativa com base nas respostas das afirmações realizadas no inquérito, além de extratos obtidos através das perguntas abertas, que tiveram seu conteúdo analisado, conforme referido na análise dos dados qualitativos.

Conforme observado através das respostas do inquérito, a afirmação 9 - *Gostaria que em determinada disciplina/unidade curricular, a carga horária fosse dividida entre actividades em sala de aula e actividades práticas*, e a afirmação 11 - *Tendo os critérios previamente estabelecidos, não teria problemas em ser avaliado academicamente pelo trabalho executado em determinada instituição de economia social (ONGS, IPSSs, Cooperativas, Misericórdias, Associações Mutualistas, etc.)* forneceram dados concretos para considerar o atingimento deste objectivo.

A afirmação 9 obteve 85% de respostas concordantes, 12% de respostas neutras e apenas 3% de respostas discordantes. Tal volume já seria satisfatório para considerar o objectivo como alcançado, no entanto, para reforçar e demonstrar o interesse dos alunos na ideia proposta, apresentam-se os dados da afirmação 11, que obteve 73% de respostas concordantes, 20% de respostas neutras e 7% de respostas discordantes.

Para além dos volumes referidos no parágrafo anterior, é válido ressaltar alguns dados obtidos através das perguntas abertas: “[...] permitiria um conhecimento e aplicação prática dos conhecimentos obtidos ou a obter. Penso que tendo experiência anterior nestas Organizações a percepção das diferentes matérias torna-se mais absorvente e assertiva.” e “[...] é a prática que nos permite conhecer as realidades que nos 'assombram' todos os dias, permite estar em contacto com as falhas existentes permitindo, eventualmente, intervir no sentido de alterar realidades que por vezes não vão ao encontro daquilo que estas entidades deveriam fazer [...]”.

4.4.2 Recolher a percepção dos discentes da UM em relação à institucionalização do *service-learning*

O segundo objectivo proposto também foi validado com sucesso. Como argumento, utilizam-se os dados extraídos das afirmações 7 - *A actividade prática em instituições de economia social (ONGS, IPSSs, Cooperativas, Misericórdias, Associações Mutualistas, etc.), atrelada a uma disciplina/unidade curricular, complementar a aprendizagem teórica adquirida em sala de aula*, e da afirmação 15 - *Acredito que as actividades realizadas nas instituições de economia social (ONGS, IPSSs, Cooperativas, Misericórdias, Associações Mutualistas, etc.) me farão mais atento aos problemas enfrentados pelas mais variadas comunidades e grupos sociais*.

A afirmação 7 alcançou 70% de respostas concordantes, 21% de respostas neutras e 9% de respostas discordantes. Assim como no objectivo anterior, tal volume já seria satisfatório para esta proposição. No entanto, para complementar e proporcionar um maior embasamento, exibem-se os valores referentes à afirmação 15, que obteve 82% de respostas concordantes, 15% de respostas neutras e 3% de respostas discordantes.

Ressaltam-se algumas das principais respostas das perguntas abertas, que vão ao encontro do objectivo proposto:

- I. “[...] uma boa oportunidade de aproximação a outras realidades e portanto de compreensão do mundo em que nós vivemos”;
- II. “Acho que me teria feito crescer mais e me ajudaria no desenvolvimento de carácter”;
- III. “experiência positiva não só para o currículo académico mas também para crescimento pessoal”.

Os excertos apresentados mostram a percepção dos alunos em relação à realização de actividades práticas em instituições de economia social, tal como é proposto na metodologia de *service-learning*. Ao complementar os resultados extraídos dos dados quantitativos com os fragmentos apresentados, o produto é determinante para explicar o alcance do objectivo em causa.

4.4.3 Evidenciar a importância da formação holística dos alunos

Para sustentar a validação do terceiro objectivo, são utilizados os resultados obtidos através das respostas de três afirmações, que nomeadamente são: afirmação 1 - *As vivências em sala de aula*,

independentemente do grau escolar/académico em que estejam inseridas, auxiliam na formação do carácter das pessoas, a afirmação 12- Trabalhar com pessoas em situação de necessidade desenvolve nosso senso de empatia, e por fim, a afirmação 20 - Considero o desenvolvimento social mais importante que o desenvolvimento económico.

A afirmação 1 obteve 79% de respostas concordantes, 18% de respostas neutras e 3% de respostas discordantes. Já a afirmação 12 alcançou 91% de respostas concordantes, 8% de respostas neutras e 1% de respostas discordantes. Os resultados foram muito expressivos e significativos, tendo como resultante a satisfação do objectivo proposto.

Para apoiar a sustentação do objectivo, apresentam-se trechos das respostas abertas, que vão ao encontro dos dados quantitativos:

- I. “[...] teria aumentado bastante a minha percepção do outro e a empatia para com os mesmos”;
- II. “[...] boa oportunidade de aproximação a outras realidades e, portanto, de compreensão do mundo em que nós vivemos”.

Conforme percebe-se dos relatos apresentados, os alunos demonstram expectativas positivas em relação à realização de actividades práticas, que vão desde um aumento no senso de empatia e um maior desenvolvimento do carácter, até uma melhor compreensão do mundo em que vivemos, com uma maior atenção aos problemas que os mais variados grupos de pessoas enfrentam.

4.4.4 Auscultar a percepção dos discentes sobre a vertente prática dos cursos

Com o intuito de sustentar a validação do quarto e último objectivo desta dissertação, expõem-se os resultados quantitativos obtidos através da afirmação 2- *Acredito que falem vivências práticas nos currículos escolares/académicos*, da afirmação 5 - *Gostaria que meu curso oferecesse mais vivências e experiências práticas, sejam elas quais forem*, e da afirmação 19- *Gostaria que as grades curriculares de todos os cursos abordassem problemas sociais e oferecessem vivências relevantes neste imenso universo.*

A afirmação 2 obteve 83% de respostas concordantes, 14% de respostas neutras e 3% de respostas discordantes. No que tange à afirmação 5, os resultados obtidos foram muito semelhantes: 80% de respostas concordantes, 13% de respostas neutras e 7% de respostas discordantes. Para a afirmação 19, os resultados foram também semelhantes aos anteriores, vindo a receber 78% de respostas concordantes, 16% de respostas neutras e 6% de respostas discordantes.

Com o intuito de reforçar a validação do objectivo proposto, fez-se uso dos seguintes excertos, extraídos das respostas nas perguntas abertas enviadas no inquérito:

- I. “Todo o processo seria diferente. Neste momento temos o conhecimento teórico, contudo o prático não existe (tendo por base que apenas tem o curso). Por muito voluntariado que seja feito penso que é diferente. Pela responsabilidade de simplesmente se saber que existe uma avaliação, que aquele processo vai permitir acrescentar conhecimento à nossa formação base. Sabemos que a teoria e a prática se complementam”.
- II. “[...] ambas as partes - alunos e instituições - ficariam a ganhar neste processo. Alunos pelo conhecimento prático acrescido permitindo estar mais preparados para o futuro e as instituições pela riqueza da entrada nas instituições de novos horizontes, novos conhecimentos, uma nova dinâmica.

4.5 Resultados

Neste capítulo, procurou-se analisar e discutir as técnicas metodológicas que foram utilizadas e adequadas a esta investigação, tendo em consideração o problema de pesquisa e os objectivos que foram propostos.

Inicialmente, fora realizada a caracterização da amostra, sendo possível, assim, identificar o perfil dos respondentes. Em seguida, referente à pesquisa quantitativa, foi feita a análise dos dados obtidos através do inquérito e, em seguida, a transformação em resultados pertinentes para a pesquisa.

No que tange aos dados qualitativos, foi realizada a análise dos dados obtidos através das perguntas abertas realizadas no inquérito. Como seguimento, separaram-se em excertos as principais contribuições dos *inquirid@s*, o que, em conjunto com os resultados quantitativos, apoiou a validação dos objectivos da investigação.

5 Capítulo V – Conclusões

5.1 Principais conclusões da investigação

A parte empírica do trabalho de investigação incidiu na realização de dois inquéritos. O primeiro, com uma amostra de 13 alunos do curso de Mestrado em Economia Social. O segundo, com uma amostra de 258 alunos, dos mais diversos cursos do ensino superior da Universidade do Minho. Os inquéritos tiveram como finalidade responder os objectivos propostos no início desta pesquisa. Com base nos dados obtidos através dos inquéritos, foi possível responder de forma satisfatória todos os objectivos definidos.

A partir da análise dos resultados, pode-se concluir que a grande maioria (83%) dos alunos concordam que os currículos académicos e escolares não oferecem suficientes experiências práticas nos seus processos de formação. Para além disso, verificou-se que 85% dos alunos concordam com a possibilidade de participar de aulas com carga horária dividida entre actividades em sala de aula e actividades práticas. Tais resultados foram de extrema importância para a validação do *primeiro* objectivo proposto: *Identificar o posicionamento dos alunos da UM em relação à institucionalização das práticas de service-learning.*

Com os expressivos valores obtidos, foi possível afirmar que os alunos da instituição são favoráveis à realização de actividades práticas em seus respetivos cursos, conforme é preconizado na metodologia do *service-learning.*

No que tange à percepção dos alunos em relação à realização das actividades práticas, como abordado no *segundo* objectivo proposto, que nomeadamente foi: *Recolher a percepção dos discentes da UM em relação à institucionalização do service-learning,* os dados recolhidos foram positivos para a satisfação do objectivo. Foi possível verificar que 70% dos alunos concordam que a realização de actividades práticas atreladas a uma unidade curricular teria grande impacto no processo de aprendizagem, complementando o conhecimento teórico obtido em sala de aula.

Outro ponto importante que fora observado, refere-se ao tipo de desenvolvimento que se pode obter através destas práticas. Para muitos dos alunos, seria possível, para além dos benefícios académicos, alcançar uma maior compreensão do mundo e da sociedade, através das vivências em comunidades e instituições com realidades totalmente distintas, refletindo directamente no amadurecimento pessoal, social, emocional e de carácter.

A percepção dos alunos em relação aos benefícios atrelados ao *service-learning* foi melhor explorada no *terceiro* objectivo proposto: *Evidenciar a importância da formação holística dos alunos*. A partir dos dados obtidos, pode-se concluir que a grande maioria (91%) acredita que a realização de actividades práticas em instituições de economia social seria importante para desenvolver e aguçar o senso de empatia. Tal desenvolvimento seria fruto de uma maior compreensão sobre os assuntos estudados e uma maior atenção à complexidade dos problemas sociais.

Percebeu-se que, para os alunos, a educação tem papel importante no desenvolvimento do carácter. Para 78% dos respondentes, as rotinas em sala de aula são determinantes para a formação do carácter do ser humano. Além do período em sala de aula, a possibilidade de participar de vivências em instituições de economia social também foi vista como instrumento para desenvolvimento do carácter.

Ainda em relação ao desenvolvimento holístico, percebeu-se que a grande maioria (87%) dos alunos concorda que a educação é uma importante ferramenta de inclusão social. Enquanto que para 76% dos alunos as actividades práticas em instituições de economia social, quando atreladas a uma disciplina/unidade curricular, auxiliariam na compreensão dos problemas que as mais diversas comunidades e grupos sociais enfrentam diariamente.

Com o intuito de identificar como os alunos percebiam a faceta prática dos seus respetivos cursos, foi proposto o seguinte objectivo: *Auscultar a percepção dos discentes sobre a vertente prática dos cursos*. Os resultados obtidos foram animadores e positivos. Conforme observado, os inquirid@s concordam que faltam vivências práticas em seus respetivos cursos, assim como demonstram que teriam interesse em possuir um currículo académico que oferecesse actividades práticas enquanto elemento obrigatório de seus estudos. Para além disso, 82% dos alunos teriam interesse em realizar actividades que objetivassem o desenvolvimento social.

De uma forma geral, percebeu-se que os alunos reconhecem a importância do processo educativo enquanto elemento de transformação, seja ela pessoal ou social. Ao mesmo tempo, reconhecem que a academia não oferece oportunidades de vivências práticas para experimentar aquilo que é aprendido de forma teórica. Frente ao exposto, portanto, a indagação sobre o *service-learning* e sua abordagem vivencial se fez pertinente.

Os alunos apresentaram forte interesse em participar de forma mais ativa da sociedade, enquanto aplicam o conhecimento teórico adquirido em sala de aula, através da realização de actividades práticas em instituições de economia social. Para além do benefício académico, verificou-se uma grande quantidade de

efeitos positivos das actividades práticas, tais quais: desenvolvimento pessoal, emocional, de carácter, aumento do senso de empatia, aproximação para com os outros, maior interesse sobre os problemas sociais, etc., sem computar o ganho para a sociedade como um todo.

Por fim, consideram-se os resultados obtidos extremamente positivos, indicando que o *service-learning* pode sim ser um caminho para o futuro, formando além de alunos, cidadãos atentos e preparados para, de facto, mudar a sociedade em que vivemos.

5.2 Limitações da investigação

Considera-se que este projeto de investigação apresenta algumas limitações em aspetos distintos.

A aplicação dos inquéritos via *internet* restringe a amostra aos alunos que são habituados ao uso do correio eletrónico académico, o que, muitas vezes, pode não abranger os alunos de faixa-etária mais elevada. Nesta amostra, pode-se verificar uma grande concentração de respostas nas faixas-etárias mais jovens.

Como a amostra nesta pesquisa foi dividida em dois grupos, com objectivos complementares, considerou-se insatisfatória a adesão de participantes obtida na Amostra A, formada por alunos do curso de Mestrado em Economia Social. Esperava-se obter a participação de todos os alunos matriculados no mesmo período do autor da pesquisa, no entanto, como já referido, a participação real foi de 65% do universo total de alunos.

5.3 Sugestões para trabalhos futuros

A aplicação deste tipo de pesquisa a outras universidades do país, ou para cursos previamente determinados, com critérios pré-estabelecidos, permitirá comparar o comportamento e o posicionamento de mais alunos, no que toca às perceções e relações para com a metodologia do *service-learning*.

Sugere-se, também, um modelo de análise quantitativo com a inclusão de outras técnicas e formas de agrupamento, que permitam uma mensuração mais rigorosa e conseqüentemente uma análise mais robusta.

5.4 Conclusões finais

Apesar das áreas de estudo serem relativamente recentes, tendo sido os primeiros ensaios nas configurações actuais escritos nos noventa, e não existir um volume considerável de obras, procurou-se com

esse trabalho contribuir para a construção do conhecimento empírico sobre Economia Social e *Service-learning*. Desta forma, objectivou-se identificar os conceitos teóricos, dando-se depois à investigação uma orientação prática, com intuito de contribuir para encurtar o distanciamento que, conforme muitos autores, parece ainda existir entre a produção de estudos teóricos e empíricos. Desta forma, julga-se ter contribuído para uma maior produção científica de carácter prático, que pode vir a ser um contributo em nível académico, mas também útil para as instituições que lidam com a matéria em estudo, auxiliando, assim, o estreitamento das relações entre a academia e as instituições de economia social.

Embora tanto a Economia Social quanto o *Service-learning* sejam considerados temas utópicos, se mostram relevantes e providenciais para o desenvolvimento do actual modelo social e académico que vivemos. Como refere Caetano Veloso, na canção *Um Comunista*: “[...] Mas ninguém entendia, vida sem utopia, não entendo que exista [...]” (Veloso, 2012), é necessário que haja esforço mútuo e contínuo para que as utopias se tornem palpáveis e exequíveis. Os resultados foram motivadores. De uma forma geral, os alunos apresentam interesse e disponibilidade para participarem de actividades práticas nos seus respetivos cursos.

Como apontado por um dos respondentes, “é a prática que nos dá experiência, e capacidade para lidar com as adversidades que se colocam”, é possível afirmar que o *service-learning* é, sim, uma metodologia para o futuro, porém com necessidades expostas no passado e no presente. Quanto antes se conseguir romper com as “barreiras” ideológicas que, por muitas vezes, atrasam o desenvolvimento da academia e por conseguinte dos académicos, melhor se estará formando os alunos, que passarão a integrar o mercado de trabalho e a sociedade, com outros olhos.

Concluindo, é importante salientar o interesse e a importância que os académicos demonstraram para a possibilidade de participarem de vivências práticas em instituições que possuem relevância social. Espera-se que esta dissertação estimule melhores e maiores investigações sobre o *service-learning* em Portugal, e contribua para a institucionalização desta ferramenta, que possui características únicas e extremamente relevantes para o desenvolvimento académico e social.

Referências

- Aguiar, B; Correia, W. & Campos, F. (2011). *Uso da Escala Likert na Análise de Jogos*, Simpósio Brasileiro de Games (SBGAMES), 10, [s.l.].Anais... [s.l.], pp. 1-5.
- Appolinário, F. (2007). *Dicionário de Metodologia Científica*, São Paulo: Atlas.
- Barea, J. & Monzón, J. (1992). *Libro Blanco de la Economía Social en España*, Madrid: Ministério de Trabajo y Seguridad Social.
- Brannen, J. (1992). *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, Brookfield: Avebury.
- Butin, D. (2006). The Limits of *Service-learning* in Higher Education. *The Review of Higher Education*, vol. 29, nº 4, pp. 473-498,
- Berson, J. (1994). *A Marriage Made in Heaven: Community Colleges and Service Learning*. Florida. Vol. 64, nº 6, pp. 14-19.
- Cashman, S. & Seifer, S. (2008). *Service-learning: An Integral Part of Undergraduate Public Health*, *American Journal of Preventive Medicine*, vol. 35, nº 3, pp. 273-278.
- Caeiro, J. (2005). Economia social: conceitos, fundamentação teórica e principais desafios, *Intervenção Social*, vol. 31, pp. 65-84.
- Caeiro, J. (2008). Economia social: conceitos, fundamentos e tipologia, *Revista Katálysis*, vol. 11, nº 1, pp. 61-72.
- Campos, M. & Ávila, R. (2012). *The Social Economy in the European Union*, Belgique: European Union.
- Campos, M. & Richardson, J. (2006). *Faculty Guide to Service-Learning*. Washington: American University.
- Castillo, J.; Eroles, D. & Sánchez, V. (2007). *Manual de Aprendizaje Servicio*, Chile: Gobierno de Chile - Ministerio de Educación.
- Chizzotti, A. (1995). *Pesquisa Em Ciências Humanas e Sociais*, São Paulo: Cortez.
- Coraggio, J. (2011). *Economía social y solidaria: el trabajo antes que el capital*, Quito: Alberto Acosta y Esperanza Martínez Editores. Disponível em http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0824/Coraggio_ESS_Trabajo_antes_que_capital.pdf [Consultado em 22.03.2019].
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Coimbra: Almedina.
- Coutinho, M. (2002). *Economia social em Portugal: a emergência do terceiro setor na política social* (Tese de Doutoramento em Economia), Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade de Lisboa.

- Decreto-Lei n.º 72/90, publicado no Diário da República n.º 52/1990, Série I de 1990-03-03, disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/332432> [Consultado em 15.03.2019].
- Decreto-Lei n.º 119/83, publicado no Diário da República n.º 46/1983, Série I de 1983-02-25, disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/311401> [Consultado em 15.03.2019].
- Dingle, A. (2001). *Measuring volunteering: a practical toolkit*. Bonn, The United Nations Volunteers.
- Drucker, P. (1993). *Sociedade Pós-Capitalista*, Lisboa: Difusão Cultura.
- Fernandes, J. (2016). A Economia Social em Portugal, Bélgica: Grupo do Partido Popular Europeu no Parlamento Europeu.
- Fonseca, J. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*, Fortaleza: UEC.
- Fortin, M. (2009). *O processo de Investigação – da Concepção à Realização*, Lisboa: Lusociência.
- Garrido, Á. (2016). *Cooperação e Solidariedade: Uma história da Economia Social*, Lisboa: Tinta da China.
- Garrido, Á. & Pereira, D. (2018). *A Economia Social em Movimento: Uma História das Organizações*, Lisboa: Tinta da China.
- Gauthier, B. (2000). *Investigação Social: Da Problemática à Colheita de Dados*, Loures: Lusociência.
- Gerhardt, T. & Silveira, D. (2009). *Métodos de Pesquisa*, Porto Alegre: UFRGS.
- Gil, A. (2007). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, São Paulo: Atlas.
- Gueslin, A. (1998). *L'invention de L'Économie Sociale: Idées, pratiques et imaginaires coopératifs et mutualistes dans la France du XIX siècle*, Paris: Economica.
- Halsted, A. (1998). Educación redefinida: la promesa del Aprendizaje-Servicio, *Actas del 1er Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario"*, pp. 23-24.
- INE (INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA) (2010). *Conta Satélite da Economia Social*. Disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=157543613&PUBLICACOESmodo=2. [Consultado em 12.03.2019].
- Karayan, S. & Gathercoal, P. (2005). Assessing Service-learning in Teacher Education: An Overview of Service-learning in Teacher Education, *Teacher Education Quarterly* vol. 32, nº 3, pp. 79-92.
- Lei n.º 30/2013, publicada no Diário da República n.º 88/2013, Série I de 2013-05-08, disponível em: <https://data.dre.pt/eli/lei/30/2013/05/08/p/dre/pt/html> [Consultado em 11.03.2019].
- Lei n.º 119/2015, publicada no Diário da República n.º 169/2015, Série I de 2015-08-31, disponível em: <https://data.dre.pt/eli/lei/119/2015/p/cons/20170809/pt/html>. [Consultado em 11.03.2019].

- Lipietz, A. (2001). *Pour le tiers secteur - L'économie sociale et solidaire: pourquoi et comment*, Paris: La Découvert.
- Liz, J. (2010). A economia social na Europa: uma perspectiva da sociedade civil, *Revista Dirigir*. vol. 109, nº 1, pp.9-17.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2007a). *Metodologia Científica*, São Paulo: Editora Atlas.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2007b). *Técnicas de Pesquisa*, São Paulo: Editora Atlas.
- Mattar, F. (2001). *Pesquisa de Marketing: metodologia, planejamento, execução, análise*, São Paulo: Editora Atlas.
- Namorado, R. (2004). *A Economia Social – uma constelação de esperanças*: Centro de Estudos Cooperativos da Economia Social.
- Namorado, R. (2017a). *A Economia Social e a Constituição*, Coimbra: Centro de Estudos Cooperativos e da Economia Social.
- Namorado, R. (2017b). *O que é a Economia Social?*, Coimbra: Centro de Estudos Cooperativos e da Economia Social.
- OIT (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO) (2002). R193 – Sobre a promoção de Cooperativas. Disponível em https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_242764/lang-pt/index.htm [Consultado em 20.02.2019].
- Oliveira, L. (2002). A Economia Social e Solidária Como Alternativa de Enfrentamento a Pobreza. Disponível em http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Luciana_Vargas_Netto_Oliveira294.pdf [Consultado em 07.03.2019].
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Porto: Areal.
- Prodanov, C. & Freitas, E. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico*, Rio Grande do Sul: FEEVALE.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva,
- Shin, S. & Kleiner, B. (2003). How to manage unpaid volunteers in organizations, *Management Research News*, vol. 26, nº 2/3/4, pp. 63-71.
- Strauss & Corbin (2008). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*, São Paulo: Atlas.
- Veloso, C. (2012). Um Comunista. [Registo sonoro]. *Abraço*, 1 disco (CD) (51 min), São Paulo: Universal.

Voltolini, R. (2003). *T3rceiro Setor: Planejamento e Gest3o*, S3o Paulo: SENAC.

Williams, A. & Lankford, S. (1999). Service Learning: you can get there from here, *Scholar: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, vol. 14, n° 1, pp. 37-54.

APÊNDICE A – Inquérito enviado aos alunos

Inquérito por questionário: Educação.

Este questionário destina-se à elaboração de uma dissertação de Mestrado em Economia Social. Não há respostas certas nem erradas, apenas se pretende observar a percepção dos respondentes. As respostas são tratadas de forma global e anónima.

Selecione a opção adequada.

*Obrigatório

Idade *

16-24

25-34

35-44

45-54

55-64

65 ou mais

Esta pergunta é obrigatória

E-mail:

Sua resposta

País de nascimento *

Escolher



Esta pergunta é obrigatória

Habilitações literárias *

- Ensino Básico (Fundamental)
- Ensino Secundário (Médio)
- Ensino Superior (Bacharelado / Licenciatura)
- Mestrado / Especialização
- Doutoramento
- Pós-Doutoramento

Esta pergunta é obrigatória

Área de formação *

Caso a área de formação não conste na lista, favor selecionar a área mais próxima. Caso não possua formação, selecionar a opção "Sem formação".

Escolher



Esta pergunta é obrigatória

PRÓXIMA



Página 1 de 2

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Inquérito por questionário: Educação.

*Obrigatório

Escala de resposta: de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente).

As vivências em sala de aula, independentemente do grau escolar/académico em que estejam inseridas, auxiliam na formação do carácter das pessoas. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

Acredito que faltem vivências práticas nos currículos escolares/académicos. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

Acredito que os currículos escolares/académico objectivam apenas a formação profissional das pessoas. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

Acredito que as Escolas e Universidades falham no desenvolvimento social das pessoas. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

Gostaria que meu curso oferecesse mais vivências e experiências práticas, sejam elas quais forem. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

Teria interesse em desenvolver actividades em instituições de economia social, como ONGS, IPSSs, Cooperativas, Misericórdias, Associações Mutualistas, etc. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

A actividade prática em instituições de economia social (ONGS, IPSSs, Cooperativas, Misericórdias, Associações Mutualistas, etc.), atrelada a uma disciplina/unidade curricular, complementar a aprendizagem teórica adquirida em sala de aula. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

A actividade prática em instituições de economia social (ONGS, IPSSs, Cooperativas, Misericórdias, Associações Mutualistas, etc.), atrelada a uma disciplina/unidade curricular, auxiliaria na compreensão dos mais variados tipos de problemas enfrentados pelas diversas comunidades e grupos sociais. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

Gostaria que em determinada disciplina/unidade curricular, a carga horária fosse dividida entre actividades em sala de aula e actividades práticas. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

Além de compreender, vivenciar os problemas de determinada comunidade ou grupo social é tão ou mais importante. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

Tendo os critérios previamente estabelecidos, não teria problemas em ser avaliado academicamente pelo trabalho executado em determinada instituição de economia social (ONGS, IPSSs, Cooperativas, Misericórdias, Associações Mutualistas, etc.). *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

Trabalhar com pessoas em situação de necessidade desenvolve nosso senso de empatia. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

O modelo de ensino actual é afectado pela mercantilização da educação. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

Tenho interesse em participar de actividades que objectivam o desenvolvimento social. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

Acredito que as actividades realizadas nas instituições de economia social (ONGS, IPSSs, Cooperativas, Misericórdias, Associações Mutualistas, etc.) me farão mais atento aos problemas enfrentados pelas mais variadas comunidades e grupos sociais. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

O ensino é a principal forma de atenuarmos as excessivas desigualdades sociais geradas pelo capitalismo. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

O ensino, se adaptado a actual realidade sócio-económica, é uma importante ferramenta de inclusão social. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

Todos devem ter direito a educação de qualidade, independente de sua condição social. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

Gostaria que as grades curriculares de todos os cursos abordassem problemas sociais e oferecessem vivências relevantes neste imenso universo. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente


Considero o desenvolvimento social mais importante que o desenvolvimento económico. *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Discordo totalmente Concordo totalmente

VOLTAR

ENVIAR

 Página 2 de 2

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

APÊNDICE B – Perguntas abertas enviadas no inquérito

Inquérito por questionário: Educação.

*Obrigatório

Perguntas abertas: service-learning e economia social.

Como tu avalias a possibilidade de realizar actividades práticas em instituições de economia social (ONGS, IPSSs, Cooperativas, Misericórdias, Associações Mutualistas, etc.), através de uma unidade curricular do curso de Economia Social? *


Sua resposta

Caso tivéssemos recebido a oportunidade de realizarmos actividades práticas em instituições de economia social (ONGS, IPSSs, Cooperativas, Misericórdias, Associações Mutualistas, etc), o que achas que teria sido diferente na tua formação?

Sua resposta

VOLTAR

ENVIAR

 Página 3 de 3

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

APÊNDICE C – Mensagem de e-mail enviada a solicitar a participação no inquérito

Assunto: SORTEIO DE CARTÃO OFERTA FNAC €30 - Mestrado em Economia Social - Inquérito sobre Educação

Caros colegas, bom dia.

O seguinte inquérito faz parte da Dissertação de Mestrado intitulada "*Service-learning*: uma aposta para o futuro", do curso de Economia Social.

Através do inquérito, pretendo perceber a aceitação dos alunos da UMinho, em relação a realização de actividades práticas em instituições de Economia Social (IPSSs, ONGS, Cooperativas, Associações Mutualistas, etc.), durante o período letivo.

O inquérito é bastante breve e pode ser respondido em menos de 5 minutos.

No dia 01/05/2019 será realizado o sorteio de um **Cartão Oferta FNAC**, no valor de **€30**.

Para participar do sorteio, basta preencher o campo opcional "E-mail".

Caso seja de vosso interesse, o inquérito pode ser respondido em: <https://goo.gl/8v7bav>

Caso seja aluno do **Mestrado de Economia Social**, o inquérito pode ser respondido em: <https://goo.gl/cWwSXo>

Antecipo agradecimentos e conto com vossa colaboração.

Thiago Leão Beresford.

ANEXO – Lei de Bases da Economia Social

Diário da República, 1.ª série—N.º 88—8 de maio de 2013

2727

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Decreto do Presidente da República n.º 58/2013

de 8 de maio

O Presidente da República decreta, nos termos do artigo 135.º, alínea a) da Constituição, o seguinte:

É exonerado, sob proposta do Governo, o ministro plenipotenciário de 1.ª classe António Maria Vieira Botelho de Sousa do cargo de Embaixador de Portugal em Riade, por passar à disponibilidade, com efeitos a partir de 17 de abril de 2013.

Assinado em 10 de abril de 2013.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 30 de abril de 2013.

O Primeiro-Ministro, *Pedro Passos Coelho*. — O Ministro de Estado e dos Negócios Estrangeiros, *Paulo Sacadura Cabral Portas*.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Lei n.º 30/2013

de 8 de maio

Lei de Bases da Economia Social

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição, o seguinte:

Artigo 1.º

Objeto

A presente lei estabelece, no desenvolvimento do disposto na Constituição quanto ao sector cooperativo e social, as bases gerais do regime jurídico da economia social, bem como as medidas de incentivo à sua atividade em função dos princípios e dos fins que lhe são próprios.

Artigo 2.º

Definição

1 — Entende-se por economia social o conjunto das atividades económico-sociais, livremente levadas a cabo pelas entidades referidas no artigo 4.º da presente lei.

2 — As atividades previstas no n.º 1 têm por finalidade prosseguir o interesse geral da sociedade, quer diretamente quer através da prossecução dos interesses dos seus membros, utilizadores e beneficiários, quando socialmente relevantes.

Artigo 3.º

Âmbito de aplicação

A presente lei aplica-se a todas as entidades integradas na economia social, nos termos do disposto no artigo seguinte, sem prejuízo das normas substantivas específicas

aplicáveis aos diversos tipos de entidades definidas em razão da sua natureza própria.

Artigo 4.º

Entidades da economia social

Integram a economia social as seguintes entidades, desde que abrangidas pelo ordenamento jurídico português:

- a) As cooperativas;
- b) As associações mutualistas;
- c) As misericórdias;
- d) As fundações;
- e) As instituições particulares de solidariedade social não abrangidas pelas alíneas anteriores;
- f) As associações com fins altruísticos que atuem no âmbito cultural, recreativo, do desporto e do desenvolvimento local;
- g) As entidades abrangidas pelos subsectores comunitário e autogestionário, integrados nos termos da Constituição no sector cooperativo e social;
- h) Outras entidades dotadas de personalidade jurídica, que respeitem os princípios orientadores da economia social previstos no artigo 5.º da presente lei e constem da base de dados da economia social.

Artigo 5.º

Princípios orientadores

As entidades da economia social são autónomas e atuam no âmbito das suas atividades de acordo com os seguintes princípios orientadores:

- a) O primado das pessoas e dos objetivos sociais;
- b) A adesão e participação livre e voluntária;
- c) O controlo democrático dos respetivos órgãos pelos seus membros;
- d) A conciliação entre o interesse dos membros, utilizadores ou beneficiários e o interesse geral;
- e) O respeito pelos valores da solidariedade, da igualdade e da não discriminação, da coesão social, da justiça e da equidade, da transparência, da responsabilidade individual e social partilhada e da subsidiariedade;
- f) A gestão autónoma e independente das autoridades públicas e de quaisquer outras entidades exteriores à economia social;
- g) A afetação dos excedentes à prossecução dos fins das entidades da economia social de acordo com o interesse geral, sem prejuízo do respeito pela especificidade da distribuição dos excedentes, própria da natureza e do substrato de cada entidade da economia social, constitucionalmente consagrada.

Artigo 6.º

Base de dados e conta satélite da economia social

1 — Compete ao Governo elaborar, publicar e manter atualizada em sítio próprio a base de dados permanente das entidades da economia social.

2 — Deve ainda ser assegurada a criação e a manutenção de uma conta satélite para a economia social, desenvolvida no âmbito do sistema estatístico nacional.

Artigo 7.º

Organização e representação

1 — As entidades da economia social podem livremente organizar-se e constituir-se em associações, uniões, federações ou confederações que as representem e defendam os seus interesses.

2 — As entidades da economia social estão representadas no Conselho Económico e Social e nos demais órgãos com competências no domínio da definição de estratégias e de políticas públicas de desenvolvimento da economia social.

Artigo 8.º

Relação das entidades da economia social com os seus membros, utilizadores e beneficiários

No desenvolvimento das suas atividades, as entidades da economia social devem assegurar os necessários níveis de qualidade, segurança e transparência.

Artigo 9.º

Relação entre o Estado e as entidades da economia social

No seu relacionamento com as entidades da economia social, o Estado deve:

a) Estimular e apoiar a criação e a atividade das entidades da economia social;

b) Assegurar o princípio da cooperação, considerando nomeadamente, no planeamento e desenvolvimento dos sistemas sociais públicos, a capacidade instalada material, humana e económica das entidades da economia social, bem como os seus níveis de competência técnica e de inserção no tecido económico e social do país;

c) Desenvolver, em articulação com as organizações representativas das entidades da economia social, os mecanismos de supervisão que permitam assegurar uma relação transparente entre essas entidades e os seus membros, procurando otimizar os recursos, nomeadamente através da utilização das estruturas de supervisão já existentes;

d) Garantir a necessária estabilidade das relações estabelecidas com as entidades da economia social.

Artigo 10.º

Fomento da economia social

1 — Considera-se de interesse geral o estímulo, a valorização e o desenvolvimento da economia social, bem como das organizações que a representam.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, os poderes públicos, no âmbito das suas competências em matéria de políticas de incentivo à economia social, devem:

a) Promover os princípios e os valores da economia social;

b) Fomentar a criação de mecanismos que permitam reforçar a autossustentabilidade económico-financeira das entidades da economia social, em conformidade com o disposto no artigo 85.º da Constituição;

c) Facilitar a criação de novas entidades da economia social e apoiar a diversidade de iniciativas próprias deste sector, potenciando-se como instrumento de respostas inovadoras aos desafios que se colocam às comunidades locais, regionais, nacionais ou de qualquer outro âmbito, removendo os obstáculos que impeçam a constituição e o

desenvolvimento das atividades económicas das entidades da economia social;

d) Incentivar a investigação e a inovação na economia social, a formação profissional no âmbito das entidades da economia social, bem como apoiar o acesso destas aos processos de inovação tecnológica e de gestão organizacional;

e) Aprofundar o diálogo entre os organismos públicos e os representantes da economia social a nível nacional e a nível da União Europeia promovendo, assim, o conhecimento mútuo e a disseminação de boas práticas.

Artigo 11.º

Estatuto fiscal

As entidades da economia social beneficiam de um estatuto fiscal mais favorável definido por lei em função dos respetivos substrato e natureza.

Artigo 12.º

Legislação aplicável

As entidades que integram a base de dados prevista no artigo 6.º da presente lei estão sujeitas às normas nacionais e comunitárias dos serviços sociais de interesse geral no âmbito das suas atividades, sem prejuízo do princípio constitucional de proteção do setor cooperativo e social.

Artigo 13.º

Desenvolvimento legislativo

1 — No prazo de 180 dias a contar da entrada em vigor da presente lei são aprovados os diplomas legislativos que concretizam a reforma do sector da economia social, à luz do disposto na presente lei e, em especial, dos princípios estabelecidos no artigo 5.º

2 — A reforma legislativa a que se refere o número anterior envolve, nomeadamente:

a) A revisão dos regimes jurídicos aplicáveis às entidades referidas no artigo 4.º;

b) A revisão do Estatuto do Mecenato e do Estatuto de Utilidade Pública.

Artigo 14.º

Entrada em vigor

A presente lei entra em vigor 30 dias após a sua publicação.

Aprovada em 15 de março de 2013.

A Presidente da Assembleia da República, *Maria da Assunção A. Esteves*.

Promulgada em 23 de abril de 2013.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendada em 26 de abril de 2013.

O Primeiro-Ministro, *Pedro Passos Coelho*.