

Índice

Índice	v
Índice de figuras e quadros	vii
Introdução	1
<i>Mariana Gaio Alves, Ana Luísa de Oliveira Pires</i>	
1 Metodologia do estudo: a investigação do projecto Telos II	7
<i>Mariana Gaio Alves</i>	
2 Uma abordagem temporal das trajectórias de pós-graduação ...	21
<i>Margarida Chagas Lopes</i>	
3 Universidade e mudança social: mobilidade social e processos de avaliação	41
<i>António Martins</i>	
4 Contributos para pensar a regulação entre educação, trabalho e emprego	67
<i>Mariana Gaio Alves</i>	
5 Educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida: experiências de pós-graduação	91
<i>Belmiro Gil Cabrito</i>	
6 Dinâmicas de educação/formação ao longo da vida : a perspectiva dos pós-graduados no ensino superior	115
<i>Ana Luísa de Oliveira Pires</i>	

Índice de figuras e quadros

Figuras

1.1	Modelo de Análise	11
2.1	Interdependência entre as trajectórias de aprendizagem, trabalho e família nos ciclos de vida individuais	24
3.1	Nível de instrução dos pais dos inquiridos das diferentes amostras e dos cônjuges de mestres e doutores	49
3.2	Profissões do pai dos inquiridos das diferentes amostras e do cônjuge de mestres e doutores	49
3.3	Indicadores de classe da família de origem e de procriação dos diplomados com mestrado e/ou doutoramento	50
3.4	Avaliação de formação universitária	55
3.5	Avaliação de formação académica realizada na universidade	57
3.6	Nível de satisfação global com a ocupação profissional	59
3.7	Número de empregos, desde o primeiro até ao actual	61
3.8	Razões da mudança de emprego (em percentagem)	61
3.9	Nível de satisfação com a trajectória profissional	63
6.1	Orientações e motivos de implicação em formação.....	120
6.2	Motivos para continuar a investir na aprendizagem	135
6.3	Motivos / género	135
6.4	Motivos / grupo etário	136
6.5	Motivos / actividade profissional	136

Quadros

1.1	Universo de trabalho	12
1.2	Amostra	13
1.3	Quadro síntese	13

1.4	Concelhos de naturalidade e residência dos inquiridos	15
1.5	Composição do agregado doméstico	16
1.6	Habilitações escolares dos familiares	16
1.7	Distribuição dos familiares dos inquiridos por grandes grupos de profissões	17
1.8	Situação perante a profissão dos familiares	17
1.9	Classe social de origem	18
1.10	Classe social da família actual dos inquiridos	18
2.1	Variáveis de discriminação do efeito género	30
2.2	Tabela de sobrevivência para a regressão de Cox sem efeito estabelecimento, com estratificação por sexo	32
3.1	Grau de satisfação na profissão actual e segundo os diferentes níveis	59
3.2	Grau de satisfação com a trajectória profissional segundo o nível	63
4.1	Evolução do número de diplomados com grau de mestre e de doutor e do peso das mulheres nesses grupos entre 1997 e 2005 em Portugal	73
4.2	Cursos de mestrado segundo as lógicas diversas de articulação com o espaço profissional fora do ensino superior	79

Introdução

Do projecto Telos II ao livro: universidade e formação ao longo da vida

Mariana Gaio Alves, Ana Luísa de Oliveira Pires

Universidade e Formação ao Longo da Vida é um trabalho colectivo que teve origem num projecto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, desenvolvido entre 2003 e 2006, com o título “Projecto Telos II. Aprendizagem ao Longo da Vida: Efeitos em Diplomados de Ensino Superior”.

Este projecto de investigação, que nasceu, se desenvolveu e ganhou dinamismo sob a orientação de Teresa Ambrósio, teve como objectivo o aprofundamento e prolongamento de uma linha de investigação educativa centrada no ensino superior que se tem vindo a consolidar ao longo dos últimos anos na UIED,¹ nomeadamente através da realização de teses de mestrado e de doutoramento, bem como de projectos de investigação em equipa.

Com o projecto Telos II pretendeu-se alargar a equipa a investigadores de outras instituições e áreas disciplinares, contribuindo para o enriquecimento das perspectivas de análise mobilizadas e das temáticas abordadas, no âmbito de uma investigação interdisciplinar e multi-referenciada. Reconhecendo a riqueza do pensamento educativo contemporâneo —para o qual o seu contributo foi imprescindível— Teresa Ambrósio procurou sempre incutir neste projecto o alargamento dos seus quadros de análise, considerando como uma necessidade e uma urgência o aprofundamento deste pensamento e os novos paradigmas filosóficos e científicos em que assenta (Ambrósio, 2006). Esteve sempre presente, na coordenadora deste projecto, a preocupação de utilizar “uma linguagem visual para modelizar interdependências várias de sistemas, processos, paradigmas, teorias e conceitos que actuam na aprendizagem ao longo da vida e no ensino superior”. Simulando modelos

1 A UIED, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, faz parte das unidades de investigação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, e é financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

de regulação em Educação, alargando-os a círculos sucessivos e considerando que a avaliação é um instrumento — embora possa ser visto como aprendizagem —, construiu um referencial teórico-paradigmático onde pessoalmente se posicionou nesta investigação.

Com este propósito, Teresa Ambrósio concebeu um quadro compreensivo intitulado “Contributo para a modelização da problemática do projecto Telos II” referindo:

Se conseguirem ler estes quadros, talvez possam visualizar os domínios, as áreas científicas, as perspectivas que me parecem dever estar presentes e influenciar as tarefas do Telos II. Mas como, para sermos operacionais, temos que reduzir o âmbito, o universo do objecto, o grau de aprofundamento das questões, pelo menos, apesar do reducionismo a que nos sujeitaremos, sabemos o que deixámos de parte.

Desta forma, e conscientes das limitações com que as nossas opções nos confrontam, a investigação no quadro deste Projecto centrou-se, em particular, nas formações pós-graduadas, procurando perspectivá-las quer através dos percursos dos diplomados quer pela análise das ofertas formativas, recorrendo a uma metodologia que combina diferentes unidades de análise e diversas técnicas de recolha e tratamento de dados, num quadro teórico e conceptual multidisciplinar. Citando Teresa Ambrósio:

A investigação sobre sistemas sociais (vivos, dinâmicos, abertos) não pode deixar de incluir uma visão prospectiva que não é apenas a projecção no tempo de tendências estatísticas. É antes uma visão teleológica, isto é, o estudo (hipóteses, inteligibilidade, compreensão) das capacidades (diferente de probabilidades) de um “sistema se refinalizar sem cessar na acção que ele suscita” (Le Moigne, 2004, p. 258). Esta dimensão incita-nos na leitura dos dados empíricos a interrogarmos sobre o sentido do que se faz, em vez de explicar, determinar, confirmar ilusoriamente na base de uma prática confinada pelo método analítico e o estatístico sem reflexão recursiva, sistémica, de intencionalidades.

Os métodos matemáticos de programação linear, de escolha múltipla, etc. também não acrescentam muito mais a essa dimensão. Os critérios de escolha, opção, risco de sistemas vivos (sociais e humanos) ou dos elementos desses sistemas são múltiplos, não obedecem a um óptimo racional quando lhe é imposto ou são forçados a tal, perdendo-se neste caso as possibilidades de escolha livre intencional ou negociada, transformando-os (o investigador, o interventor) em objectos mecânicos. Por isso, na investigação no campo da Ciências Sociais e Humanas em vez de privilegiar a leitura de uma natureza inanimada, de um objecto que se pode dividir, analisar para o conhecer e explicar, podemos tentar produzir conhecimento como compreensão activa dos fenómenos apercebidos, concebidos pelos seres humanos em grupo, em sociedade, estruturado ou

individualmente. As técnicas qualitativas de recolha de dados serão suficientes para estas leituras?

Quaisquer que sejam os métodos de recolha, observação de dados ou fenómenos empíricos, eles devem ser, por sua vez, testados como uma “modelização sistémica” do sistema no seu todo ainda que descontextualizado. Essa modelização facilitar-nos-á não apenas reconhecer que há “factos” mas também exercer uma inteligibilidade do sentido das “recursões” ou das interacções entre os elementos dos sistemas que estão hipoteticamente correlacionados e estender essa “recursividade”, essas relações “dialógicas” (Morin) na acção e no tempo.

Quando se trata de perceber como as acções de formação pós-graduada interferem nos percursos de vida dos indivíduos (e estes naquelas), todas estas questões metodológicas/epistemológicas se me colocam (agora que já estou livre da pressão da autoridade académica...) mas obviamente me impelem mais “a fazer investigação” até para ver o que dá...

Este texto, escrito por Teresa Ambrósio para uma das primeiras reuniões da equipa do Projecto Telos II, traduz, nas suas próprias palavras, alguns tópicos do “debate metodológico continuado” que esteve subjacente a toda a investigação realizada.

O trabalho que agora se apresenta resulta deste projecto, e, do ponto de vista da sua estrutura editorial, encontra-se organizado em seis capítulos. O capítulo 1, *Metodologia do estudo. A investigação do Projecto Telos II* da autoria de Mariana Gaio Alves, corresponde à explicitação da metodologia geral da investigação realizada no quadro do Projecto Telos II. Os cinco capítulos subsequentes, da autoria dos vários membros da equipa, permitem um olhar plural sobre a investigação realizada a partir dos questionamentos, temáticas e estratégias de exploração dos dados privilegiadas por cada um dos investigadores que constituíram a equipa do projecto.

No Capítulo 2, *Uma abordagem temporal das trajectórias de pós-graduação*, da autoria de Margarida Chagas Lopes, procede-se a uma aplicação de metodologias estatísticas, designadamente dos modelos de duração, com o fim de se evidenciar a influência do tempo e determinantes que se lhe associam sobre a duração das trajectórias de pós-graduação. Afinal, os processos de aprendizagem não são estáticos, antes se estruturam e evoluem ao longo de fases dos ciclos de vida dos indivíduos nas quais se entrecruzam os planos familiar e profissional, de intervenção cívica e participação cultural, em contextos mais ou menos favoráveis de inserção laboral e de evolução social e económica.

No capítulo 3, *Universidade e Mudança Social. Mobilidade social e processos de avaliação*, da autoria de António Martins, são abordadas três dimensões do processo de ensino — aprendizagem no ensino superior e que de forma sintética aqui equacionamos: democratização da universidade através da análise de indicadores globais e do estudo de quem são os alunos que frequentam a formação pós-graduada; apreciação da formação ocorrida na universidade quanto aos

conteúdos, às metodologias de ensino — aprendizagem e aos recursos materiais e humanos alocados a este processo; e, por último, os processos de inserção profissional e níveis de satisfação socioprofissional e pessoal dos inquiridos.

O capítulo 4, de Mariana Gaio Alves, *Contributos para pensar a regulação entre educação, trabalho e emprego* pretende ilustrar uma abordagem holística e integradora da problemática das regulações entre educação, trabalho e emprego, ao mesmo tempo que procura sintetizar alguns resultados substantivos de pesquisa sobre as trajectórias de mestres e doutores, bem como explicitar diversas lógicas de oferta formativa dos cursos de mestrado por parte das universidades.

O capítulo 5, de Belmiro Gil Cabrito, *Educação de adultos, aprendizagem ao longo da vida e experiências de pós-graduação* pretende contribuir para a problematização e o debate em torno do conceito “europeu” de Aprendizagem ao Longo da Vida e para a sua reinterpretação à luz das opiniões manifestadas por mestres e doutores quando solicitados a reflectir sobre os seus percursos académicos pós licenciatura e processos de aprendizagem.

O capítulo 6 *Dinâmicas de educação / formação ao longo da vida*, de Ana Luísa de Oliveira Pires, tem como referencial teórico as abordagens da educação / formação de adultos e centra-se na compreensão das concepções dos sujeitos sobre aprendizagem, a sua relação com o saber e com os diferentes espaços — tempos onde se constroem (formais, não — formais e informais) e com o potencial formativo dos contextos de trabalho. Procura também analisar as dinâmicas motivacionais dos sujeitos em relação à formação pós-graduada realizada, bem como a compreensão das razões que levam os adultos a investir em futuros percursos de aprendizagem, numa perspectiva *ao longo da vida*.

Ainda que, em nosso entender, este conjunto de capítulos permita desvendar vertentes pouco estudadas, estamos bem conscientes das suas limitações no campo da investigação sobre o Ensino Superior que, em Portugal como noutros países, vem assumindo cada vez maior dinamismo e destaque.² Na verdade, a investigação neste domínio é particularmente relevante à medida que evoluímos de um *ensino superior de elites* para um *ensino superior de massas* num contexto societal que se apelida frequentemente de sociedade da *aprendizagem* ou do *conhecimento* e em que este segmento do sistema educativo emerge com um protagonismo redobrado, mas também enfrentando um conjunto de desafios nem sempre fáceis de equacionar.

No caso português tudo isto se torna particularmente premente perante as mudanças actualmente em curso e associadas à implementação da *Declaração de*

2 Numa tentativa de sistematizar a investigação realizada sobre Ensino Superior, Tigh (2003) identifica uma diversidade de temas de pesquisa possíveis: ensino-aprendizagem e conhecimento, “design” dos cursos, experiências dos estudantes, qualidade do ensino superior, política do ensino superior, gestão das instituições, trabalho e identidade dos académicos.

Bolonha. De notar que os dados recolhidos neste projecto se referenciam a um contexto *pré-Bolonha*, mas tal não significa, contudo, uma menor pertinência dos resultados da investigação realizada. Pelo contrário, numa época em que as instituições de Ensino Superior têm vindo a reflectir e a reformular a sua oferta formativa, o conhecimento sobre os percursos escolares, formativos e profissionais dos diplomados do Ensino Superior e sobre a própria oferta de formação pós-graduada afigura-se-nos particularmente relevante, de modo a apoiar a reflexão e a decisão sobre modalidades e estratégias de formação inicial e contínua a privilegiar neste nível de ensino.

Só assim será possível “ligar o objecto ao sujeito investigado” pois “não é na investigação enquanto processo de produção de novos conhecimentos, novos quadros teóricos ou tecnológicos que se ocupam ou deverão ocupar-se os investigadores de carreira, mas é sobretudo esta atitude reflexiva, questionante que, aliás, também os investigadores de carreira devem ter, é este ‘estar em investigação’ e não o ‘fazer investigação’ ” (Ambrósio, 2001, p. 36).

Para finalizar, uma nota pessoal pelo facto de o nosso maior pesar e tristeza se encontrar na circunstância de não ter sido possível contar com o contributo estimulante de Teresa Ambrósio para a finalização e edição deste trabalho, cuja ideia também acarinhou nos últimos meses da sua vida. Personalidade marcante no campo das Ciências da Educação, Teresa Ambrósio influenciou significativamente muitos educadores, professores, formadores e investigadores, entre os quais os que assinam este livro e em particular aqueles que com ela colaboraram regularmente ao longo dos últimos anos. Desejamos, portanto, que este livro constitua não apenas a etapa final de um percurso de investigação, mas sobretudo o ponto de partida para novos questionamentos e pesquisas sobre o Ensino Superior sempre com a vivacidade, a pertinência e a visão holística, questionante e problematizadora dos fenómenos educativos que Teresa Ambrósio sempre evidenciou e valorizou. Talvez seja esta a melhor forma de a homenagear.

Referências bibliográficas

- Ambrósio, Teresa (2001), *Educação e Desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da Educação*, Monte de Caparica, Edição UIED.
- Ambrósio, Teresa (2004) “A formação ao longo da vida e a regulação social da educação”, *Revista Trajectos*, 4, Lisboa, ISCTE.
- Ambrósio, Teresa (2006) “Educação e Desenvolvimento: Intelligibilidade das Relações Complexas”, Conferência apresentada na Academia das Ciências de Lisboa, *Anais UIED*, 6, Ed. UIED.
- Le Moigne, Jean Louis (2004), *Le constructivisme: Modéliser pour comprendre*. Tome III, Paris, L'Harmattan
- Tigh, Malcom (2003), *Researching Higher Education*, Londres, Open University Press.

Capítulo 1

Metodologia do estudo: a investigação do projecto Telos II

Mariana Gaio Alves

A metodologia de uma investigação pode ser entendida como a reflexão ou a teoria do método, incidindo sobre o modo como se produz conhecimento, ou seja, centrando-se no conjunto de directrizes que orientam a investigação e os procedimentos em que esta se desdobra. A analogia sugerida por Boudon (1993) entre “metodologia” e “crítica de arte” é útil para sublinhar que nenhuma das duas procura “ensinar como fazer” (a investigação ou a arte), mas ambas visam, isso sim, “compreender como é feita” e “qual o efeito que têm” (a investigação ou a arte). Neste capítulo procura explicitar-se, de modo sucinto, a metodologia da investigação do Projecto Telos II que constitui a base deste livro.

Pressupostos da investigação

Partilhamos da ideia de que a investigação educativa de hoje pode beneficiar significativamente da procura em identificar ligações (convergentes e divergentes) entre os contributos de diferentes campos disciplinares, de modo a ensaiar a construção de um pensamento inovador sobre os objectos de estudo educativos. Assim sendo, o facto de o projecto que está na base deste livro ter sido desenvolvido por uma equipa que engloba investigadores de diferentes domínios disciplinares (Psicologia, Economia, Sociologia e Ciências da Educação) constitui, em nosso entender, um elemento que contribuiu para o enriquecimento do trabalho realizado através do confronto entre diferentes perspectivas teóricas e analíticas ao longo das fases de formulação inicial, desenvolvimento e sistematização final do processo de investigação.

É de notar, igualmente, que a metodologia do estudo teve um cariz essencialmente qualitativo, no sentido em que assentou numa lógica de compreensão do objecto de estudo e não se orientou pela procura de estabelecer

leis gerais relativamente aos fenómenos em análise.¹ Com efeito, a finalidade do trabalho de pesquisa desenvolvido não correspondia à identificação das regularidades dos processos de aprendizagem ao longo da vida que têm como protagonistas diplomados pós-graduados do ensino superior, mas sobretudo visava clarificar como se estruturam esses processos, o que supõe a compreensão das lógicas, motivações, intencionalidades, efeitos e articulações dos grupos e actores neles envolvidos. O projecto de investigação não permite, portanto, um retrato extensivo e completo dos processos de aprendizagem ao longo da vida de pós — graduados, mas sim uma compreensão mais aprofundada de alguns aspectos desses processos.

Consideramos esta opção pertinente face aos recursos materiais e temporais de que dispúnhamos para a realização da investigação e que impossibilitavam à partida a constituição de amostras estatisticamente representativas e o alcançar de resultados estatisticamente generalizáveis ao conjunto das universidades portuguesas e ao universo dos diplomados pós-graduados em Portugal. Em alternativa, procurámos linhas de compreensão da realidade em estudo, construindo hipóteses interpretativas, desvendando algumas inter-relações entre actores e variáveis, bem como identificando linhas de pesquisa a desenvolver futuramente e questionando a pertinência de algumas categorias de análise correntemente mobilizadas na investigação.

Aliás, esta orientação genérica da investigação adquire particular pertinência pelo facto de partilharmos do princípio epistemológico segundo o qual qualquer objecto de estudo é *verosímil* mas não *absolutamente verdadeiro*, ou noutros termos, qualquer objecto de estudo não tem existência efectiva em si mesmo decorrendo, antes, de um trabalho de construção a partir da leitura da realidade. É porque a construção do objecto de estudo só é possível enquanto “relação” (entre investigador e objecto) e nunca como “ser” (ou correspondência directa entre realidade e corpo teórico-conceptual) (a distinção e as expressões são de Canário, 2000, p. 123) que a investigação deve ser entendida, sobretudo, como um modo de aprofundar a compreensão mais do que como um meio de formular juízos universalizantes sobre os fenómenos em estudo.

1 Situamo-nos num paradigma de investigação que alguns classificam de “interaccionista” (ver Nathalie Bulle, 2000, *Sociologie et Éducation*, Paris, PUF) enquanto outros apelidam de “interpretativo” (Michelle Lessard-Hébert, Gabriel Goyette, Gérald Boutin, 1994, *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*, Lisboa, edições Instituto Piaget ou ainda David Scott and Robin Usher, 1999, *Researching Education*, London, Institute of Education).

Objectivos e questões de investigação

O objectivo central deste projecto é a compreensão dos processos de aprendizagem ao longo da vida de diplomados de ensino superior, centrando-se em particular nos pós-graduados e nos efeitos dessa mesma aprendizagem. Paralelamente, um outro objectivo corresponde ao estudo das ofertas formativas por parte das universidades, designadamente no que respeita às lógicas que estão subjacentes a essas mesmas ofertas e aos efeitos dessas ofertas.

Por estudo dos “efeitos”, na linha do que afirma Barbier (1990), não se pretendeu efectuar a análise do “trabalho pedagógico” nem das “actividades de formação” desenvolvidas e frequentadas, mas sim investigar a “evolução profissional e social” que poderia ser associada a situações de aprendizagem ao longo da vida.

É de notar, porém, que um grande desafio se coloca a qualquer trabalho que pretende detectar efeitos associados a uma dada acção — neste caso os cursos de pós-graduação (mestrado e doutoramento) enquanto componentes das trajectórias de aprendizagem ao longo da vida — o qual reside na impossibilidade de, em sistemas humanos, se identificarem relações de causa-efeito precisas e lineares.² Assim, a estratégia seguida foi a de estudar aprofundadamente os percursos dos diplomados de pós-graduação do ensino superior e caracterizar a oferta formativa universitária do ponto de vista dos seus responsáveis, sendo que a identificação de efeitos decorre da nossa interpretação e não significa a inexistência de outros elementos — para além das situações de aprendizagem ao longo da vida analisadas — que também possam ter contribuído para aqueles efeitos.

Desde uma fase inicial, a reflexão da equipa permitiu estabelecer que poderiam ser procurados “efeitos” da aprendizagem a diversos níveis:

- efeitos sobre os próprios sujeitos aprendentes (nos planos pessoal/ social, educativo/formativo e profissional);
- efeitos nas instituições universitárias (re-organização da formação, das áreas disciplinares e unidades orgânicas);
- efeitos nas organizações de trabalho (mudanças na organização de trabalho, nos processos produtivos, na produtividade, na política de gestão de recursos humanos).

Adicionalmente, pareceu ser pertinente analisar de que modo os cursos de pós-graduação universitária se enquadram (ou não) em processos e estratégias

2 Para um aprofundamento sobre as características e pressupostos da investigação educativa actualmente desenvolvida considerando a complexidade dos sistemas humanos e sociais pode consultar-se Teresa Ambrósio, 2001, *Educação e Desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da Educação*, edição UIED, Monte de Caparica.

de aprendizagem ao longo da vida, desdobrando este objectivo em quatro vertentes:

- que inter-relação existe entre a procura de cursos de pós-graduação por parte dos sujeitos aprendentes e as suas aprendizagens informais (nos contextos familiar, profissional e social);
- que inter-relação existe entre a oferta de cursos de pós-graduação por parte das universidades e a sua estratégia global de educação/formação;
- que inter-relação existe entre a frequência de cursos de pós-graduação por parte dos indivíduos e a estratégia global das organizações de trabalho em que os mesmos se inserem;
- como é que as aprendizagens realizadas em contextos informais e não formais são valorizadas pelos indivíduos, pelas universidades e pelos empregadores? Como se articulam com as aprendizagens formais realizadas em contexto universitário?

Para melhor compreender todos estes efeitos, a equipa considerou necessário procurar clarificar as razões que explicam a procura de cursos de pós-graduação por parte dos diplomados, bem como a oferta destes mesmos cursos por parte das universidades. Ou seja, colocou-se a questão “quais as razões que desencadeiam a procura e a oferta de cursos de pós-graduação universitários?” na resposta à qual seria necessário ter em conta:

- razões dos sujeitos aprendentes para procurar (ou não) formação;
- razões das instituições universitárias para oferecer (ou não) formação;
- razões das entidades empregadoras/associações profissionais para facilitar (ou não) a frequência de formação.

Os diferentes capítulos do presente livro devem ser entendidos como contributos de resposta a este conjunto de interrogações que orientou a investigação, embora não esteja presente a pretensão de responder exaustivamente a cada uma delas e se tenham alcançado, essencialmente, respostas provisórias que exigem mais pesquisa e aprofundamento no futuro.

Opções de trabalho empírico

O modo como concebemos a estratégia de trabalho empírico neste projecto está, como é evidente, estreitamente associado aos objectivos e questões de investigação já enunciados. Assim, foram desde logo identificadas duas unidades de análise incontornáveis, correspondentes aos diplomados pós-graduados de ensino superior e à oferta formativa universitária. Uma terceira unidade de análise — entidades empregadoras/associações profissionais —

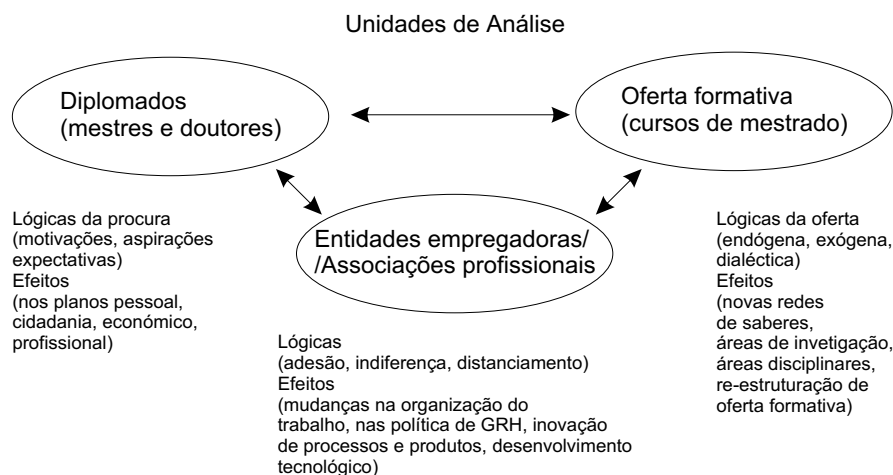


Figura 1.1 Modelo de Análise

não estava prevista na proposta inicial do projecto e não foi objecto de recolha directa de dados, pois sobre esta apenas temos as informações avançadas pelos diplomados e responsáveis universitários.

No que diz respeito à unidade de análise *diplomados de ensino superior*, foram lançadas duas operações de recolha de dados utilizando duas técnicas distintas e em momentos diferentes.

Durante o ano de 2005 teve lugar o lançamento de um inquérito por questionário a mestres e doutores com o objectivo de caracterizar as suas trajectórias de trabalho e formação. A equipa optou por contribuir para o auto-conhecimento das instituições universitárias em que os investigadores trabalham, tendo sido inquiridos 145 mestres e doutores diplomados nas instituições de ensino superior de que são provenientes os investigadores que participam neste projecto (Universidade de Aveiro, Universidade Nova de Lisboa/Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Lisboa/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Economia e Gestão), nos anos lectivos 1995/1996 e 2000/2001.

Note-se que o universo do estudo correspondia a um total de 569 mestres e doutores, de acordo com as listagens fornecidas pelos Serviços Académicos das quatro instituições universitárias. O trabalho de confirmação e actualização das moradas e contactos dessas listagens revelou a impossibilidade de localizar uma parte dos sujeitos que integram este universo de estudo, tendo permitido definir que o universo de trabalho do nosso questionário

Quadro 1.1 Universo de trabalho

	N.º mestres		Total (mestres)	N.º doutores		Total (doutores)	Total (mestres e doutores)
	1995/1996	2000/2001		1995/1996	2000/2001		
FCT	40	33	73	6	14	20	93
ISEG	48	47	95	6	11	17	112
Aveiro	52	101	153	19	27	46	199
FPCE	6	16	22	1	13	14	36
Total	146	197	343	32	65	97	440

Fonte: Ambrósio, T. e outros. Projecto Telos, 2005.

englobou 440 diplomados, com a distribuição que pode ser observada no quadro 1.1.

O questionário foi, assim, enviado por via postal a estes 440 indivíduos, tendo-se procedido a uma insistência de resposta cerca de mês e meio após o primeiro envio. Obtivemos finalmente uma amostra de 145 inquiridos que corresponde a 32,95% do universo em estudo (mestres e doutores diplomados em 1995/96 e 2000/01 nas instituições referidas), o que é considerado um valor expectável para uma operação de inquirição por via postal.³

Importa, ainda, explicitar a razão para a escolha das duas datas de inquirição (diplomados de 1995/1996 e 2000/2001), a qual está relacionada com o facto de existir uma crise de emprego entre estas duas datas, pois a taxa de desemprego teve o seu valor máximo em 1997 e foi diminuindo depois até cerca de 2001/02. Ou seja, com base no pressuposto de que o ano de obtenção do diploma é aquele em que se procura a inserção (ou re-inserção) no mercado de trabalho, escolhemos inquirir diplomados naqueles dois anos lectivos de modo a constituir dois grupos que se podem controlar reciprocamente, no sentido em que um deles engloba sujeitos que se diplomaram e tentaram a inserção numa fase de crise de emprego, enquanto os diplomados do outro grupo o fizeram num período de relativamente boa conjuntura laboral.

Ainda no que diz respeito à unidade de análise *diplomados pós-graduados de ensino superior*, a equipa considerou pertinente, já na fase final do projecto em 2006, a realização de um conjunto muito pequeno de entrevistas a diplomados, com base num guião de tipo não directivo organizado em torno de quatro grandes perguntas e com o objectivo de aprofundar

3 Não obstante, não se pode afirmar que obtivemos uma amostra representativa do ponto de vista estatístico, visto que a nossa amostra se constitui por si própria decorrendo das decisões individuais de responder ou não ao questionário e tendo em conta que desconhecemos com exactidão quais os motivos que levaram alguns indivíduos a não responder.

Quadro 1.2 Amostra

	N.º mestres		Total (mestres)	N.º doutores		Total (doutores)	Total (mestres e doutores)
	1995/1996	2000/2001		1995/1996	2000/2001		
FCT	16	13	29	2	5	7	36
ISEG	15	14	29	2	5	7	36
Aveiro	14	37	51	5	7	12	63
FPCE	1	8	9	0	1	1	10
Total	46	72	118	9	18	27	145

Fonte: Ambrósio, T. e outros. Projecto Telos, 2006.

Quadro 1.3 Quadro síntese

	Universo trabalho	Amostra	%
FCT	93	36	38,71
ISEG	112	36	32,14
Aveiro	199	63	31,66
FPCE	36	10	27,78
Total	440	145	32,95

Fonte: Ambrósio, T. e outros. Projecto Telos, 2006.

algumas questões problemáticas e identificar hipóteses de trabalho a explorar futuramente.

Foram realizadas duas destas entrevistas não directivas a diplomados de ensino superior, sendo os dois entrevistados do sexo masculino e tendo um deles concluído uma licenciatura em Engenharia e depois um Mestrado em Ciências Sociais (em Inglaterra) enquanto o outro é titular de licenciatura, mestrado e doutoramento na área da Física (sempre em instituições portuguesas).

No que se refere à unidade de análise *oferta formativa* a opção seguida pela equipa de investigação foi a realização de entrevistas semi-directivas a coordenadores de mestrado, tendo em conta que os doutoramentos realizados pelos nossos inquiridos não incluíam uma estrutura formalizada de *oferta escolar*. Foram seleccionados para entrevista os coordenadores dos cursos de mestrado em que registámos um maior número de respostas no inquérito por questionário a diplomados. O guião de entrevista divide-se em duas grandes partes com os objectivos, por um lado, de caracterizar os cursos em termos do seu historial, público e enquadramento institucional e, por outro lado, detectar o modo como os entrevistados avaliavam os efeitos dos cursos a diferentes níveis (mestrados, instituição universitária, articulação com o mercado de trabalho, etc.).

Todas estas entrevistas, num total de sete, foram realizadas no último trimestre de 2005, sendo posteriormente transcritas e tratada a informação recorrendo a técnicas de análise de conteúdo. Os entrevistados são actualmente coordenadores de cursos de mestrado de áreas disciplinares diversificadas no ISEG (2 casos), na FCT/UNL (2 casos), na Universidade de Aveiro (2 casos) e na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (1 caso).

Caracterização da amostra de inquiridos

Com o objectivo de facilitar a leitura do livro, consideramos pertinente incluir neste capítulo uma sucinta caracterização do conjunto de respondentes ao inquérito por questionário.

Começamos por caracterizar a amostra em termos da sua distribuição por sexo, notando que existe uma ligeira superioridade feminina no conjunto da amostra o que seria expectável tendo em conta a tendência conhecida para a feminização progressiva da população estudantil que frequenta o ensino superior. Com efeito, num total de 145 inquiridos há 69 do sexo masculino e 76 do sexo feminino, o que corresponde em termos percentuais a 47,6% e 52,4% respectivamente.

Relativamente a idades verifica-se que a média etária dos inquiridos é de 41 anos, situando-se a moda da distribuição na classe etária entre os 35 e os 45 anos.

A grande maioria dos diplomados (124) são de nacionalidade portuguesa, enquanto os restantes são oriundos de diversos países, designadamente de Moçambique (13 diplomados) e Angola (3 diplomados), entre outros. Para além disso, no conjunto dos diplomados de nacionalidade portuguesa, verificamos que o grupo mais expressivo é o daqueles que são oriundos do concelho de Lisboa (28,2 %).

No que diz respeito à residência, é notório que os diplomados inquiridos residem perto quer das localidades de onde são naturais quer das universidades em que concluíram os seus graus académicos. Ou seja, parece existir alguma mobilidade geográfica associada à frequência de instituições de ensino superior, pois observa-se que os inquiridos são naturais de uma multiplicidade de concelhos do país mas tendem a concentrar-se, no que respeita à residência actual, em Lisboa e Aveiro (e concelhos adjacentes) que são os espaços geográficos onde se localizam as instituições de ensino superior em que os inquiridos obtiveram os seus diplomas.

Procurando caracterizar a situação familiar dos inquiridos, importa começar por sublinhar que, no que se refere ao estado civil, a maioria dos diplomados (61,8 %) são casados, sendo os restantes solteiros (25%), divorciados (9%) e vivendo em união de facto (4,2%).

Quadro 1.4 Concelhos de naturalidade e residência dos inquiridos (em percentagem)

Concelhos	Naturalidade	Residência
Águeda	3,2	1,4
Aveiro	3,2	11,3
Ilhavo	2,4	2,8
Ovar	1,6	1,4
Beja	0,8	1,4
Castelo Branco	2,4	2,1
Covilhã	1,6	1,4
Catanhede	0,8	1,4
Coimbra	2,4	3,5
Faro	2,4	2,1
Guarda	1,6	1,4
Sabugal	1,6	0,0
Ansião	1,6	0,7
Leiria	1,6	0,7
Marinha Grande	2,4	0,7
Cascais	3,2	6,3
Lisboa	28,2	20,4
Oeiras	0,8	5,6
Sintra	0,8	2,1
Amadora	0,8	1,4
Porto	4,8	1,4
Abrantes	1,6	0,0
Santarém	1,6	0,7
Almada	2,4	4,2
Seixal	0,8	3,5
Setúbal	0,8	2,8
Viana do Castelo	0,8	2,1
Vila Real	0,8	2,1
São Pedro do Sul	1,6	0,0
Viseu	0,8	1,4

Fonte: Ambrósio, T. e outros. Projecto Telos, 2006.

Consequentemente, no que respeita à composição do agregado doméstico dos inquiridos verifica-se que 75,2% vivem com o cônjuge/companheiro e/ou o(s) filho(s)/enteados, 17,7% vivem sozinhos e 3,5% vive com o pai e/ou mãe, como se pode observar no quadro 1.5.

No que se refere às habilitações escolares dos familiares dos inquiridos, encontramos também tendências já expectáveis tendo em conta o que já se conhece sobre o perfil sociodemográfico dos diplomados de ensino superior.

No caso dos pais e das mães dos inquiridos constata-se que a grande maioria concluiu o 1.º ciclo de ensino básico (31,7% dos pais e 36,4% das mães). Tal não é surpreendente se recordarmos que é este o nível de escolaridade dominante entre as camadas mais idosas da população portuguesa.

No caso dos cônjuges/companheiros dos inquiridos constata-se que 67% terminaram um curso de licenciatura, 10,7% obtiveram o grau de mestre e 4,9% o de doutor, ou seja, a grande parte dos mestres e doutores inquiridos

Quadro 1.5 Composição do agregado doméstico

Situação familiar	%
Sózinho	17,7
Pai/Padrasto e Mãe/Madrasta	3,5
Irmão(s) e Mãe/Madrasta	0,7
Pai/Mãe e Irmão	1,4
Cônjuge/Companheiro e Filhos/Enteados	75,2
Pai/Mãe e Cônjuge	0,7
Amigos	0,7
Total	100,0

Fonte: Ambrósio et al., Projecto Telos, 2006.

Quadro 1.6 Habilitações escolares dos familiares (em percentagem)

Nível de escolaridade	Pai	Mãe	Cônjuge
Não sabe ler/nem escrever	2,1	4,2	0,0
Sabe ler e escrever	7,7	13,3	0,0
1.º ciclo do ensino básico	31,7	36,4	0,0
2.º ciclo do ensino básico	8,5	4,2	1,9
3.º ciclo do ensino básico	17,6	10,5	1,0
12.º ano	5,6	6,3	9,7
Bacharelato	8,5	9,8	4,9
Licenciatura	16,9	14,0	67,0
Mestrado	0,0	0,7	10,7
Doutoramento	1,4	0,7	4,9
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Ambrósio, T. e outros. Projecto Telos, 2006.

são casados/vivem em união de facto com indivíduos também eles diplomados de ensino superior.

Estes perfis de escolaridade de pais, mães e cônjuges/companheiros dos inquiridos deixam antever alguns contrastes em matéria de profissões e classes sociais predominantes entre as famílias de origem e as famílias constituídas pelos inquiridos.

Analisando a distribuição dos familiares dos inquiridos por grande grupos de profissões salienta-se que tanto o pai como a mãe são, na sua maior parte, constituídos por “especialistas das profissões intelectuais e científicas”, com 21,7%; 28,7% respectivamente. No caso dos pais, o grupo “Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio” assume também um valor elevado (20%). No caso das mães, a grande percentagem de trabalhadores não qualificados explica-se por um grande número de domésticas (40,7%).

Quadro 1.7 Distribuição dos familiares dos inquiridos por grandes grupos de profissões (em percentagem)

Profissões (grandes grupos: CNP 94)	Pai	Mãe	Cônjuge
Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros Superiores de empresa	20,0	10,2	7,4
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	21,7	28,7	75,5
Técnicos e profissionais de nível intermédio	20,0	9,3	16,0
Pessoal administrativo e similares	8,3	3,7	0,0
Pessoal dos serviços e vendedores	3,3	2,8	0,0
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	8,3	1,9	0,0
Operários, artífices e trabalhadores similares	13,3	2,8	0,0
Operadores e instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	5,0	0,0	1,1
Trabalhadores não qualificados(*)	0,0	40,7*	0,0

Fonte: Ambrósio, T. e outros. Projecto Telos, 2006.

(*) Corresponde a *Pessoal de Limpeza, Lavadeiras, Engomadeiras de Roupa e Trabalhadores Similares*.

Quadro 1.8 Situação perante a profissão dos familiares (em percentagem)

Situação perante a profissão	Pai	Mãe	Cônjuge
Patrões	4,6	2,3	1,0
TCP	26,2	14,3	15,3
TCO	61,5	36,1	79,6
Trabalhadores sem remuneração	1,5	5,3	0,0
Outra*	6,2	42,1(*)	4,1

Fonte: Ambrósio, T. e outros. Projecto Telos, 2006.

(*) Corresponde a trabalhadores não qualificados que não detêm nenhuma das situações perante a profissão mencionadas.

Também o grupo “especialistas das profissões intelectuais e científicas” é dominante entre os cônjuges/companheiros, mas de forma bem mais expressiva (75,5%).

Em relação à situação perante a profissão verificamos que, quer para o pai como para a mãe e o cônjuge são, maioritariamente, “trabalhadores por conta de outrem”, correspondendo a 61,5%; 36,1% e 79,6% respectivamente.

Em termos da distribuição por classes sociais, constata-se que a classe social de origem familiar é constituída para cerca de metade por “empresários, dirigentes e profissionais liberais (50,8%) e 19,4% são “profissionais técnicos e de enquadramento”.

Tal contrasta com a classe social da família actual que corresponde, quase exclusivamente, à categoria “empresários, dirigentes e profissionais liberais” (98,9%).

Como seria de esperar pela observação dos níveis de escolaridade dominantes entre os familiares dos inquiridos é notório que uma grande parte

Quadro 1.9 Classe social de origem (em percentagem)

Grupos de classe	Indicador familiar de classe
Assalariados agrícolas	1,6
Assalariados executantes pluriactivos	1,6
Agricultores independentes	5,6
Agricultores independentes pluriactivos	3,2
Empresários, dirigentes e profissionais liberais	50,8
Operários industriais	7,3
Empregados executantes	6,5
Profissionais técnicos e de enquadramento	19,4
Trabalhadores independentes	3,2
Trabalhadores independentes pluriactivos	0,8

Fonte: Ambrósio, T. e outros. Projecto Telos, 2006.

Quadro 1.10 Classe social da família actual dos inquiridos (em percentagem)

Grupos de classe	Indicador familiar actual
Empresários, dirigentes e profissionais liberais	98,9
Profissionais técnicos e de enquadramento	1,1

Fonte: Ambrósio, T. e outros. Projecto Telos, 2006.

dos diplomados protagonizam um percurso de mobilidade social ascendente inter-geracional, concentrando-se actualmente quase todos os inquiridos em famílias que se inserem em grupos de classes generosamente dotados de recursos escolares e profissionais.

Referências bibliográficas

- Ambrósio, T. e outros, (2006), *Relatório Final do Projecto Telos II — Aprendizagem ao Longo da Vida: efeitos em diplomados de ensino superior (POCTI/CED/46747/2002)*, UIED, FCT/UNL (policopiado).
- Ambrósio, Teresa (2001), *Educação e Desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da Educação*, UIED, Monte de Caparica.
- Barbier, Jean-Marie (1990), *L'évaluation en formation*, PUF, Paris.
- Boudon, Raymond (org.), (1993), *Paul F. Lazarsfeld: On social research and its language*, Chicago/London, The University of Chicago Press Bulle, Nathalie, 2000, *Sociologie et Éducation*, PUF, Paris.
- Canário, Rui (2000), "A escola no mundo rural — contributos para a construção de um objecto de estudo", *Educação, Sociedade e Culturas, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, 14, pp. 121-140.

- Lessard-Hébert, M. e outros, (1994), *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*, edições Instituto Piaget, Lisboa.
- Scott, David e Usher, Robin (1999), *Researching Education*, Institute of Education, Londres.

Capítulo 2

Uma abordagem temporal das trajetórias de pós-graduação

Margarida Chagas Lopes

Razão de ser das abordagens dinâmicas

A leitura que este capítulo propõe é a de uma abordagem dinâmica dos processos de formação pós-graduada, a partir da informação disponibilizada pelo Projecto Telos II (Ambrósio, e outros, 2006).

Sempre a escolaridade e, mais geralmente, a formação, se têm constituído como palco de expressão de múltiplos determinantes, com origem em momentos diversos dos percursos e trajetórias de vida. No entanto, as abordagens tendem por vezes a privilegiar os comportamentos e resultados relativos a um determinado momento temporal, abstraindo da interacção dinâmica que àqueles subjaz. Ora, a influência de factores tão decisivos como o percurso escolar anterior e, também, os efeitos temporais dos condicionalismos que se associam ao próprio processo de formação, podem e devem ser levados em conta, especialmente se se pretende analisar o sucesso relativo do mesmo.

No que respeita aos estudos pós-graduados, pode expressar-se resumidamente o presente objecto de investigação através da questão seguinte: Quanto tempo leva, em média, a concluir um Mestrado ou um Doutoramento?

No presente contexto de maior regulamentação e de adopção progressiva dos princípios da Carta de Bolonha, poderá duvidar-se da utilidade de uma tal questão e, portanto, da investigação que lhe esteja subjacente. Com efeito, a resposta aparentemente óbvia àquela interrogação será a de que um Mestrado ou um Doutoramento — ou, em linguagem mais conforme, um 2.º ou um 3.º ciclos — demorarão a obter o tempo que legal e administrativamente se encontrem estipulados.

No entanto, razões existem que justificam que aquele exercício de investigação continue a fazer todo o sentido. Não só porque, na prática, existem muitos factores de derrogação àqueles tempos legalmente previstos, como também, e especialmente, porque os condicionalismos que se associam à

conclusão de uma formação pós-graduada não deixarão de se manifestar apenas porque o quadro legal se torna mais rígido.

Com efeito, o conhecimento daqueles diferentes condicionantes, sua manifestação temporal, disparidade de formas de articulação e expressão entre estabelecimentos de ensino, poderão ajudar a interpretar melhor eventuais resultados de maior insucesso relativo naquelas formações, agora que os limites temporais para a conclusão se vêm tornando imperativos.

Uma nota sobre as teorias de referência

Constituindo-se como modalidade de formação ao longo da vida, o prosseguimento de estudos pós-graduados insere-se, em geral, nos ciclos de vida individuais em fases de articulação particularmente significativa entre as trajectórias escolares, profissionais e familiares. Assim, todos estes domínios poderão contribuir tanto com factores promotores como com restrições para o bom andamento daquelas formações, exigindo-se da informação longitudinal de suporte uma descrição tão rigorosa quanto possível de uns e outros.

No domínio de investigação em que se enquadra o presente capítulo — o da Economia da Educação e da Economia do Trabalho — as trajectórias individuais vêm sendo abordadas com importância crescente nos correspondentes programas de estudo, pese embora o grande atractivo de que ainda desfrutam as abordagens sincrónicas.

No âmbito do seu contributo relativo, aqueles dois ramos da Economia consideram hoje em dia a temática à luz de uma revisão crítica de teorias de feição mais ortodoxa, como as teorias do capital humano, e de um amplo movimento de modernização do enfoque de abordagem, designadamente por consideração das teorias do ciclo de vida. Os contributos mais consistentes convocam, igualmente, metodologias de análise que enfatizam os processos de interdependência complexa que se exercem entre educação, trabalho e família, ao longo dos ciclos de vida individuais.

No entanto, a promoção da investigação sobre trajectórias individuais a objecto de investigação de pleno direito tem-se feito em Economia de forma lenta e gradual, por incorporação progressiva de contributos parcelares, como de seguida se sistematiza.

É habitual situar em Mincer (1974) um dos contributos fundadores, já que a partir da equação *standard* daquele autor

$$\ln y = a_0 + a_1s + a_2x - a_3x^2 + \mu$$

se deduz a primeira modelização relevante dos ciclos de vida, ao considerar os efeitos combinados da escolaridade (s) e da experiência profissional (x) sobre a variação dos níveis de produtividade e remuneração individuais (ln y).

Este contributo constitui também, porventura, a abordagem precursora da associação de duas formas de aprendizagem com naturezas muito diferentes: as habilitações literárias, ou educação formal, e a componente — não formal — das aprendizagens de trabalho. Desse modo, presta-se especialmente ao enquadramento teórico de programas de formação que são protagonizados já depois da inserção laboral, como sucede frequentemente com as pós-graduações.

No entanto, e à luz da realidade dos dias que se vivem, pode criticar-se esta abordagem pelo facto de ela ter implícito não haver lugar a interrupções de actividade e emprego, antes se considerando as trajectórias profissionais ininterruptas e irreversíveis, até ao momento da reforma.

Limitações como estas levaram a que, após sucessivas reformulações, as teorias dos ciclos de vida passassem a ser objecto de propostas de modelização bastante mais realistas. Neste contexto, combinando as perspectivas de abordagem do trabalho/emprego e da aprendizagem, em ciclo de vida, Willis (1986) propõe a seguinte formulação:

$$dK/dt = K_0 \sum_{ij}^T [(h * K_{te,j}) - \partial K_{td,i}], \text{ com } 1 \leq h, \partial \geq 0$$

Ou seja, a taxa de crescimento do “capital humano” individual, dK/dt , é função positiva do nível de escolaridade inicial (K_0) e das sucessivas experiências de trabalho desenvolvidas durante os períodos de emprego (K_{te}); mas decresce, ou desgasta-se, durante os momentos de desemprego ou inactividade (K_{td}), à taxa de depreciação ∂ . Esta, por sua vez, será tanto mais intensa quanto menos intervierem naqueles momentos programas de compensação, designadamente sob a forma de formação profissional para o desemprego, e retoma ou desenvolvimento de programas escolares, como os de pós-graduação.

De notar, ainda, que esta modelização permite graduar a influência qualificante das diferentes experiências profissionais, já que o correspondente multiplicador (h) pode assumir um qualquer valor do intervalo $[0,1]$. E, ainda, que se admite explicitamente a recorrência das situações de emprego, desemprego, inactividade e subjacentes dinâmicas de qualificação, durante todo o ciclo de vida activa até à idade da reforma, T , como o estabelece a notação \sum_{ij}^T .

Embora esta modelização permita abarcar trajectórias de escolaridade que ocorrem já após a inserção no mercado de trabalho (K_0 pode decompor-se correspondentemente) e se vejam, assim, combinadas com os efeitos da experiência e da formação profissional, ela não serve ainda plenamente os objectivos da investigação em curso. De facto, abstrai dos condicionalismos que têm origem nos padrões familiares dos indivíduos em aprendizagem. Ora, como se tem referido, a frequente coincidência temporal entre os períodos de prosseguimento de estudos pós-graduados e algumas das fases mais decisivas e

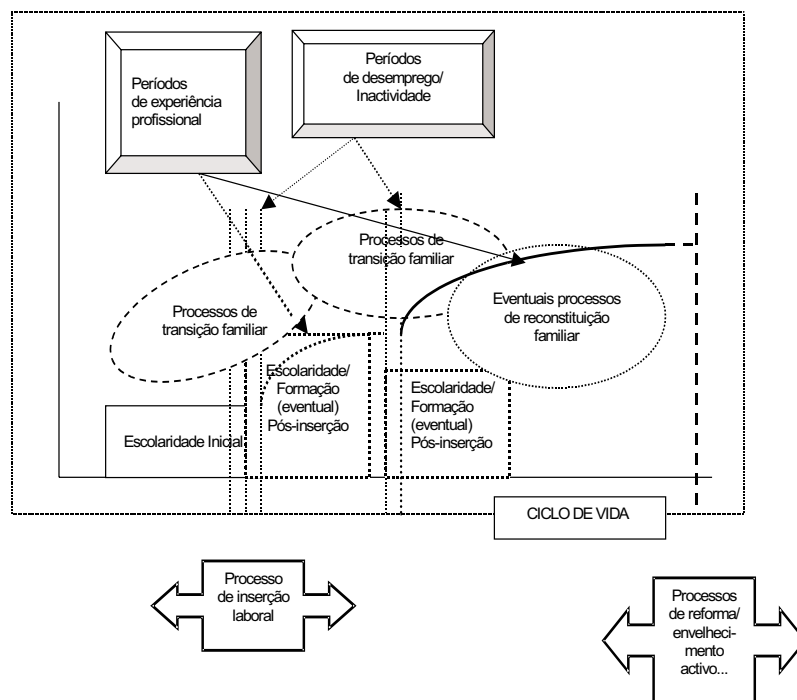


Figura 2.1 Interdependência entre as trajetórias de aprendizagem, trabalho e família nos ciclos de vida individuais

sensíveis das trajetórias profissionais e familiares, aconselha a que se questionem os previsíveis efeitos que também estas trajetórias podem induzir sobre aquelas formações.

De forma muito esquemática, pode desenhar-se a interacção entre aqueles diferentes tipos de trajetórias através de uma representação como a da figura 2.1.

Para além de factores tais como a situação perante a profissão e o emprego próprios, bem como os correspondentes estatuto ocupacional e oportunidades de aprendizagem e mobilidade profissionais interessará, com efeito, investigar também até que ponto aspectos como a situação e responsabilidades familiares e os estatuto ocupacional, expectativas e estratégias profissionais do cônjuge poderão, entre outros factores, condicionar as condições de frequência e o sucesso do investimento num Mestrado ou num Doutoramento.

A factores como os que se acabam de descrever associam-se outros condicionantes fundamentais, designadamente os que decorrem do que poderia designar-se por “efeito escola” (Noyes, 2003), visto aqui na perspectiva do estabelecimento de ensino superior e de frequência das pós-graduações. Nele se abrangem aspectos como os conteúdos e formas de organização curriculares e a correspondência que se prevê venha a verificar-se entre as qualificações assim obtidas e as oportunidades profissionais futuras.

O impacto conjunto destes efeitos pode então expressar-se, de forma sintética, através de um modelo que permite determinar o tempo necessário para concluir a pós-graduação sendo dados os determinantes dos diferentes tipos. A formalização segue a Análise de Probabilidade de Risco - Sobrevivência, nos seguintes termos (Lawless, 1982; Kachigan, 1986):

$$h(t | x) = h_0(t) e^{x' \beta}$$

com x a representar um vector de características individuais, β um vector de parâmetros a estimar e $h_0(t)$ a função de risco para um dado indivíduo, (com $x = 0$).

Representando por T o ciclo de vida individual, com T contínuo ≥ 0 , por $f(t)$ a função de densidade de probabilidade e por $F(t)$ a função de distribuição, ter-se-á:

$$F(t) = \Pr [T \leq t] = \int_0^t f(x) dx$$

E a função de sobrevivência, $S(t)$, virá:

$$S(t) = \Pr [T \geq t] = \int_0^\infty f(x) dx$$

com $S(t)$ monótona, contínua e decrescente.

Então, $h(t | x) = h_0(t) e^{x' \beta} = f(t) / S(t)$, representa a probabilidade instantânea de um dado facto ocorrer em t , sendo dado que não se verificou até então.

Ou seja, se se está a considerar o período de tempo necessário para que um dado indivíduo conclua um Mestrado — a probabilidade de que tal Mestrado demore mais do que dois anos, por exemplo, a concluir — resulta claro que tal duração dependerá das condições individuais de partida, h_0 (ex: nível de qualificação anterior, área de formação, instituição universitária de conclusão da Licenciatura...), de um conjunto de características individuais conhecidas, x , (tais como idade, sexo, naturalidade...) e de um conjunto de parâmetros, β , associados às variáveis cuja influência conjunta se pretende estimar: estrutura familiar, situação perante o emprego, características da ocupação, expectativa de oportunidades profissionais em resultado da conclusão do Mestrado, entre outras.

É este o tipo de modelização cujo ajustamento se apresenta numa fase posterior deste Capítulo, depois de se percorrerem os resultados de ensaios exploratórios assentes em metodologias estatísticas menos exigentes e que autorizaram o recurso àquele modelo mais robusto.

Antes, porém, convirá que se descreva brevemente a natureza da informação de suporte a esta abordagem dinâmica.

A informação dinâmica de suporte

A informação longitudinal sobre os ciclos de vida e trajectórias individuais dos pós-graduados que aqui serve de base foi obtida, como se tem vindo a referir, através do Projecto Telos II (Ambrósio, e outros, 2006).

No âmbito daquele Projecto foi lançado um inquérito por administração directa a uma amostra representativa de detentores de um Mestrado, Doutoramento ou ambos, obtido(s) em cada uma das quatro instituições universitárias aderentes nos anos de 1995-96 e 2000-01. A razão de ser da estratificação com base naqueles dois anos deveu-se à tentativa de neutralizar os potenciais efeitos do ciclo económico sobre as condições de exercício da actividade profissional, concomitante ou subsequente à pós-graduação.

As questões que integravam o questionário permitiram recolher informação que pode sistematizar-se da seguinte forma:

- i) *dados relativos às características individuais dos respondentes e seus familiares próximos*, tais como idade, naturalidade, sexo e nível de escolaridade do próprio, assim como nível de escolaridade e situação ocupacional do pai, mãe e conjugue. Relativamente à escolaridade dos progenitores, a justificação da sua consideração reside nos resultados conhecidos e amplamente divulgados da investigação que vem sendo realizada, visando quer os efeitos exercidos quando se consideram os pais conjuntamente quer, especialmente, a que permite isolar a situação das mães e dos pais perante a escolaridade e o trabalho assalariado (Plug, 2002; Black, Devereaux & Salvanes, 2004).
- ii) *informação relativa ao percurso escolar individual*, tal como a área de estudo no Ensino Secundário, domínio científico da Licenciatura e instituição universitária da graduação, razões e causas da frequência da pós-graduação, situação perante o emprego durante a mesma e, ainda, estabelecimento(s) da(s) pós-graduação(ões). A importância do estabelecimento de ensino tem a ver com o facto de no seu interior se plasmarem e recombinarem as condições de organização e as vivências culturais e de aprendizagem que encaminham os pós-graduandos para situações de maior ou menor sucesso relativos (Hobcraft, 2000; Meuret, 2000),

situações que aqui se admite expressarem-se através do tempo necessário para concluir as pós-graduações.

- iii) *caracterização da situação perante o trabalho e o emprego* na fase imediatamente anterior ao início da frequência do Mestrado ou Doutoramento, bem como informação datada sobre os momentos de início e de conclusão da(s) pós-graduação(ões);
- iv) *informação relativa ao estatuto ocupacional* (natureza da profissão, relação contratual, sector de actividade) e *à estrutura familiar* (família, de origem ou constituída, número de filhos e outros dependentes) correspondentes aos períodos de frequência das pós-graduações.
Estes dois últimos aspectos encontram razão de ser em algumas abordagens de referência na Sociologia moderna, as quais enfatizam o efeito múltiplo das interdependências que se exercem, ao longo das trajectórias individuais, entre factores estruturais e individuais. Sustentadas por análises dinâmicas, insistem na necessidade de ser levado em consideração o percurso escolar individual quando se averiguam as condições de acesso ao emprego e progresso na profissão. Do mesmo modo, sublinham a importância do estatuto social e económico da família, de origem e constituída. Consideram assim que, ao interagirem entre si, aqueles dois planos de condicionantes contribuem para moldar não só as condições materiais de acesso e sucesso, como também os valores, motivações, atitudes e percepções que enquadram as trajectórias individuais em ciclo de vida (Watson, 2003).
- v) *indicadores da satisfação relativa e sentido de auto-realização* face aos currículos, metodologias pedagógicas, contributo para a aquisição de competências e para o desenvolvimento do conhecimento promovidos pela(s) pós-graduação(ões);
- vi) *informação sobre a satisfação relativa e sentido de auto-realização* com o *exercício da actividade profissional* e oportunidades de desenvolvimento da carreira em consequência da realização do Mestrado, do Doutoramento ou de ambos.

Resultados exploratórios e primeiras evidências

O ensaio exploratório da informação recolhida recorreu a diversas metodologias de análise estatística e, de forma mais consistente, à Análise da Contingência. Permitindo propor, ou recusar, a eventual associação entre duas quaisquer distribuições, esta técnica levou a identificar, de forma relativamente expedita, as variáveis com maior intensidade de associação à variável cujo comportamento se pretendia estudar mais detalhadamente, ou seja, o tempo necessário para a conclusão da pós-graduação, uma vez iniciada.

A informação recolhida permitiu reconstituir 145 trajectórias de pós-graduação, das quais 108 de Mestrado e 37 de Doutoramento. Dada a diferente natureza destes dois tipos de graduações, designadamente quanto às razões da respectiva frequência e conclusão, obstáculos potenciais e grau de satisfação com as condições de trabalho e carreira subsequentes, a análise das trajectórias correspondentes foi conduzida separadamente nos diversos ensaios.

A aplicação da Análise da Contingência às trajectórias de Mestrado mostrou encontrarem-se aparentemente bem associadas com a variável “tempo de duração” as seguintes outras variáveis (cf. Anexo I, quadro 1): a “profissão do pai”, as “datas de início e conclusão da Licenciatura”, a “necessidade de desistência de algum tempo livre” como obstáculo à conclusão, o “número de empregos ocupados” até à matrícula no Mestrado, a “adequação dos recursos disponibilizados” pela organização do mesmo.

Com efeito, todas aquelas variáveis revelaram níveis de significância do Qui-quadrado [X^2 (n. s.)] inferiores ou iguais ao nível de tolerância estatística normalmente proposto (0,10), com coeficientes de contingência (C.C.) bastante aceitáveis, à excepção do relativo ao obstáculo “necessidade de desistência de algum tempo livre”.

Para além daquelas, um outro conjunto de variáveis exibiu valores dos testes estatísticos que, embora não respeitando o nível de tolerância, se encontravam relativamente próximos daquele limiar, aconselhando portanto uma consideração mais aprofundada através de metodologia mais robusta. Tal foi o caso das variáveis “estabelecimento de ensino de realização do Mestrado”, “exercício de profissão remunerada durante o Mestrado”, “melhor desempenho do emprego”, “perspectivas de carreira” e “aquisição de mais conhecimentos” (as três últimas, no âmbito das razões), “natureza da profissão anterior à frequência”, “necessidade de algum equipamento de apoio” e “adequação do horário do curso de Mestrado” (as duas últimas, apontadas como obstáculos à conclusão).

De salientar que nenhuma das outras variáveis que frequentemente surgem associadas à duração das trajectórias de escolaridade - como o sexo, a situação familiar e a idade do inquirido - se mostraram significativas, nesta análise de associação entre variáveis tomadas uma a uma.

Relativamente à análise do tempo necessário para a conclusão do Doutoramento, apareceram particularmente bem associadas as seguintes variáveis (cf. anexo I, quadro 2): “habilitações literárias da mãe”, “estabelecimento da obtenção da Licenciatura”, “estabelecimento de obtenção do Doutoramento”, “datas de início/fim de Mestrado” e “iniciativa da entidade patronal”. Muito próximo do limiar de tolerância, embora ultrapassando-o, encontra-se a variável “profissão que exerce actualmente”.

A influência relativa de indicadores do estatuto socioeconómico da família de origem parece manifestar-se também, neste caso através do nível de escolaridade da mãe, enquanto que relativamente ao Mestrado o seria por

intermédio da profissão do pai. Elementos relativos ao percurso escolar e profissional do próprio, como as datas e tempos de duração da Licenciatura e do Mestrado, o número de empregos ocupados e o papel da iniciativa da entidade patronal (aspecto que análises complementares sobre os mesmos dados mostram sobretudo inerente à carreira académica) surgem também com especial relevo na decisão de pós-graduação. Particularmente significativos são os valores associados às variáveis relativas aos estabelecimentos de ensino onde a Licenciatura foi obtida e onde se realizou o próprio Doutoramento, sem que o estabelecimento de conclusão do Mestrado surja como relevante para as trajectórias de Doutoramento. Este resultado, que aponta para uma aparente influência de segundo plano exercida pelo estabelecimento de Mestrado face aos de Licenciatura e de Doutoramento, mereceria uma investigação mais aprofundada e apoiada em bases de dados mais potentes.

A duração das pós-graduações no entrecruzar de múltiplas influências

Apesar da sua insipiência, os resultados até aqui apresentados encorajavam o recurso a metodologias de abordagem estatística mais consistentes, aspecto de que se dá conta neste ponto.

Influência do género

Convém que se estabeleça, entretanto, um comentário prévio, relativo à tomada em consideração das diferenças de género e seu reflexo potencial sobre as trajectórias de Mestrado e Doutoramento. Com efeito, em outras análises que o Projecto Telos II tornou possível, tais efeitos revelaram-se muito expressivos, aspecto que não será demais salientar numa abordagem em que se pretende considerar expressamente as interacções entre perfis familiares, profissionais e de aprendizagem (Chagas Lopes, 2006).

O estudo de associação entre pares de variáveis, conduzido através da Análise da Contingência, não constituía a metodologia adequada para a investigação dos potenciais efeitos de género. E assim é porque, devido à sua interacção com uma multiplicidade de outros processos, o sexo dos respondentes poderia afectar tanto directa como indirectamente muitas outras variáveis em consideração, sem que aquela metodologia tivesse capacidade suficiente para isolar os efeitos *líquidos* daquela variável.

Mas na presente fase de análise, cujo objectivo consistia precisamente na consideração aprofundada e sistemática da influência conjunta de todas as variáveis pertinentes, encontravam-se reunidas as condições para se poder abordar adequadamente aquele campo de condicionantes eventuais. Efectivamente, as metodologias que seguidamente se aplicam dispõem de uma

Quadro 2.1 Variáveis de discriminação do efeito género

Variáveis	$\delta / x \text{ med.} \geq 25 \% ^1$
"Profissão após conclusão do mestrado"	0,410
"Outros cursos formação" (além do mestrado)	0,426
"Possibilidade manter emprego"	0,250
"Percurso académico actual"	0,342
"Inexistência cursos disponíveis na proximidade"	0,503
"Necessidade de alguns equipamentos..."	0,275
"Aspectos financeiros..."	0,258
"Nº. empregos entre primeiro e actual"	0,622
"Garantir estatuto social"	0,429
"Alargar a cultura geral"	1,512
"Elevar o rendimento económico"	1,472

(1) Apuraram-se as variáveis para as quais o desvio médio estandardizado se mostrou igual ou superior a 25%.

bateria de testes e indicadores da qualidade dos ajustamentos estatísticos que tornam possível acautelar aquele inconveniente.

Começou-se, assim, por aplicar a Análise Discriminante às trajectórias de Mestrado, com vista à identificação das variáveis com maior capacidade de discriminação entre trajectórias femininas e masculinas. Como se mostra no anexo I, quadro 3, obtiveram-se resultados muito satisfatórios nos testes do ajustamento global, o que permitiu confirmar a existência de importantes condicionalismos de género, a aconselhar especial cuidado na subsequente análise dos efeitos-tempo.

Não constituindo objectivo central do presente Capítulo, considera-se mesmo assim de interesse apontar as variáveis cuja influência as funções discriminantes mais mostraram diferenciar os comportamentos masculinos e femininos no que respeita às trajectórias de Mestrado.

Encontram-se, assim, e antes de mais, elementos relativos às motivações apontadas para a frequência do Mestrado - alargamento da cultura geral e melhoria do rendimento económico, objectivos que a análise estatística revelou serem muito mais significativos para os homens, a avaliar pela forma como se pronunciaram. Uma certa instabilidade profissional, associada ao número de empregos entretanto detidos e, eventualmente, ao objectivo de acesso a um melhor estatuto social, também surgiu com peso de entre as razões apontadas para a frequência do Mestrado e, também aqui, com mais relevo para os homens. Um conjunto de factores mais directamente associados à duração do Mestrado e aos obstáculos à sua concretização surge, a seguir, por ordem de influência relativa: a inexistência de cursos na proximidade da residência e a frequência de outras formações complementares. Finalmente, a profissão após a conclusão do Mestrado e, designadamente, a situação académica, onde o peso relativo das mulheres se revela mais elevado, constituem outros aspectos a merecer registo.

Apesar do relativamente pequeno número de trajectórias de Doutoramento, 37, decidiu-se mesmo assim replicar para as mesmas a análise dos efeitos de género que se tinha conduzido relativamente aos Mestrados. Aspectos como os relativos à “progressão na carreira profissional”, vontade de “pertencer à comunidade científica” e de contribuir para a “construção de conhecimento científico”, revelaram-se como os mais expressivos do ponto de vista estatístico, embora de intensidade modesta e sem denotarem diferenças significativas entre mulheres e homens.

Convém ter presente que as razões e condicionalismos associados aos Doutoramentos são, ainda, bastante distintos dos que se associam às trajectórias de Mestrado. De facto, enquanto estas se mostram expressivas mesmo para profissões não inseridas na carreira académica, os Doutoramentos ainda se encontram em geral muito directamente associados àquela carreira. E assim, tanto os determinantes, como os condicionalismos e, porventura, parte dos obstáculos, se revelarão comuns aos dois sexos.

No entanto, não é demais lembrar que múltiplas análises se têm debruçado sobre os enclivamentos de género patentes na carreira académica e afectando, muito especialmente, doutorandos e pós-doutorandos. Relativamente ao caso português salientam-se, entre outros, os trabalhos de Amâncio e Ávila (1995), Perista e Silva (2004) e Amâncio (2005), trabalhos que vêm identificando situações claras de desigualdade de oportunidades com base no género na carreira académica, aspectos que, entretanto, a presente investigação não se propunha analisar.

Sintetizando: segundo as opiniões expressas pelos inquiridos ex-mestrandos, parecem, assim, ter prevalecido factores e condicionalismos associados, antes de mais, à motivação de desenvolvimento pessoal e estatuto económico e às condições de manutenção e progressão numa dada actividade profissional; já relativamente aos ex-doutorandos, as razões e determinantes prenderam-se essencialmente com o desenvolvimento da carreira (académica). Entretanto, de entre as variáveis relativas à potencial influência exercida pela situação familiar o seu peso revelou-se praticamente irrelevante, apenas a profissão exercida pelo conjugue se tendo mostrado estatisticamente significativa para as trajectórias de Doutoramento e parecendo pesar mais para os homens do que para as mulheres.

Confirmava-se, assim, a necessidade de acautelar devidamente a influência exercida pelos comportamentos de género quando se procedesse à análise do tempo necessário para concluir as pós-graduações.

Regressão de Cox sem efeito estabelecimento

A Análise de Probabilidade Risco-Sobrevivência, exposta no enquadramento teórico como modelo de referência a seguir no presente Capítulo, é operacional em termos de ajustamento estatístico através do modelo *Cox Regression*, ou Regressão de Cox (RC).

Quadro 2.2 Tabela de sobrevivência para a regressão de Cox sem efeito estabelecimento, com estratificação por sexo

	Probabilidades de sobrevivência
Sexo Masculino Anos:	
1	0,974
2	0,690
3	0,363
4	0,142
5	0,048
Sexo Feminino Anos:	
1	0,926
2	0,756
3	0,266
4	0,125
5	0,048

Em virtude dos resultados anteriores, os ajustamentos RC foram sistematicamente ensaiados com estratificação da variável sexo; ou seja, em cada ajustamento as observações das variáveis foram analisadas de modo a separar os resultados relativos a cada sexo, intervindo cada uma das duas partições de observações desta variável como grupo de controlo da outra.

De entre os ajustamentos ensaiados, dois deles revelaram resultados aceitáveis nos testes de qualidade global do ajustamento.

Um dos resultados produzidos pelos ajustamentos e que se reveste de maior interesse para a análise tem a ver com a Tabela de Sobrevivência: trata-se de um quadro que regista as probabilidades de um determinado acontecimento ocorrer até um dado momento no tempo ou de, pelo contrário, o ultrapassar. Recordar-se que se pretende analisar o tempo que, de acordo com a amostra em estudo, requereu em média um Mestrado ou um Doutoramento para ser concluído, sendo o tempo expresso em anos. Concretizando para os Mestrados, obtiveram-se no primeiro dos apuramentos seleccionados os resultados que constam do quadro 2.2.

A leitura da Tabela revela vários aspectos significativos: tanto para os homens como para as mulheres, as probabilidades de “sobrevivência” diminuem sistematicamente com o tempo. Assim, cerca de 97,4% dos Mestrados feitos por homens e 92,6% dos realizados por mulheres necessitaram de mais de um ano para se concretizar; a um segundo ano, “sobreviveram” 69% e 75,6% de Mestrados, de homens e de mulheres, respectivamente e, no fim do terceiro ano, cerca de mais 9,7% (36,3% — 26,6%) de homens do que mulheres tinham o seu Mestrado ainda pendente, de acordo com a amostra do Projecto. De acordo com estes resultados não se detecta, assim, uma tendência inequívoca de um dos sexos para necessitar de mais tempo do que o outro para concluir este tipo de pós-graduação, embora ao fim de dois anos — o tempo regulamentarmente previsto até agora — mais mulheres do que homens tivessem ainda o seu

processo não finalizado. Se se estará, ou não, perante uma distribuição bi-modal dos tempos correspondentes às trajetórias de Mestrado femininas, potencialmente associada a mudanças de situação familiar entre as que concluem mais cedo e as que mais se atrasam, é matéria que importaria vir a ser aprofundada, como se sugeriu em outra investigação realizada sobre a mesma informação.

Relativamente ao tempo necessário para concluir um Doutoramento nenhum dos ajustamentos testados resultou num modelo convergente. Este facto, que se prende com o número relativamente reduzido de trajetórias de Doutoramento, inviabiliza a consideração da correspondente Tabela de Sobrevivência.

Quanto às variáveis da equação da regressão, ou seja, as que repartem entre si a explicação do tempo de duração do Mestrado neste modelo de influência múltipla, constatou-se caírem no intervalo de aceitação as seguintes: “exercício de profissão remunerada durante o curso de Mestrado”, “não ter qualificações necessárias”, “ter necessidade de algum equipamento específico”, “desconhecer o que pode fazer de interessante”, profissionalmente, após o Mestrado, enquanto principais obstáculos à realização desta pós-graduação; “pertinência e adequação dos conteúdos leccionados no curso de Mestrado” face ao exercício profissional e “adequação do calendário do curso de Mestrado”, como variáveis de caracterização do curso.

Já relativamente ao Doutoramento, revelaram-se estatisticamente pertinentes as seguintes variáveis: “nível de escolaridade do pai”, “estabelecimento da Licenciatura” e “tempo de duração” da mesma, “exercício de profissão remunerada durante o Mestrado”, “profissão após Doutoramento” e “não ter expectativas de emprego”, “poder desempenhar melhor o emprego” e “poder desempenhar a profissão desejada”, as três últimas de entre as causas próximas da conclusão de Doutoramento.

Constata-se, então, que um dos principais condicionantes da duração tanto do Mestrado como do Doutoramento reside na necessidade de desempenhar uma actividade profissional durante o curso de Mestrado. Do mesmo modo, tanto para uma como para outra das pós-graduações, o percurso escolar anterior se revela ter sido de influência: menor, aparentemente, no caso do Mestrado, onde apenas a insuficiência das qualificações surgiu como explicativa, mais consistente no que respeita ao Doutoramento, já que se revelaram significativos tanto o estabelecimento como as datas e duração da Licenciatura.

Os determinantes do tempo necessário para concluir um Mestrado parecem, assim, circunscrever-se muito mais aos pré-requisitos, condições de organização e adequação profissional do mesmo do que sucede com o Doutoramento. Quanto a este, vemos surgir uma variável de caracterização da família de origem, sob a forma de nível de escolaridade do pai, os já referidos indicadores relativos à Licenciatura e, especialmente, um leque de variáveis associadas às condições de acesso, exercício e manutenção da

profissão desejada, que já sabemos consistir no exercício da carreira académica e que constitui resultado de certo modo previsível.

Regressão de Cox com efeito estabelecimento

No que respeita ao efeito exercido pela(s) instituições(s) de ensino onde as pós-graduações foram obtidas, obteve-se um ajustamento estatisticamente aceitável colocando a variável “estabelecimento (Mestrado, Doutoramento)” como variável contraste (*categorical*). Deste modo, o processo de convergência estatístico foi promovendo os valores associados aos diferentes estabelecimentos, sempre que significativos.

Para a situação correspondente ao tempo necessário para a conclusão de um Mestrado, obteve-se como melhor resultado o ajustamento cujos valores se indicam em anexo I, quadro 4. Resulta claro, então, que de entre os principais factores explicativos da duração do Mestrado se encontram duas das instituições de ensino correspondentes (Estabelecimento 5 e Estabelecimento 1) e a insuficiência das qualificações do mestrando, só depois surgindo como influentes factores como o exercício de uma actividade profissional durante o Mestrado, o desconhecimento das implicações que esta pós-graduação poderia trazer profissionalmente, a necessidade de equipamento específico, entre outros aspectos.

Replicando o ajustamento para as trajectórias de Doutoramento, obteve-se agora um resultado convergente e com valores muito fortes para os testes de tolerância estatística (cf. anexo I, quadro 5). É interessante constatar que a principal variável explicativa que aqui surge, a relativa ao nível de escolaridade do conjugue, só neste ajustamento do modelo de duração se mostra relevante.

Trata-se de um resultado que só uma base de dados mais robusta permitirá aprofundar. No entanto, expressa a intervenção de efeitos com origem na família constituída, os quais poderiam, eventualmente, encontrar-se correlacionados com outras variáveis significativas (como, por exemplo, o exercício de profissão remunerada durante o Mestrado) no ajustamento para as trajectórias de Doutoramento antes ensaiado e não convergente.

Mais uma vez, surge claro o *efeito estabelecimento*, especialmente o da Licenciatura e, pela primeira vez, um indicador de satisfação com a carreira profissional subsequente ao Doutoramento.

Este último resultado, que em si não surpreende dada a associação recorrentemente referida entre Doutoramento e carreira académica, leva, não obstante, a que se reflecta, por simetria, sobre os efeitos correspondentes para o Mestrado. Nas trajectórias deste tipo, os resultados estatísticos não só nunca evidenciaram valores significativos para a variável “satisfação com a carreira subsequente”, como revelaram mesmo, de entre os constrangimentos, a influência do desconhecimento dos potenciais efeitos do Mestrado sobre a

futura actividade profissional. Se, por um lado, este último aspecto indicará a natureza transversal do Mestrado face à estrutura ocupacional vigente, por outro não deixará de sugerir estar-se em presença de um aparentemente elevado grau de indiferenciação deste tipo de pós-graduação. Ou, numa hipótese mais optimista, estar-se perante Mestrados de banda larga e, consequentemente, conducentes a uma maior diversidade e versatilidade das competências profissionais. Questão que, bem entendido, apenas se deixa expressa como apontamento para futura investigação.

Os determinantes do tempo necessário para concluir um Mestrado parecem, assim, circunscrever-se muito mais aos pré-requisitos, condições de organização e adequação profissional do mesmo do que sucede com o Doutoramento. Quanto a este, vemos surgir uma variável de caracterização da família de origem, sob a forma de nível de escolaridade do pai, os já referidos indicadores relativos à Licenciatura e, especialmente, um leque de variáveis associadas às condições de acesso, exercício e manutenção da profissão desejada, que já sabemos consistir no exercício da carreira académica e que constitui resultado de certo modo previsível.

Síntese e sugestões para investigação futura

A leitura dinâmica que este capítulo se propôs fazer tinha bem presente as limitações da informação de base, dado o relativamente pequeno número de trajetórias consideradas, sobretudo de Doutoramento.

Não obstante, a pertinência e oportunidade das abordagens diacrónicas, cuja importância científica começou por se sublinhar, colhe aqui ampla evidência. E mesmo que os resultados a que se chegou não se revistam de maior representatividade do que os de um estudo de caso, eles surgem com força suficiente para permitir uma sistematização e servir de guia para futura investigação, essa já apoiada desejavelmente em informação primária mais sustentada e, quiçá, representativa do todo nacional.

Uma das primeiras conclusões a retirar é a da natureza — ainda — intrínseca e extrinsecamente distinta dos Mestrados e dos Doutoramentos. Aqueles, abrangendo franjas cada vez mais transversalizadas das estruturas ocupacional e profissional, os Doutoramentos associando-se de forma muito acentuada ao exercício da carreira académica. Reforçando esta distinção, surgem indícios de que os Mestrados não se encontrarão necessariamente bem integrados numa estratégia de desenvolvimento de competências profissionais; ou, pelo menos, assim percebe-se grande parte dos inquiridos, ao manifestar um significativo nível de desconhecimento sobre as oportunidades profissionais subsequentes a este tipo de pós-graduação. Indefinição das estratégias individuais de aprendizagem, incerteza quanto à valorização e aceitação pelo tecido económico, relativa indiferenciação dos programas e conteúdos dos Mestrados,

ou, ainda, uma possível generalização dos currículos de banda larga, são hipóteses explicativas que podem de momento ser avançadas, mas cuja investigação aprofundada pareceria altamente aconselhável.

Também surgiram reflexos de uma diferenciação com base no género, especialmente no que respeita à duração das trajectórias de pós-graduação e aos determinantes e objectivos de prosseguimento de Mestrados. Nos objectivos e motivações associados aos Doutoramentos não se detectaram diferenças significativas entre sexos.

Muitas das variáveis que a investigação tem revelado encontrarem-se normalmente associadas às trajectórias de escolaridade surgiram aqui também com significado estatístico inequívoco.

De entre elas, situa-se a influência do estatuto social da família de origem, aqui aproximado através da profissão e habilitações literárias dos pais e mães dos respondentes, embora com aparente diferenciação de efeitos entre Mestrado e Doutoramento. Assim, a profissão do pai parece influenciar mais no primeiro caso, enquanto no segundo se revelam bem associadas as habilitações literárias da mãe. Adiantando não mais do que uma das muitas possibilidades de hipóteses de explicação, poder-se-á admitir que a decisão e condições de frequência do Mestrado poderão, em muitos casos, depender em grande medida da capacidade de financiamento da família de origem, certamente muito influenciada pela profissão do pai, dada a fase relativamente precoce de inserção laboral, ou até de pré-inserção. Já a influência exercida pelo nível de escolaridade da mãe, resultado que corrobora conclusões de investigação corrente, careceria aqui de possibilidades de aprofundamento complementar.

A influência exercida pelo percurso escolar anterior e pelas instituições de ensino frequentadas para obtenção dos graus precedentes é também digna de registo. Aspectos como os relativos à duração e fase da vida de conclusão da Licenciatura, do Mestrado (para ambos os tipos de pós-graduações) e aos estabelecimentos de obtenção da Licenciatura e do Doutoramento, para este último grau, revelaram ser particularmente influentes. De sublinhar a aparentemente pequena expressividade, face ao Doutoramento, da instituição de obtenção do Mestrado: corroborará, este resultado, as hipóteses de possível maior indiferenciação, ou diversidade curricular, que atrás se referiu parecerem caracterizar as percepções relativas a este grau de ensino pós-graduado?

A trajectória profissional e as suas ocorrências mais significativas mostraram-se relativamente menos condicionantes das motivações de frequência destas pós-graduações do que seria possível esperar-se e, uma vez mais, com influências muito distintas entre Mestrado e Doutoramento. O número de empregos ocupados prévia e paralelamente ao prosseguimento de Mestrado parece constituir a única variável de cariz profissional directamente associada a este grau, contribuindo para a nebulosa de factores que se tem visto

caracterizar as razões que levarão à sua frequência. A iniciativa (ou decisão...) da entidade patronal revela-se determinante no Doutorado, como seria de esperar.

A interpretação dos obstáculos ao prosseguimento e conclusão de estudos pós-graduados através do tempo necessário para a respectiva conclusão constitui apenas uma das possibilidades de investigação. No entanto, quando se dispõe de informação datada sobre as trajectórias de escolaridade e factores críticos que se lhes associam, aquela metodologia é a habitualmente seguida.

Nesta abordagem decidiu-se ajustar os modelos de duração, ou sobrevivência, subjacentes à modelização daqueles tempos, de acordo com as principais evidências sugeridas pela apreciação exploratória dos dados e pelos resultados da Análise Discriminante. E, assim, os ajustamentos adoptaram sistematicamente a estratificação com base no sexo e a instituição, de Mestrado ou de Doutorado, como variável de contraste.

Aparentemente, vemos interferir efeitos de género nos tempos necessários para a conclusão dos Mestrados, com uma possível distribuição bi-modal das trajectórias femininas: se um tal padrão, assim apercebido, se encontra eventualmente associado a transições entre situações familiares, de origem e constituída, constitui aspecto que mereceria igualmente a possibilidade de uma futura apreciação mais aprofundada.

É de sublinhar que, explicitamente, o efeito da situação familiar não se mostrou expressivo, à excepção do que sucede no modelo de duração para o Doutorado, onde intervem directamente através do nível de escolaridade do conjugue. No entanto, aquele efeito pode ter-se expressado indirectamente nos outros ajustamentos, através da variável relativa à necessidade de exercício de uma profissão remunerada durante a frequência do Mestrado, cujo efeito apareceu recorrentemente.

Sobre a influência do estabelecimento, de Mestrado e de Doutorado, obtiveram-se resultados muito expressivos e, igualmente, contrastantes. Com efeito, diversos estabelecimentos surgiram a repartir entre si a possível responsabilidade pelos tempos necessários para a conclusão dos Mestrados, enquanto que relativamente ao Doutorado apenas um se revelou associado àquele tempo e, de resto, com intensidade menor.

Nesta última situação, a responsabilidade surge aparentemente partilhada com o estabelecimento de Licenciatura, resultado que, associado à relativa indiferenciação, ou extrema diversidade, que parece caracterizar as condições de frequência do Mestrado, faz questionar sobre a possibilidade de, a partir das apreciações sobre estudos pós-graduados, se desenhar como que uma hierarquia de instituições de ensino superior, partindo das Licenciaturas e terminando nos Doutoramentos, mas com uma zona de indefinição relativa no segmento correspondente aos Mestrados.

Anexo I

Quadro 1 Análise de contingência: tempo necessário para a conclusão do mestrado

Variáveis	χ^2 (n.s.)	Coefficiente de Contingência
Profissão do pai	0,017	0,874
Datas início /fim licenciatura	0,001	0,611
Necessidade de desistência de tempo livre	0,062	0,348
Número de empregos ocupados	0,001	0,759
Adequação dos recursos disponibilizados	0,100	0,520

Quadro 2 Análise de Contingência: tempo necessário para a conclusão do doutoramento

Variáveis	χ^2 (n.s.)	Coefficiente de Contingência
Habilitações literárias da mãe	0,098	0,842
Estabelecimento da licenciatura	0,084	0,898
Estabelecimento do Doutoramento	0,056	0,848
Datas de início/fim de mestrado	0,001	0,840
Iniciativa da entidade patronal	0,089	0,697

Quadro 3 Análise Discriminante: indicadores da qualidade do ajustamento: mestrados

χ^2 (Valor)	Nº de graus de liberdade	χ^2 (n.s.)	Correlação canónica	Percentagem de casos correctamente classificados
100,915	81	0,066	0,886	97,2 %

Quadro 4 Ajustamento da Regressão Cox com a variável "Estabelecimento" como contraste: mestrado

Qualidade do Ajustamento χ^2 (41,587); GL = 26 n.s. = 0,027	Valores dos Coeficientes Ajustados
Variáveis	
Exercício de profissão durante mestrado	0,939
Estabelecimento de mestrado 1	1,145
Estabelecimento de mestrado 5	1,880
Estabelecimento de mestrado 7	0,714
Falta de qualificações necessárias	1,104
Necessidade de equipamento específico	0,648
Desconhecimento consequências profissionais do mestrado	0,881

Quadro 5 Ajustamento da Regressão Cox com a variável “Estabelecimento” como contraste: doutoramento

Qualidade do Ajustamento χ^2 (54,858); GL = 26 n.s. = 0,0047	Valores dos Coeficientes Ajustados
Variáveis	
Nível de escolaridade do conjuge	1,740
Estabelecimento da licenciatura	1,132
Estabelecimento de doutoramento 9	0,611
Satisfação com a carreira actual	1,005

Referências bibliográficas

- Albrecht, James e outros (1991), “Career interruptions and subsequent earnings: a re-examination using Swedish data”, *Journal of Human Resources*, 34, 249-311.
- Alves, Mariana (2003), *A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior numa Perspectiva Educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*, Tese de Doutoramento, FCT/UNL.
- Amâncio, Lígia (2005), “Reflections on science as a gendered endeavour: changes and continuities”, *Social Science Information*, Vol. 44, N.º1, 65-83.
- Amâncio, Lígia e Patrícia Ávila (1995), “O género e a ciência”, em Jorge Jesuíno (org.): *A Comunidade Científica Portuguesa nos Finais do Séc. XX*, Oeiras, Celta Editora.
- Ambrósio, Teresa e outros, (2006), *Relatório Final do Projecto Telos II - Aprendizagem ao Longo da Vida: efeitos em diplomados de ensino superior (POCTI/CED /46747/2002)*, UIED, FCT/UNL (policopiado).
- Ambrósio, Teresa (2006) “Educação e Desenvolvimento: Inteligibilidade das Relações Complexas”, Comunicação apresentada na Academia das Ciências de Lisboa, Junho 2006, documento policopiado.
- Ammermüller, Albrecht (2005), “Educational Opportunities and the Role of Institutions”, *Research Memoranda 004*, Maastricht, ROA.
- Ben-Porath, Yoram (1967), “The production of human capital and the life cycle of earnings”, *Journal of Political Economy* 75, 353-367.
- Black, Sandra e outros (2004), *Fast Times at Ridgement High? The effect of Compulsory Schooling Laws on Teenage Births*, IZA D. P: n.º 1416.
- Chagas Lopes, Margarida e outros, (2004), “School Failure and Intergenerational “Human Capital” Transmission in Portugal”, *Education-line*, Universidade de Creta, Conferência da Associação Europeia de Investigação em Educação (EERA).
- Chagas Lopes, Margarida e outros (2005), “Does School Improve Equity? Some Key Findings from Portuguese Data”, *Education-line*, Dublin, University College, Conferência da Associação Europeia de Investigação em Educação (EERA).

- Chagas Lopes, Margarida (2006), "Portuguese women in science and technology (S&T): some gender features behind MSc. and PhD. achievement", *Education-line*, paper aceite para apresentação na Conferência da Associação Europeia de Investigação em Educação (EERA), Setembro de 2006.
- Heckman, John e Thomas Macurdy (1980), "A life cycle model of female labour supply", *The Review of Economic Studies*, vol. 47 (1), 47-74.
- Garson, David (2005), "Statnotes: An Introduction to Multivariate Analysis", *Statistic Solutions*, consultado em <http://www.statisticssolutions.com>.
- Hobcraft, John (2000), "The Roles of Schooling and Educational Qualifications in the Emergence of Adult Social Exclusion", *Casepaper 43*, CASE, Londres, London School of Economics.
- Kachigan, Sam (1986), *Statistical Analysis - An Interdisciplinary Introduction to Univariate & Multivariate Methods*, Nova Iorque, Radius Press.
- Lawless, Jerry (1982), *Statistical Models and Methods for Lifetime Data*, Nova Iorque, Wiley & Sons.
- Meuret, Denis (2000), *La transmission des inégalités par l'école, une approche politique*, IREDU- Université de Bourgogne, Working Paper.
- Mincer, Jacob (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, Nova Iorque, NBER.
- Noyes, Arthur (2003), "School transfer and social relocation", *International Studies in Sociology of Education*, XIII (3).
- OECD (2006), *Reviews of National Policies for Education - Tertiary Education in Portugal: Examiners' Report*, OECD Directorate for Education - Education Committee (06/12/2006).
- Perista, Heloísa e Alexandra Silva (2004), *Science Careers in Portugal*, MOBISC - EURODOC, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Pires, Ana Luisa (2005) *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese de Doutoramento, FCT/UNL, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Plug, Erik (2002), *How do Parents Raise the Educational Attainment of Future Generations?* Bona, IZA DP n.º 652 consultado em http://www.iza.org/index_html.
- UNICEF (2002), *Innocenti Report Card*, Issue n.º 4 consultado em <http://www.unicef-icdc.org>.
- Watson, Tony (2003), *Sociology, Work and Industry*, UK, Routledge.
- Willis, Richard (1986), "Wage Determinants: a Survey and Reinterpretation of Human Capital Earnings Function" em *Handbook of Labour Economics*, Ashenfelter & Layard (org), Amesterdão, North Holland.

Universidade e mudança social: mobilidade social e processos de avaliação

António Martins

Neste capítulo pretende-se estudar três aspectos directa ou indirectamente associados com a universidade e que de certa forma estão interrelacionados: análise da democratização da universidade através, quer de indicadores quantitativos globais, quer sobre quem são os alunos que frequentam a formação pós-graduada; apreciação da formação ocorrida na universidade quanto aos conteúdos, às metodologias de ensino-aprendizagem e aos recursos materiais e humanos colocados à disposição; inserção profissional e níveis de satisfação socioprofissional e pessoal.

Trata-se, por um lado, de temáticas consideradas de grande importância dado inscreverem-se num novo paradigma de Universidade bastante mais complexo do que o anterior na medida em que, para lá das responsabilidades clássicas, a Universidade está hoje mais democratizada, mais aberta ao meio e numa procura constante de adequação funcional às necessidades dos diferentes sistemas, especialmente o Económico e o de emprego-trabalho. Por outro lado, a importância desta análise advém, ainda, do seu contributo para um melhor auto-conhecimento e uma melhor auto-avaliação da Universidade. É hoje claro que as organizações não podem prescindir do conhecimento dos produtos que produzem bem assim como das representações que os diferentes agentes dela têm. Este facto assume ainda mais significado no caso da Universidade dado os seus *produtos*, aqui entendidos como formandos de nível pós-graduado (mestres e doutores), serem capazes de reflectir sobre si e de se avaliarem por referência aos conteúdos aprendidos e às relações com a Universidade e, ainda, dela serem capazes de criar representações positivas ou negativas.

A democratização da universidade: mobilidade social e reprodução

A democratização da universidade é aqui entendida a partir da variação positiva dos indicadores: evolução dos alunos na universidade ao nível da formação

graduada e pós-graduada; composição social dos alunos que frequentam a universidade, não apenas na formação graduada mas também na pós-graduada, ao nível de mestres e doutores. Este processo de democratização teve na base, de acordo com Pires (1988), entre outras causas, dois paradigmas: o desenvolvimentista e o igualitarista, segundo os quais o nível de educação detido a nível individual e colectivo estaria na base do posicionamento dos sujeitos na estrutura social e dos países na divisão internacional do trabalho e, neste sentido, tender-se-ia para uma maior igualdade social, não apenas entre os sujeitos mas também entre os países. Este posicionamento foi evidenciado já na conferência sobre “as políticas de crescimento económico e de investimento no ensino, realizada em Washington em 1961” (OCDE, 1989), onde se concluiu existir uma relação directa e positiva entre investimento no ensino e o crescimento económico de um país. O aprofundamento e defesa desta tese esteve presente nos trabalhos elaborados por Theodore Schultz (1961), Denison (1962) e Becker (1975), entre outros, e que deram origem à designada Teoria do Capital Humano. Do que se tratou, a um nível mais objectivo, foi que a universidade moderna, modelada para a formação de elites, para o desenvolvimento do Estado-Nação e da cultura nacional deu lugar (dado o enfraquecimento do Estado-Nação e da pulverização da cultura nacional) a uma universidade de massas e ao assumir uma vertente mais económica e técnica e desta forma mais instrumental e funcional, embora numa perspectiva de grande complexidade típica da actualidade da sociedade em geral e do sistema económico em particular (Morin, 1994). Neste sentido o enfoque tende a radicar cada vez mais nas exigências colocadas à universidade para que intervenha na preparação dos processos e dos sujeitos para criar e acompanhar as dinâmicas económicas de forma a maximizar os resultados pela introdução da racionalização, da “eficiência”, da “qualidade”, da “excelência” e de outras designação semelhantes (Readings, 1996; Enders, 2004). Independentemente das críticas daquelas posturas teóricas (Amin, 1975; Miller, 1988; Paro, 1983; Albornoz, 1989; OCDE, 1989), também contrariadas pela evolução da realidade económica e social, a oferta e a procura de ensino e de formação não pararam de se verificar a todos os níveis, primeiro no ensino básico e secundário e depois no ensino superior ao nível da graduação e hoje também ao nível da formação pós-graduada. Neste sentido, a frequência do ensino superior ao nível da graduação, em Portugal, passou de 106216 alunos em 1985 para 395478 em 2002, isto é, um crescimento de 272% (Gonçalves, 2006).

Ao crescimento da oferta de ensino e de formação correspondeu também uma procura crescente, não apenas por parte das burguesias mas também das classes médias, médias baixas e baixas, assistindo-se desta forma a uma mobilidade social destas classes com base no aumento das aspirações sociais e sobretudo pelo alargamento dos lugares profissionais criados pela economia do pós-guerra em crescimento muito acentuado até aos anos 70 e em transformação (contração, complexificação e globalização) já no último

quartel do século XX (Martins, 1999). Se, no primeiro momento, a mobilidade social foi marcadamente ascendente, já no segundo, e não obstante o forte investimento em educação (ao nível individual e colectivo), esta parece estar a intervir mais na manutenção das posições sociais em articulação com a família (Grácio, 1997; Gonçalves, 2006). As alterações processaram-se, neste período do pós-guerra, em todos os outros níveis da sociedade, como foi o caso da alteração da frequência do ensino superior segundo o género: neste domínio a representação das mulheres passou de um peso de 18,9% em 1940 para 57,1% em 2000 ao nível da licenciatura (Gonçalves, 2006) e de 50,1% e 38,2% em 1996 para 58,1% e 46% em 2002 ao nível de mestrado e doutoramento, respectivamente (OCES). Neste sentido a democratização não é apenas quantitativa e social, como antes referimos, mas também em função do género. Se é verdade que a educação interfere com a mobilidade social ascendente, também o é enquanto local onde ocorre a selecção social e as classes mais abastadas legitimam as suas posições sociais.

A escola, em geral e a universidade, em particular, têm funcionado e continuam a funcionar como espaço opaco no qual as classes sociais e, de forma mais específica os sujeitos, procuram elevar ou manter as suas posições sociais ao mesmo tempo que este processo vai sendo configurado e reconfigurado pelos sistemas económico (de emprego/trabalho) e político em função das necessidades estruturais ou conjunturais. É da conjugação destes elementos objectivos e de outros subjectivos inerentes ao uso dos mecanismos simbólicos detidos ou usados por alguns sujeitos (colectivos ou individuais) que se desenham as estruturas sociais no que concerne às posições que os sujeitos nelas ocupam.

Sobre estes aspectos importa que nos detenhamos um pouco na análise de três categorias e da dialéctica que se estabelece entre elas para depois podermos reflectir sobre os dados empíricos deste estudo: sociedade; universidade; processos de mudança das posições sociais.

Na abordagem das sociedades pode ser seleccionados um conjunto de elementos em conformidade com os interesses particulares de cada um e em função do seu objecto de estudo. Esta postura implica sempre opções metodológicas, definição do objecto e a sua delimitação do todo de que fazem parte indissociável. Tendo em conta estas preocupações e o enfoque teórico colocado pela análise/compreensão dos dados empíricos, interessa-nos analisar a mudança das sociedades no duplo enfoque: dinâmica de reprodução e dinâmica de transformação. Em ambas existe mudança, só que no primeiro caso ela é marcada pela continuidade e pela criação de coerência numa perspectiva sistémica, na segunda dimensão à mudança tendem a estar associados processos de inovação em que os resultados podem ser substancialmente diferentes dos do sistema em que ocorrem. Uma e outra referem-se tanto às estruturas, valores, ideias e crenças como aos modos de vida no quotidiano. Estas duas dinâmicas, não obstante serem de sentido oposto, ocorrem de

forma articulada ora predominando uma ora predominando a outra, podendo conduzir a situações extremas, quer de conservadorismo (em todas as dimensões da vida política-ideológica, social, religiosa e dos valores), quer de mudança radical e até total. Pode assistir-se ainda a situações (mais raras) de equilíbrio em que as duas dinâmicas se anulem. É evidente que estes processos interferem, como parece claro, na alteração ou sedimentação dos processos socioeconómicos e culturais e desde logo nas dinâmicas de mobilidade social e nas posições a que os sujeitos estão colocados.

Apesar de não ser objecto de análise a mudança/transformação e a reprodução, importa ter presente que esta tende a assumir níveis mais elevados nos períodos de estabilidade das sociedades, como foi o que ocorreu durante grande parte do século XX com a sociedade moderna, enquanto a mudança tende a ser máxima nos períodos de transição entre sociedades ou em momentos de grande desestruturação, como parece estar a ocorrer na actualidade (Toffler, 1984; Drucker, 1993). Estamos a falar de períodos de polarização dos processos, contudo a mudança e a reprodução tendem a existir sempre, não se verificando assim que os processos sociais sejam estáticos, o mesmo é dizer que a dinâmica está neles sempre presente (Silva, 1994), embora a natureza dessas dinâmicas possa ser diversa.

A partir dos anos 80 do século XX, com destaque para a actualidade, como se referiu atrás, estão a processar-se profundas alterações nos macro e nos micro processos em que os sujeitos desempenham as suas actividades profissionais. Assim, e de acordo com vários autores (Planas, 1990; Enguita, 1988; Tyszkiewicz, 1988; Retuerto, 1989; Schweitzer, 1989; Ocaña, 1992; Tarandeau, 1985; Romer, 1990; Amable, 1992; Bommensath, 1986; Frietman, 1992):

1. Está-se a assistir à substituição dos paradigmas competitivos (das economias de escala e das vantagens comparativas ainda dominantes entre nós) pelos paradigmas da qualidade e do desenvolvimento de processos vocacionados para a inovação permanente no domínio da produção de novos produtos e processos (no interior da organização e na ligação com o seu ambiente, especialmente com os consumidores), isto é, não basta já produzir com qualidade e a baixo preço mas produzir produtos e processos novos e ainda não conhecidos;
2. A organização dos processos, no interior das organizações e no relacionamento destas com o exterior, tende a desenvolver-se de forma sistémica e integrada implicando a necessidade de uma crescente autonomia das filiais e ou dos sectores no interior da empresa bem assim como do desempenho de actividades em grupo, em equipa ou mesmo individualmente;
3. O sistema de emprego requer, cada vez mais, uma força de trabalho, por um lado, capaz de saber trabalhar em organizações e processos mais complexos e mutáveis e, por outro, possuir condições de fazer aprendizagens

em regime de trabalho e de forma autónoma e, paralelamente, os sujeitos intervenientes terão de saber gerir a sua própria carreira que se constitui, cada vez mais, de ciclos e contra-ciclos tipificados por emprego, desemprego, emprego, desemprego (...);

4. Todas as actividades tendem a estar associadas, directa ou indirectamente, às novas tecnologias e à informação, quer na sua produção, quer na sua circulação e aplicação;
5. Os processos de mobilidade e de encontro com outros povos exigem novas aprendizagens sociais, culturais e linguísticas. Os processos referidos implicaram profundas alterações nos desempenhos profissionais e na natureza da relação salarial a que as qualificações que definiram perfis e as organizações de classe existentes durante quase todo o século XX deixaram de dar respostas convenientes.

Este processo de transformação *quase radical* foi antecedido, a partir dos anos 50, por grandes transformações mas através do alargamento das estruturas económicas que definiram, deste ponto de vista, a sociedade moderna. Este processo teve profundos reflexos na nossa problemática dado que a universidade se abriu “aparentemente a todos” e se criaram imensos e novos lugares profissionais, não possíveis de preencher (dado o seu número) pelas classes altas, ocorrendo assim uma forte mobilidade social como reflexo das novas necessidades (em qualidade e em quantidade) criadas por dinâmicas económicas mas também políticas e sociais.

Os processos de mudança e de reprodução podem ser e são mediados pelas instituições apesar de elas próprias não serem imunes aos processos sociais que temos vindo a equacionar, antes pelo contrário, tendem a dar continuidade aos processos de mudança e a contribuir para a sua sedimentação e reprodução. Entre estas instituições a universidade tem assumido papel de destaque nas duas dimensões que temos vindo a equacionar, especialmente nos processos de reprodução (Readings, 1996). De igual forma Vicente Gutiérrez Pascual (1998) refere que:

Historicamente esta dialéctica bidireccional, este jogo permanente das configurações simbólicas têm suportado numerosas tendências e curiosamente sempre rumo ao pólo de reprodução. Tendências que se concretizam em burocratismo, clientelismo, repetivismo pedagógico meritocracia e titulomania (...)

Este posicionamento que a universidade tem assumido está de acordo, quer com a natureza do que é uma instituição, quer com o facto de a universidade moderna, criada e desenvolvida nos finais do século XVIII e no século XX, estar associada à reforma de von Humboldt na Prússia e de Napoleão em França com o objectivo de intervir na criação e solidificação do Estado-Nação (Amaral e Magalhães, 2000), especialmente na componente de formação das

elites e dos quadros superiores para a administração pública, ao mesmo tempo que lhe era solicitado que interferisse no processo de mobilidade social e na criação de uma cultura nacional ou no seu fortalecimento bem assim como desenvolver novas competências exigidas pelo sistema económico propiciado pela sociedade capitalista (Lucchesi, 2002). Esta perspectiva mais funcional, e aquela a que a universidade mais resistiu, foi antecedida, na continuação da preparação de elites e dos quadros para a administração pública, pelo grande desígnio de preparar os indivíduos para a cidadania dentro dos princípios universalistas e humanísticos (Readings, 1996; UNESCO, 1998; Arroiteia, 2002).

Do que temos vindo a equacionar importa reter que as transformações económicas, sociais e culturais foram extensivas a todas as instituições, particularmente à universidade no sentido da sua abertura a todos os estratos sociais. Assistimos a alterações da sua “missão” bem como das suas funções, nomeadamente com a passagem da universidade de elites à universidade de massas, para assumir um carácter mais utilitário do ponto de vista económico. Um outro fenómeno associado a estes processos e que ocorreu em todos os países (Collins, 1989) e também em Portugal foi a importância dada à certificação do saber formal, realizada pelo sistema de ensino, particularmente pela universidade. Era (e ainda é) através destes certificados que os indivíduos entravam no sistema de emprego/trabalho e de certa forma nele ascendiam profissionalmente.

Decorrente da contracção do desenvolvimento acelerado nos anos 70, das alterações surgidas no modelo de desenvolvimento económico e da continuada oferta de ensino universitário e da sua procura, assistiu-se, entre nós, já nos finais do século XX, e sobretudo na actualidade, ao crescimento do desemprego entre os diplomados pelo ensino superior, e, por razões várias, à depreciação dos diplomas universitários. Estes factos, embora não sendo os únicos nem os mais importantes, terão influenciado o seguimento de estudos superiores pós-graduados após a obtenção do grau de licenciatura (Arroteia e Martins, 1998; Martins, Arroiteia e Gonçalves, 2002).

Este desfasamento entre a quantidade de diplomas e de lugares no sistema de emprego/trabalho já se fazia sentir antes, aquilo que Boudon (1973) designou de “não congruência relativa” e que segundo ele poderia explicar a existência de fenómenos tanto de mobilidade social ascendente como descendente. Numa sociedade em que a procura de educação é regulada pelos mecanismos de mercado e em que os indivíduos estão em posição de concorrência, o nível escolar cria um *sistema de privilégios relativos* neste processo de concorrência já que um melhor nível de educação aumenta as probabilidades de obtenção de uma posição social mais desejável. Uma vez que as probabilidades de um indivíduo com estatuto social elevado ascender aos níveis mais altos do sistema escolar são maiores do que as de um indivíduo com um estatuto social mais baixo, as posições sociais de destino podem ser consideradas

como sucessivamente atribuídas em função da ordem de prioridade criada pelo sistema de níveis sociais e pelo sistema de níveis escolares (Boudon, 1973). Daqui poder concluir-se que apesar de se terem verificado progressos globais no nível de vida, inclusive das classes inferiores, a estrutura da mobilidade social não se alterou significativamente. Como refere Raymond Boudon (1973: 193), “o desenvolvimento considerável das taxas de escolarização a que assistimos nos últimos decénios não tem sido de modo a produzir (...) uma evolução característica da estrutura da mobilidade mesmo quando a desigualdade de oportunidades no ensino decresce”.

Ainda num plano global, o aumento da taxa de escolarização teve, sobretudo, o efeito de provocar um deslocamento dos níveis escolares relativamente aos níveis correspondentes da hierarquia das posições sociais. Cumulativamente com o que atrás se disse, o prolongamento da escolaridade trouxe consigo uma desvalorização relativa dos diplomas escolares e uma escalada educativa que exige níveis de escolaridade cada vez mais elevados para atingir posições idênticas no sistema social. Neste sentido, e citando de novo Raymond Boudon (1973: 207), “Os mecanismos gerais que comandam os comportamentos individuais de mobilidade têm pois como principal efeito o desencadear um alongamento da escolaridade sem modificar as estruturas da mobilidade”. As condições sociais de origem e o capital cultural condicionam não apenas as aspirações dos sujeitos como também a avaliação que fazem do *custo-benefício* subjacente aos processos individuais de decisão.

Do que ficou dito importa realçar que a sociedade moderna, durante o século XX, sofreu profundas alterações que interferiram, por vezes, nas sequencialidades estabilizadas, utilizando o sistema educativo em geral e a universidade em particular como suporte das suas necessidades funcionais: na criação de uma cultura e de uma língua nacionais; na formação de elites (políticas e quadros da administração pública); na criação de cidadãos em conformidades com a natureza da(s) ideologia(s) dominante(s); e sobretudo na formação de força de trabalho em conformidade com as exigências colocadas tanto pelos processos de produção como pela natureza da organização do trabalho, em cada momento, ao nível das empresas, dos países ou nos processos globais como se verificou no último quartel do século XX e na actualidade (Mintzberg, 1990; Rodrigues, 1991; Freire, 1993; Friedberg, 1993; Drucker, 1993; Bertrand e Valois, 1994; Martins, 1999). Associado a estas dinâmicas, seja pela alteração nas estruturas económicas e de emprego/trabalho, seja nas estruturas político-ideológicas, ocorreram alterações muito significativas nas posições sociais e profissionais dos sujeitos de todas as classes sociais, mesmo das populares, por efeito da frequência do sistema educativo e da aquisição de diplomas/certificados. Neste sentido, e de acordo com Pierre Bourdieu (1979), a estrutura e o volume dos capitais, económico e cultural, bem assim como as trajectórias no espaço social terão sido condicionadas fundamentalmente a partir das posições sociais iniciais, mas também pelo efeito

da educação, quer enquanto promotora de mobilidade social ascendente, quer na mobilidade social horizontal associada à mobilidade geográfica e à mudança de campo de actividade dos sujeitos, quer ainda como forma de impedir, retardar ou amenizar a mobilidade social descendente.

Assim, parece que a interferência do sistema educativo na alteração das posições sociais e profissionais dos sujeitos ocorre mais como resultado dos processos reprodutores do que de movimentos transformadores consequentes e que a capacidade da educação, por si mesma, ser agente de movimentos sustentados de mobilidade social não é confirmada. Sobre isto veja-se o que refere Sérgio Grácio (1997: 61) quando se procura as causas da mobilidade social: “Se esta mostrar portanto alterações ao longo do tempo estaremos perante um aumento da fluidez social, um progresso da ‘verdadeira’ mobilidade, cuja responsabilidade deverá então necessariamente caber à expansão escolar”. Este carácter híbrido e pouco claro pode ser confirmado pelas conclusões de um estudo realizado por Martins, Arroiteia e Gonçalves (2002: 119-128):

Com a caracterização social e cultural dos diplomados torna-se possível visualizar três aspectos definidores da sociedade e das relações que estabelece com o sistema educativo. Por um lado, tomando em consideração a origem social e cultural dos diplomados verifica-se uma clara ascensão profissional denotando assim uma maior democratização da sociedade por recorrência ao sistema educativo. Por outro lado, verifica-se existirem ainda níveis diferenciados no acesso à universidade, em número e na frequência dos cursos mais prestigiados e nos quais é possível encontrar níveis de rendibilidade superior, em função da origem social e cultural dos diplomados aqui estudados. Por último, constata-se existir um afastamento da universidade dos filhos dos grupos sociais mais baixos, especialmente quando os pais não sabem ler nem escrever. Assim, a democratização do ensino não é plena não apenas pela diferença de resultados no sistema educativo (medida pelas taxas de reprovação e pela desadequação entre as aspirações e os resultados alcançados pelos alunos em termos dos cursos frequentados e das saídas profissionais que proporcionam) como pela não garantia de acesso a todos os níveis de ensino.

De acordo com os dados de três estudos realizados¹ e que se apresentam nas figuras 3.1, 3.2 e 3.3 importa fazer um conjunto de considerações de alguma forma orientadas/enquadradas pelas referências teóricas anteriormente apresentadas.

1 Estes três estudos foram realizados em diferentes momentos: um em 2002 a diplomados pelo ensino superior universitário (Martins, Arroiteia e Gonçalves, 2002); outro em 2005 a alunos do ensino secundário a frequentar cursos tecnológicos e das Escolas Profissionais (Martins, Pardal e Dias, 2005); o último a diplomados com um mestrado ou com um doutoramento no âmbito do projecto Telos II e que esteve na base desta publicação.

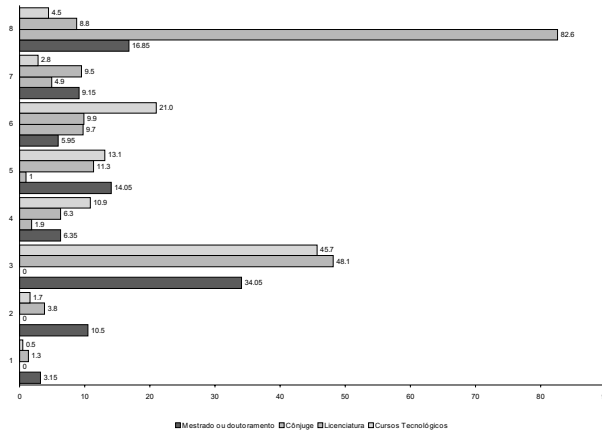


Figura 3.1 Nível de instrução dos pais dos inquiridos das diferentes amostras e dos cônjuges de mestres e doutores (em percentagem)

Fonte: Martins, Arroteia e Gonçalves, 2002; Martins, Pardal e Dias, 2005; Ambrósio, T. e outros, Projecto Telos II, 2006. 1. Não sabe ler nem escrever; 2. Sabe ler e escrever mas sem diploma; 3. Ensino básico primário (4.ª classe); 4. Ensino básico preparatório (antigo 2.º ano); 5. Ensino básico 3.º ciclo ou equivalente (antigo 5.º ano liceal ou técnico); 6. Ensino secundário ou equivalente (antigo 7.º ano); 7. Antigo ensino médio e actual superior politécnico (bacharelato); 8. Ensino superior universitário (licenciado, mestre ou doutor)

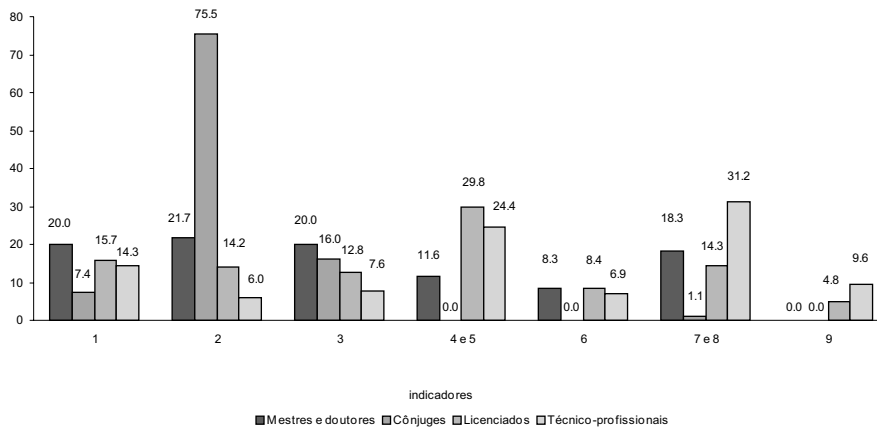


Figura 3.2 Profissões do pai dos inquiridos das diferentes amostras e do cônjuge de mestres e doutores (em percentagem)

Fonte: Martins, Arroteia e Gonçalves, 2002; Martins, Pardal e Dias, 2005; Ambrósio, T. e outros, Projecto Telos II, 2006. 1. Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa; 2. Especialistas das profissões intelectuais e científicas; 3. Técnicos e profissionais de nível intermédio; 4. pessoal administrativo e similares; 5. Pessoal dos serviços e vendedores; 6. Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas; 7. Operários, artífices e trabalhadores de montagem; 9. Trabalhadores não qualificados.

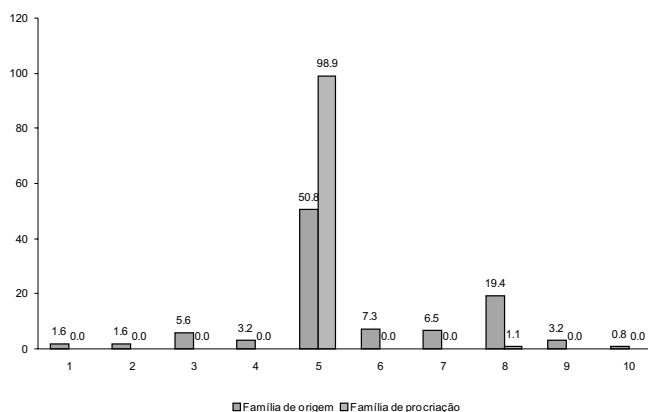


Figura 3.3 Indicadores de classe da família de origem e de procriação dos diplomados com mestrado e/ou doutoramento (em percentagem)

Fonte: Ambrósio, T. e outros, Projecto Telos II, 2006.

1. Assalariados agrícolas; 2. Assalariados executantes pluriactivos; 3. Agricultores independentes; 4. Agricultores independentes pluriactivos; 5. Empresários dirigentes e profissionais liberais; 6. Operários industriais; 7. empregados executantes; 8. Profissionais técnicos e de enquadramento; 9. Trabalhadores independentes; 10. Trabalhadores independentes pluriactivos.

Tomando por base o nível de instrução dos pais dos inquiridos das três amostras, (cf. figura 3.1) bem assim como a sua profissão (cf. figura 3.2), pode verificar-se a existência de mudanças significativas na estrutura social estudada, bem assim como a manutenção de alguns desequilíbrios a demonstrar a manutenção de processos reprodutores e até de desqualificação profissional, académica e logicamente social.

No primeiro caso, e em termos gerais, é visível que o nível de instrução dos inquiridos (das três amostras), bem assim como as profissões a que a sua formação dá acesso, é superior à dos seus pais. Claro que esta constatação tem a ver fundamentalmente com as alterações surgidas, por um lado com a democratização do sistema educativo e com a escola de massas, incrementadas no espaço temporal entre estas duas gerações (de pais e filhos aqui referenciados) e, por outro, com as alterações na estrutura de emprego/trabalho, quer em quantidade quer na sua natureza, resultantes do desenvolvimento económico do pós-guerra. Estas alterações estruturais podem não ter uma tradução directa na alteração das posições sociais dos sujeitos (destas duas gerações) tanto do ponto de vista das rendas como e sobretudo dos estatutos, estes ainda bastante mais difíceis de medir do que as questões materiais traduzidas nos salários.

Como segundo aspecto, e não obstante o referido no parágrafo anterior, é possível verificar que o índice de correspondência entre habilitações e

profissões dos pais e dos filhos assume ainda valores bastante significativos, particularmente entre os alunos dos Cursos Tecnológicos e das Escolas Profissionais. Os dados aqui equacionados mostram que a reprodução das posições profissionais e dos níveis de instrução se mantiveram para um universo não desprezível dos inquiridos. Se tivermos em conta a desvalorização dos diplomas surgida entre estas duas gerações podemos deduzir que a reprodução terá sido geradora mais de despromoção social do que de manutenção das posições sociais.

O terceiro aspecto que importa referir, no seguimento do referido no ponto anterior, foi a existência de alguma mobilidade social descendente, especialmente entre os alunos dos cursos tecnológicos e das Escolas Profissionais. Veja-se, a este propósito, que 7,3% dos pais destes alunos possuem formação de nível superior (2,8% de nível IV e 4,5% de nível V), o que se traduz ao nível profissional por: quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa (14,3%) e especialistas das profissões intelectuais e científicas (6,0%).

O carácter reprodutor medido pela influência das posições sociais iniciais nos processos de mobilidade social dos sujeitos está também presente nos dados que temos vindo a referir. Assim, se os pais dos inquiridos diplomados com um mestrado ou com um doutoramento possuíam, em 26,1% dos casos, uma licenciatura, esse valor desceu para 18,3% entre os diplomados com uma licenciatura e para apenas 7,3% entre os pais dos alunos dos cursos tecnológicos e das Escolas Profissionais. Estes valores seriam ainda mais acentuados se tomássemos em conta que os pais dos inquiridos da primeira amostra são mais velhos do que os da segunda e estes mais velhos do que os da terceira e que a frequência universitária aumentou neste período de tempo. Esta discrepância verifica-se também ao nível das profissões, no sentido de os inquiridos com formação superior (graduada e pós-graduada) serem filhos de pais com profissões melhor remuneradas e com estatutos mais elevados do que os alunos dos cursos de nível médio que temos vindo a referir.

Quando tomamos por base apenas os inquiridos com um mestrado ou com um doutoramento (referentes ao projecto Telos) verifica-se, a partir dos dados da figura 3.3 (que nos dá os valores do indicador de classe das famílias de origem e de procriação — segundo a linguagem sociológica), alterações substantivas entre estas duas gerações pelo efeito das habilitações académicas. Assim, na primeira geração (família de orientação), apesar de 50,8% das famílias se encontrarem associadas às actividades profissionais na condição de empresários, dirigentes e profissionais liberais, verificou-se alguma dispersão por outras categorias: profissionais técnicos e de enquadramento (19,4%); operários industriais (7,3%); empregados executantes (6,5%); agricultores independentes (5,6%); agricultores independentes e agricultores pluriactivos (ambos com 3,2%). Em contrapartida, a 2.^a geração (família de procriação) encontrava-se agrupada na quase totalidade (98,9%)

na categoria de empresários, dirigentes e profissionais liberais, tal como os seus pais. Aqui é bem visível uma mobilidade social ascendente pelo menos uma mudança de campo, para utilizar a conceptualização de Pierre Bourdieu, entre a geração dos pais e dos filhos.

Uma última questão que importaria mobilizar, a partir dos dados dos inquiridos com uma pós-graduação (uma vez que não recolhemos esta informação junto dos inquiridos das outras amostras), incide sobre a existência de uma certa *endogamia* na escolha dos cônjuges (independentemente do tipo de união) dado que esta foi tendencialmente feita entre parceiros com habilitações de nível superior em 82% dos casos (cf. figura 3.3 — indicador 8) e entre especialistas das profissões intelectuais e científicas em 75,5% das situações. Estes valores não nos permitem conclusões sólidas e muito menos definitivas no sentido de podermos falar de “endogamia” ou de as escolhas serem resultantes da conciliação de interesses no sentido da manutenção ou requalificação das posições sociais. Pelo contrário podem ser o resultado de escolhas com base em critérios individuais (físicos, afectivos, culturais ...) que se tornaram possíveis nos contactos interpessoais surgidos, quer no ambiente escolar, particularmente na universidade, quer nos locais de trabalho.

Como síntese, importa reter alguns aspectos da análise antes realizada: 1. Processaram-se e continuam a registar-se profundas alterações (durante a segunda metade do século XX e na actualidade), tanto no sistema educativo como nos outros sistemas, particularmente no económico e das ocupações profissionais com interferência na alteração do campo de desempenho de actividades de muitos sujeitos; 2. A questão anterior dificultou a leitura das posições sociais e da mobilidade social e profissional e, ainda, do efeito do ensino nesse processo; 3. De qualquer forma e não obstante as dificuldades enumeradas, é possível referir terem-se processado alterações pelo efeito do ensino e da formação, quer positivas, como quando se verificou a existência de mobilidade no sistema educativo e profissional e consequentemente social, quer negativas quando pela sua falta ou se mantiveram as posições, quer académicas quer profissionais, ou se processou um retrocesso e consequente despromoção social. Constata-se ainda que, não obstante a abertura do sistema educativo a todos (com a democratização do ensino e com a escola de massas), a entrada e a obtenção de títulos e consequente mobilidade social ainda é condicionada pela origem sociocultural dos indivíduos.

A formação pós-graduada e os processos de aprendizagem e de inserção profissional

Procurou-se aqui conhecer a avaliação que os inquiridos (mestres e doutores) fazem da formação realizada na universidade e das implicações desta para a sua vida pessoal, familiar e profissional e, ainda, a sua inserção na vida activa

e níveis de satisfação com o trabalho. Trata-se duma temática nova e que se insere num novo modelo de universidade resultante dos requisitos colocados pela “sociedade do conhecimento” (Simão et al., 2002: 25) e fruto da sua democratização, tanto interna como externa, com reflexos em todas as áreas em que desenvolve a sua acção, particularmente no que concerne a uma maior abertura ao meio e numa procura constante de adequação funcional às necessidades dos diferentes sistemas, especialmente o Económico e o de emprego — trabalho (Trow, 1996; Lucchesi, 2002; Martins et al., 2002). Por outro lado, a importância destas questões advém, ainda, do seu possível contributo para um melhor auto-conhecimento e uma melhor auto-avaliação da Universidade.

Este processo inscreve-se numa lógica global associada: ao fim das grandes homogeneidades e ao facto de, em seu lugar (e a todos os níveis), ter surgido uma pluralidade de entidades que ao reivindicarem espaços, especialmente de poder, vão influenciando as dinâmicas sociais (Touraine, 1999); ao processo de globalização económica e à natureza do neo-liberalismo que na procura de impor a sua lógica tende a responsabilizar o Estado de todos os males acusando-o de mau gestor e de desperdiçar recursos indispensáveis para outras áreas prioritárias (Amaral e Magalhães, 2000: 12); à alteração das relações entre “as universidades, o Estado e a sociedade” em que não obstante o Estado continuar a interferir nos processos de regulação concedeu às universidades uma apreciável margem de autonomia (Amaral e Magalhães, 2000: 11-13). A autonomia da universidade, a par das restrições orçamentais, da vigilância a que está sujeita e da prestação de contas não apenas ao poder central mas também aos agentes do meio em que se insere, bem como a mudança de paradigma (de sociedade e de universidade) conduziram a que a universidade se abrisse, quer internamente, quer ao meio, tanto na procura de modelos de gestão democrática como na procura de financiamentos suplementares e sobretudo da procura de legitimação junto das outras forças políticas, económicas e culturais. Este processo de aparente transparência é ainda acompanhado de práticas de avaliação tanto externas (nacionais e internacionais) como internas. Estas avaliações consistem na quantificação de um conjunto de indicadores objectivos (de natureza científica, pedagógica, administrativa, aplicação e gestão de recursos) e subjectivos, como é o caso da apreciação que os diferentes agentes fazem da universidade. É deste conjunto de aspectos, particularmente dos associados à apreciação subjectiva e da sua veiculação nos média, que se cria o tipo de representações sociais sobre a universidade em geral e sobre uma dada universidade em particular.

É nesta perspectiva que devemos considerar que a apreciação destes inquiridos assume uma grande importância nos processos de avaliação da universidade, não apenas porque a conhecem internamente bem pelos anos que nela passaram, como também nela adquiriram os níveis mais complexos e específicos de formação e, ainda, porque estão em boas condições para avaliar a articulação entre a universidade e o sistema económico, científico, tecnológico

e de emprego/trabalho. É neste sentido que a Associação Europeia para a Garantia de Qualidade no Ensino Superior (ENQA) recomenda que na avaliação do Ensino Superior deverá ser tomado em conta a apreciação de elementos externos à universidade os designados *stakeholders* e entre estes os empregadores e os diplomados por este tipo de ensino (ENQA, 2006, 55).

Os dados que aqui se apresentam traduzem a apreciação de mestres e de doutores que terminaram a sua formação nos anos lectivos de 1995/96 e de 2000/01 nas quatro universidades referidas no capítulo da metodologia. Deverão, assim, ser lidos neste âmbito e com as precauções de representatividade (entre outras) aí assinaladas.

A formação pós-graduada e processos de aprendizagem

De acordo com os dados da figura 3.4 constata-se que a apreciação de um conjunto de indicadores relativos aos processos de aprendizagem (humanos e materiais) assume valores de “muito bom e bom” sempre superiores a 70%, salvo em duas situações: “Adequação do calendário proposto para a realização de trabalhos conducentes à obtenção do grau académico”, no caso dos doutorados, e “Adequação de equipamentos físico-tecnológicos existentes”, no caso dos mestrados. Mesmo nestes casos a apreciação foi superior a 65%. Uma outra constatação é que a apreciação aos mesmos indicadores não assumiu valores muito diferentes entre os inquiridos dos dois tipos de formação, salvo nos indicadores antes referidos, com destaque para o que dá conta da adequação de equipamentos físico-tecnológicos existentes, em que a divergência foi de 22 pontos percentuais, sendo mais positiva ente os inquiridos com doutoramento. Já no indicador onde se aprecia a adequação do calendário a diferença é de apenas 12 pontos percentuais. Em ambas as situações os valores mais elevados de afirmações positivas encontram-se nos indicadores que dão conta da pertinência da formação para o desenvolvimento pessoal e profissional. Onde se verificam algumas divergências, como acima se referiu, é nos indicadores que dão conta dos calendários escolares e dos recursos materiais. Este facto estará de acordo com a natureza dos doutoramentos nomeadamente quanto a serem menos massificados do que os mestrados e pelo facto de o seu desenvolvimento assentar mais na investigação empírica, e daí a necessidade de mais recursos materiais.

No que respeita ao ensino e aprendizagem, à valorização das competências e ao acompanhamento pelos professores, os valores são muito uniformes e situados entre os 70 e os 80%. Sobre estas questões importa referir que apesar dos valores positivos serem reconfortantes é preciso ter em atenção que existe, ainda, uma margem significativa (entre 20 a 30%) de apreciações negativas. Por outro lado, a apreciação dos inquiridos pode estar enviesada, uma vez terem sido socializados neste sistema e por conseguinte não manterem o necessário distanciamento. Para dar realce a este aspecto e para evitar possíveis conformismos

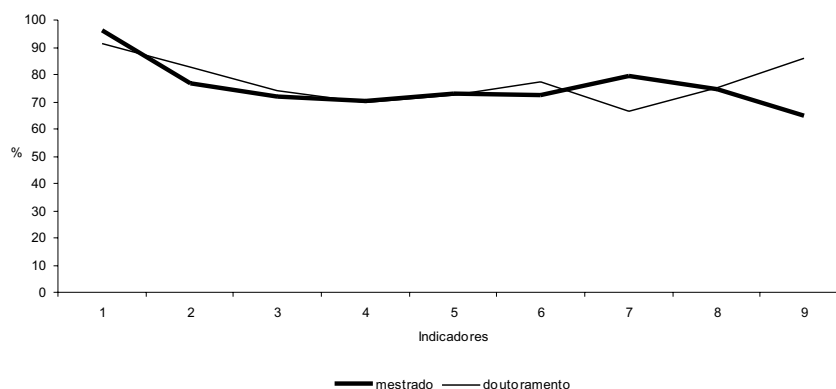


Figura 3.4 Avaliação de formação universitária

Fonte: Ambrósio, T. e outros Projecto Telos II, 2006.

1. Pertinência dos conteúdos leccionados face aos interesses pessoais; 2. Pertinência dos conteúdos leccionados face às necessidades profissionais; 3. Adequação da metodologia ensino-aprendizagem para o processo de aprendizagem; 4. Adequação das estratégias dos professores para a valorização de competências; 5. Adequação dos horários propostos para o funcionamento das actividades lectivas; 6. Adequação da disponibilidade dos professores para acompanhamento de actividades de estudos; 7. Adequação do calendário proposto para a realização de trabalhos conducentes à obtenção do grau académico; 8. Adequação dos recursos disponibilizados para a elaboração de trabalhos académicos; 9. Adequação de equipamentos físico-tecnológicos existentes.

com a situação e, ainda, nos permitir colocar questões importa referir algumas passagens de um entrevistado quando compara o sistema português com o inglês com base na sua experiência:

(...) o ensino em Portugal é de facto muito diferente do ensino em Inglaterra... aqui não era só chegar ao final do semestre e estudar para os exames, não... era preparar-me todos os dias antes das aulas que iria ter no dia seguinte e portanto, a avaliação que eu faço do ponto de vista do ensino e da transmissão de conhecimentos é bestial. Eu costumo dizer aos meus amigos que é como se tivesse saído de uma avioneta e entrado num concorde (...) (...) “Eu digo sempre aos meus pais que pela primeira vez na minha vida eu tive que estudar ... passava o tempo nas bibliotecas a estudar, estudar, estudar (...).

Ou

Não, os conteúdos não foram muito importantes... foi mais o ambiente, o estímulo intelectual, o aprender coisas novas, o mudar a minha forma de viver e de pensar... eu acho que foi mais isso.

Ou ainda

A sensação que eu tenho, é que de facto há uma grande distância entre o detentor do saber e o que está à procura dele, não é? E essa distância não se nota só nas aulas, nota-se também nos corredores... que é muito importante. O que eu sentia é que na LSE os professores estavam lá sempre para mim... respondiam aos meus e-mail's às 11h da noite e era uma relação muito informal que tínhamos (...).

De facto o que está aqui presente, na óptica deste entrevistado, é que o estudo no estrangeiro se realiza a um ritmo muito mais intenso do que em Portugal, que o processo de construção de conhecimento se centra mais no ensino em Portugal e na aprendizagem no exterior e, por último, que existem diferenciações, não apenas nos processos de ensino-aprendizagem mas também ao nível das relações (formais e informais) entre quem ensina e quem aprende. A ser assim e a confirmarem-se estes aspectos parece constatar-se a existência de dois paradigmas de ensino-aprendizagem e de construção de conhecimento diferentes.

Relativamente à avaliação que estes dois grupos (mestre e doutores) fazem a um conjunto de indicadores que traduzem o efeito da formação académica na sua vida pessoal, familiar e sobretudo profissional, pode constatar-se e de acordo com os dados da figura 3.5.

1. Em termos globais, a apreciação dos dois grupos, apesar de algumas diferenças, mantém as mesmas tendências;
2. Que em todos os indicadores a apreciação foi positiva (superior a 50%) excepto nos casos: "Garantir um estatuto social elevado", "Alterar a situação familiar" e "Elevar o rendimento económico" (neste caso apenas para os inquiridos com mestrado). É, aliás, entre estes inquiridos que os valores atribuídos a estes indicadores são mais baixos. Se é possível entender a não interferência desta formação na vida familiar, já a não interferência no estatuto social parece mais difícil de explicar a não ser que este tenha sido dado ou pela origem social ou pela licenciatura que em boa verdade confere o título de doutor, o designado "DR" e que a formação pós-graduada não tenha visibilidade e reconhecimento social. Não obstante ser dominante a opinião da não interferência desta formação na situação familiar, ela acaba de alguma forma por existir: "De facto a nossa vida terá começado um pouco mais tarde (...) Planeámos também as crianças mais tarde (...)";
3. O efeito da formação nos indicadores de natureza mais pessoal: "Aprender coisas novas e desenvolver no plano pessoal", "Alargar a cultura geral", "Obter um certificado" e "Favorecer o desenvolvimento pessoal e social" obteve valores bastante elevados e com diferenças pouco significativas entre os dois grupos de inquiridos;

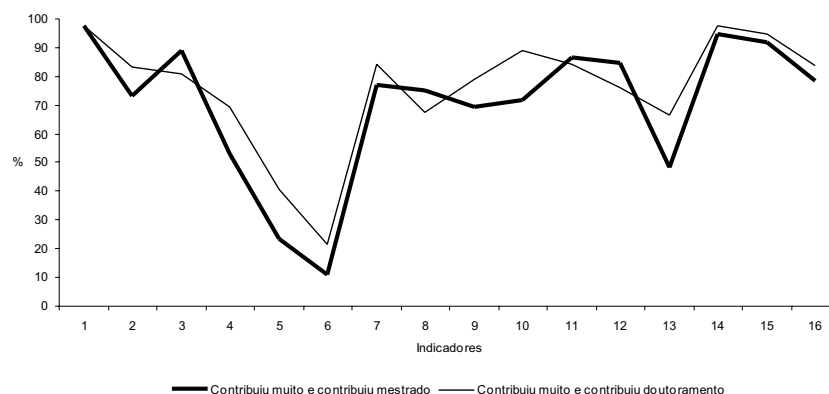


Figura 3.5 Avaliação de formação académica realizada na universidade

Fonte: Ambrósio, T. e outros. Projecto Telos II, 2006.

1. Aprender coisas novas e desenvolver no plano pessoal; 2. Conseguir responder às necessidades no plano profissional; 3. Alargar a cultura geral; 4. Estabelecer contactos pessoais e profissionais para desenvolvimento do percurso profissional; 5. Garantir um estatuto social elevado; 6. Alterar a situação familiar; 7. Obter um certificado; 8. Desenvolver visão crítica do mundo em que vivemos; 9. Progredir na carreira profissional; 10. Participar para a organização do trabalho em que exerce a actividade profissional; 11. Desenvolver o gosto pela aprendizagem motivando a prossecução de um percurso de aprendizagem permanente; 12. Favorecer o desenvolvimento pessoal e social. 13. Elevar o rendimento económico; 14. Desenvolver a cultura científica; 15. Construir o conhecimento na área científica; 16. Tomar decisões de forma reflexiva.

4. A apreciação da forma como a formação realizada interferiu nos indicadores associados ao desenvolvimento profissional e à aquisição de novas competências no domínio das aprendizagens: “Estabelecer contactos pessoais e profissionais para desenvolvimento do percurso profissional”; “Progredir na carreira profissional”; “Participar para a organização do trabalho em que exerce a actividade profissional” e “Desenvolver o gosto pela aprendizagem motivando a prossecução de um percurso de aprendizagem permanente” obtiveram valores acima dos 70% salvo no primeiro indicador, acima referido, e só no caso dos diplomados com um mestrado.
5. Por último, são igualmente bastante positivas as apreciações ao efeito da formação no campo do desenvolvimento de conhecimentos no domínio científico, do pensamento reflexivo e crítico (“Desenvolver a cultura científica”; “Construir o conhecimento na área científica”; “Tomar decisões de forma reflexiva” e “Desenvolver visão crítica do mundo em que vivemos”).

Estes valores não são uniformes nem quanto à apreciação dos sujeitos nem quanto à natureza dos cursos. Neste caso, a natureza técnica ou o tratar-se de cursos em áreas sociais interferirá no tipo de formação mais funcional ou mais reflexiva. Este facto é bem visível na passagem que se transcreve de um coordenador de mestrado no domínio das engenharias:

Nós transmitimos aquilo que sabemos e aquilo que nós pensamos que são os conhecimentos que nesta área são necessários para as pessoas. Não creio que haja discussão. Pode haver mas não creio que seja esse o paradigma fundamental.

Perspectiva diferente tem outro coordenador de mestrado, na área da formação de professores, quando refere:

... os objectivos que se pretendem alcançar com este mestrado é desenvolver um conjunto de conhecimentos, capacidades, estratégias e criar um espaço de reflexão e investigação sobre a problemática subjacente ao nosso mestrado.

Existem outras situações intermédias, em que sem se perder de vista os aspectos técnicos, as exigências do mercado e as práticas internacionais de escolas conceituadas, procura-se flexibilizar as aprendizagens em função das perspectivas e necessidades individuais dos mestrandos.

(...) há aqui outro pormenor (...) é que algumas cadeiras são escolhidas por nós. Eu normalmente sou flexível (...). A avaliação é ditada por aquilo que o mercado me tem dito (...). Tentamos aproximá-los daquilo que se faz nas melhores escolas a nível internacional e os alunos saem satisfeitos (...).

Inserção profissional e níveis de satisfação

A avaliação da Universidade com base na apreciação dos agentes envolvidos, na actualidade, não se limita aos processos internos (científicos, pedagógicos e de funcionamento) mas também à forma como a universidade se articula com os agentes externos com quem se relaciona em todos os domínios, particularmente económicos, quer no âmbito das competências necessárias em conformidade com a evolução tecnológica, de organização do trabalho e dos processos produtivos, quer dos requisitos específicos colocados ao desempenho dos papéis profissionais e ainda dos colocados pela natureza das relações contratuais. Neste domínio, estão a processar-se profundas alterações, com destaque para o fim das relações contratuais que estiveram na base da regulação do sistema de emprego durante quase todo o século XX.

O que aqui se pretende analisar, como primeira abordagem, junto dos sujeitos que obtiveram o grau de mestre ou de doutor é: qual o seu nível de

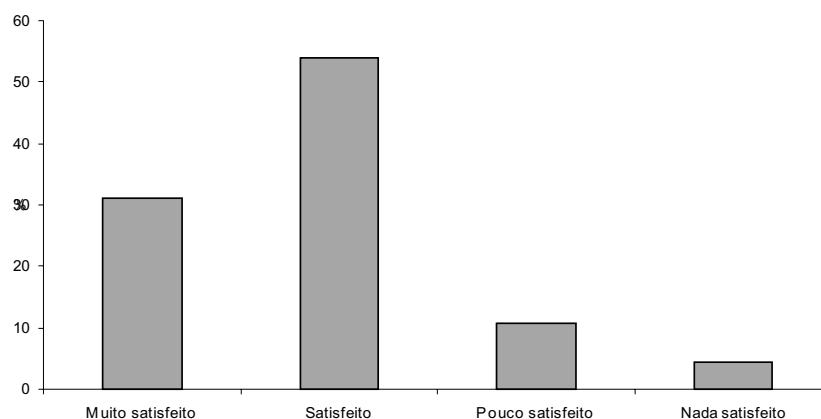


Figura 3.6 Nível de satisfação global com a ocupação profissional

Fonte: Ambrósio, T. e outros. Projecto Telos II, 2006.

Quadro 3.1 Grau de satisfação na profissão actual e segundo os diferentes níveis

Nível	Grau de satisfação com a ocupação profissional actual			
	Muito satisfeito	Satisfeito	Pouco satisfeito	Nada satisfeito
Pessoais	54,5	36,4	4,5	4,5
Profissionais	29,0	48,4	17,7	4,8
Socioeconomicas	0,0	20,0	40,0	40,0
Mistas (pessoais e profissionais)	72,7	27,3	0,0	0,0
Mistas (pessoais e socioeconomicas)	0,0	100,0	0,0	0,0
Mistas (profissionais e socioeconomicas)	16,7	83,3	0,0	0,0
Total	31,2	53,9	10,6	4,3

Fonte: Ambrósio, T. e outros. Projecto Telos, 2006.

satisfação com a actividade profissional; como se processou a evolução no emprego; qual o nível de satisfação com a trajectória profissional.

Relativamente ao primeiro aspecto, e de acordo com os dados da figura 3.6, os nossos inquiridos apresentam níveis de satisfação bastante elevados dado que 85,1% consideram-se satisfeitos e destes 31,2% consideram-se mesmo muito satisfeitos. O valor dos pouco satisfeitos, com 10,6%, e dos nada satisfeitos, com 4,3%, é pouco significativo do ponto de vista estatístico.

De forma mais específica, e de acordo com os dados do quadro 3.1, verifica-se que os inquiridos menos satisfeitos ou nada satisfeitos apresentam como principal razão as condições socioeconómicas. Por oposição, os mais satisfeitos com a profissão valorizam menos, ou mesmo nada, as condições socioeconómicas e bastante os níveis profissional e pessoal (de forma simples ou mista). Daqui, e ainda de acordo com os dados do quadro 3.1, parece depreender-se a importância das condições materiais, dado que não sendo estas fonte de preocupação levam os sujeitos a sentirem-se realizados do ponto de vista profissional, pessoal ou em ambos. Os dados parecem não deixar dúvidas de que esta formação e os certificados obtidos interferem, de forma significativa, na melhoria das condições materiais, como pode ver-se no relato de um inquirido: “Digamos que, quanto mais graus a pessoa tiver, mais degraus sobe na categoria e mais vencimento recebe (...)”.

Quanto à trajectória profissional, medida pelo número de empregos detidos, apesar de se verificar uma relativa estabilidade, uma vez que 46,9% dos inquiridos teve apenas um emprego é ainda significativo (23,4%) o número dos que tiveram um segundo emprego, sendo que dos restantes 29,7% teve três ou mais empregos e destes 10,4% teve mesmo cinco ou mais empregos (cf. figura 3.7). Estes valores tendem a ser ligeiramente superiores aos encontrados em outros estudos realizados com licenciados, como seria de esperar, dado tratar-se de tempos diferentes após a obtenção de um grau que confere a possibilidade de se arranjar emprego (Arroteia e Martins, 1998: 57; Martins, Arroteia e Gonçalves, 2002: 65). Na base destes dados, que atestam a mudança de emprego, podem existir razões tanto positivas como negativas na óptica dos inquiridos.

De acordo com os dados da figura 3.8, verifica-se que predominam as razões que designámos “positivas” uma vez que das razões de mudança de emprego apresentadas 57,2% alegam, de forma explícita, que essa mudança resultou da sua opção, quer porque surgiram oportunidades mais positivas, quer porque as condições anteriores (por várias razões) não eram boas. Apenas 6,9% alegou que a mudança se deveu à não renovação do contrato e 2,8 ao encerramento da empresa.

Questionados, ainda, sobre o nível de satisfação com a sua trajectória profissional, os dados confirmam o que foi dito antes. Assim, 90,7% dos inquiridos diz-se satisfeito com a sua trajectória profissional sendo que, destes, 31,4% considera-se, mesmo, muito satisfeitos. Já os nada satisfeitos são apenas 1,4% (cf. figura 3.9).

Também aqui (como ocorreu com o nível de satisfação com a profissão) as razões económicas parecem estar na base da não satisfação sentida pelos inquiridos, facto que é menos referido pelos que se consideram satisfeitos e que nem é referido por aqueles inquiridos que se consideram muito satisfeitos.

Dos dados apresentados pode depreender-se, caso se pudesse generalizar os dados deste estudo, que a obtenção de um mestrado ou de um doutoramento tem garantido resultados positivos e bastante assinaláveis quando

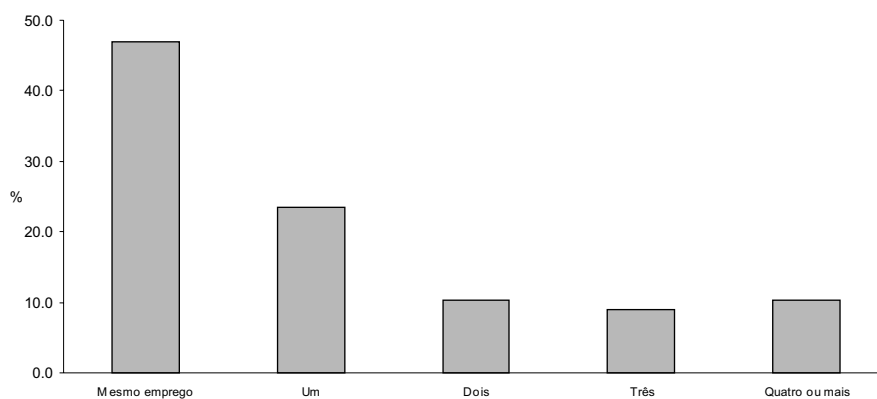


Figura 3.7 Número de empregos, desde o primeiro até ao actual

Fonte: Ambrósio, T. e outros Projecto Telos II, 2006.

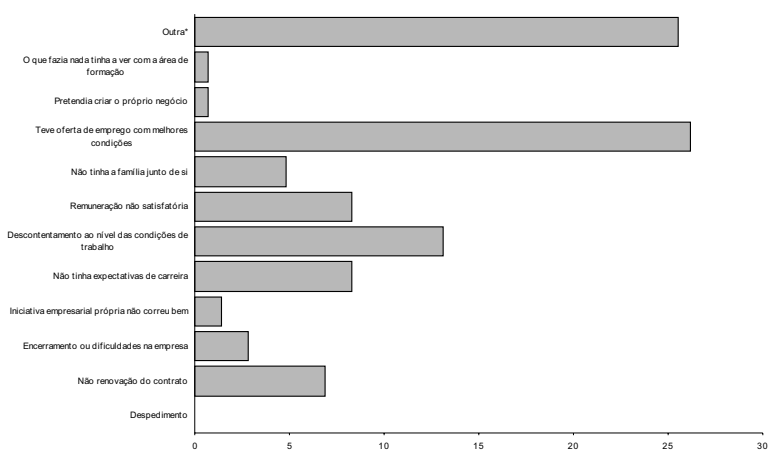


Figura 3.8 Razões da mudança de emprego (em percentagem)

Fonte: Ambrósio, T. e outros. Projecto Telos II, 2005.

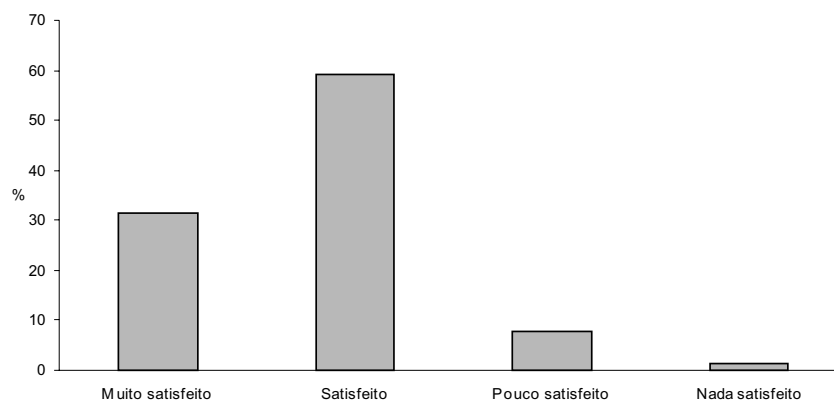


Figura 3.9 Nível de satisfação com a trajetória profissional (em percentagem)

Fonte: Ambrósio, T. e outros. Projecto Telos, 2006.

Quadro 3.2 Grau de satisfação com a trajetória profissional segundo o nível

Nível	Grau de satisfação com a trajetória profissional			
	Muito satisfeito	Satisfeito	Pouco satisfeito	Nada satisfeito
Pessoais	31,6	52,6	10,5	5,3
Profissionais	39,3	53,6	7,1	0,0
Socioeconomicas	0,0	33,3	66,7	0,0
Mistas (pessoais e profissionais)	18,2	72,7	0,0	9,1
Mistas (Pessoais e socioeconomicas)	100,0	0,0	0,0	0,0
Mistas (Profissionais e socioeconomicas)	0,0	100,0	0,0	0,0
Total	31,4	59,3	7,9	1,4

Fonte: Ambrósio, T. e outros. Projecto Telos II, 2006.

medidos pelos níveis de satisfação, quer com a actualidade profissional, quer com a forma como se tem processado a trajetória tanto profissional como de inserção no sistema de emprego/trabalho.

Conclusão

A democratização do sistema educativo, nos níveis básico e secundário iniciada em Portugal já nos anos 60 e reforçada com o 25 de Abril, não só ao

nível quantitativo mas também qualitativa acabou por se estender nos anos 80 ao ensino superior. Esta dinâmica acabou mesmo por se alargar, nos anos 90, por razões várias, ao ensino superior pós-graduado, primeiro ao nível dos mestrados e agora ao nível dos doutoramentos. Associado ou decorrente deste processo a universidade acabou por adoptar novos modelos de funcionamento internos e de relacionamento, quer com o poder central, quer com os poderes locais de natureza política, económica, cultural e tecnológica. Deste processo importa dar realce à problemática da autonomia adquirida e o que tal implicou na necessidade de a universidade se avaliar e ser avaliada, de prestar contas e de criar uma imagem positiva, tanto a partir da sua estrutura, funcionamento e produtos que produz, como das representações sociais sobre ela. Deste processo dependerá, cada vez mais, a permanência ou não de uma dada universidade em actividade, uma vez que, dadas as restrições orçamentais e a concorrência pela disputa de alunos (de graduação e de pós-graduação), a universidade é obrigada a procurar novas fontes de financiamento e níveis elevados de prestígio (com base nos aspectos objectivos e subjectivos antes referidos) para assim garantir a sua preferência por parte dos jovens que cada vez mais vêm a oferta de ensino superior aumentar.

Este processo de mudança na universidade decorrente do que ocorreu na sociedade, aos diferentes níveis, permitiu ou condicionou a ocorrência de alterações substantivas nas posições sociais fruto duma mobilidade social ascendente. Por outro lado condicionou também deslocações no espaço geográfico, associadas às mudanças de campo em que os sujeitos desempenham a sua actividade profissional. Funcionou, ainda, particularmente desde finais do século XX e na actualidade, como travão à existência de mobilidade social descendente, quer porque os estudos de graduação garantem ainda as melhores posições nos domínios social e profissional, quer porque se tem assistido ao prolongamento dos ciclos de estudo e à entrada de um número cada vez maior de indivíduos que assim retardam ou a sua inserção no sistema de emprego/trabalho ou a sua despromoção social. Não obstante esta interferência da universidade nos processos de mudança social, ela tem funcionado bastante como agente de reprodução das estruturas políticas, económicas e das posições sociais dos indivíduos.

Relativamente à apreciação que os nossos inquiridos (mestres e doutores) fazem a um conjunto de aspectos relativos à universidade, constata-se que os processos de aprendizagem quanto à pertinência dos conteúdos, quanto às metodologias de ensino-aprendizagem e ainda quanto aos recursos humanos e materiais foram no geral bem avaliados o que ocorreu também ao nível dos diferentes indicadores. De igual forma, a maioria dos inquiridos apreciou de forma bastante positiva os processos de inserção no sistema de emprego/trabalho, bem assim como as suas trajectórias profissionais e de inserção e, ainda, a existência de elevados níveis de satisfação

com os proventos materiais, com a actividade profissional e com o nível de realização pessoal.

De qualquer forma, estas conclusões resultam de dados estatísticos e como é lógico não equacionam as situações individualizadas, provavelmente de quem apesar de muitos estudos e de vários diplomas não conseguiu alcançar os patamares económicos e profissionais que lhes permitissem alcançar a desejada realização pessoal e social. Um outro e último aspecto que importa ter presente é o de que estes diplomados foram socializados pelo sistema educativo, neste caso pela universidade, sobre a qual se pronunciaram, daí poder não existir nem o devido distanciamento crítico nem o conhecimento da realidade existente em outros países. Este aspecto, se por um lado não invalida a avaliação positiva feita às universidades em análise, por outro trata-se apenas de mais um elemento a ter em consideração nesse processo.

Referências bibliográficas

- Albarnoz, Orlando (1989), "La Educación y el Desarrollo a Debate" em Escotet e Albarnoz (orgs.), *Educación y Desarrollo Desde la Perspectiva Sociológica*, Salamanca, Ediciones Vip de la Universidad Iberoamericana de Postgrado, pp. 15-49.
- Amable, Bruno (1992), "Effects d'apprentissage, compétitivité hors-pris et croissance cumulative", *Economie Appliquée*, Tome XLV, 3, pp. 5-31.
- Amaral, Alberto e António Magalhães (2000), "O conceito de stakeholder e o novo paradigma de ensino superior", *Revista portuguesa de Educação*, Vol. 13, 2, pp. 7-28.
- Ambrósio, T. e outros (2006), *Relatório Final do Projecto Telos II — Aprendizagem ao Longo da Vida: efeitos em diplomados de ensino superior (POCTI/CED/46747/2002)*, Lisboa, UIED, FCT/UNL (policopiado).
- Amin, Samir (1975), "Quelle Éducation pour quel Développement", *Perspectives*, vol. V, 1, pp. 52-56.
- Arroteia, Jorge Carvalho e António Maria Martins (1998), *Inserção Profissional dos Diplomados pela Universidade de Aveiro: Trajectórias Académicas e Profissionais*, Coleção Universidade Hoje, Série Contributos, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Arroteia, Jorge Carvalho (2002), *O Ensino Superior Politécnico em Portugal*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Becker, Gary S. (1975), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Nova Iorque, Columbia University Press.
- Bertrand, Yves e Paul Valois (1994), *Paradigmas Educacionais — Escola e Sociedade*, Lisboa, Horizontes Pedagógicos.
- Bommensath, Maurice (1986), *Investir Éfficacement dans la Bureautique et la Productique*, Paris, Ed. Hommes et Techniques.
- Boudon, Raymond (1973), *L'Inégalité des Chances — La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*, Paris, Armand Colin.

- Boudon, Raymond (1977), "Education and Social Mobility: A Structural Model", em Karabel e Halsey (orgs.), *Power and Ideology in Education*, Nova Iorque, Oxford University Press, pp. 186-196.
- Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*, Paris, Éditions Minuit.
- Collins, R. (1989), *La Sociedad Credencialista*, Madrid, Akal.
- Denison, Edward F. (1962), *The Sources of Economic Growth in United States and the Alternatives Before Us*, Nova Iorque, Committee for Economic Development.
- Drucker, Peter (1993), *Post-Capitalist Society*, Nova Iorque, Harper Collins Publishers.
- Enders, Ernesto González (2004), "La Misión Académica Extensión Universitaria como Promotora de la Interacción Universidad-Sociedad", *Docencia Universitaria*, Vol. V, 1 y 2, pp. 9-33.
- Enguita, Mariano Fernández (1988), "Tecnologia e Sociedade: a Ideologia da Racionalidade Técnica, Organização do Trabalho e a Educação", *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 13 (1) Jan/Jun, pp. 39-52.
- ENQA (2006), *Quality Assurance of Higher Education in Portugal*, Helsinki, ENQA/MCTES.
- Freire, João (1993), *Sociologia do Trabalho: uma Introdução*, Porto, Afrontamento.
- Friedberg, Erhard (1993), *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'Action Organisée*, Paris, Éditions du Seuil.
- Frietman, J. (1992), "O Ensino Profissional Inicial nos Países Baixos: Modalidades de Formação e Evolução", *Formação Profissional*, 2, pp. 32-36.
- Gonçalves, Manuela Bento (2006), *Educação, Trabalho e Família: trajetórias de diplomados universitários*, Aveiro, UA. (policopiado),
- Grácio, Sérgio (1997), "A mobilidade social revisitada", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 24, pp. 45-69.
- Martins, António Maria (1999), *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Martins, A. M. E outros (2002), *Sistemas de (des)emprego: trajetórias de inserção*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Martins, A. M. (2005), "Ensino Técnico e profissional: Natureza da Oferta e da Procura", *Revista Interações*, 1, pp. 77-97, consultado em <http://www.eses.pt/interaccoes>.
- Miller, Ralph M. (1988), "Ethique, développement, éducation", *Perspectives*, vol. XVIII, 4, (68), pp. 467-482.
- Mintzberg, Henry (1990), *Le Management: Voyage au Centre des Organisations*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Morin, Edgar (1994), *Introdução ao Pensamento Complexo*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Ocaña, Concepción Gomez (1992), "El Desarrollo de las Nuevas Tecnologías: um Reto Educativo", em UNED (org.), *Reformas e Innovaciones Educativas en el Umbral del Siglo XXI: una Perspectiva Comparada*, Madrid, UNED, pp. 153-157.
- OCDE (1989), *O Ensino na Sociedade Moderna*, Porto, ASA.
- Paro, Victor Henrique (1983), *Escola e Formação Profissional*, São Paulo, Edições Cultrix.

- Pascual, Vicente Gutiérrez (1998), "Los Universitarios en la Sociedad" em Campos, Ramón Garcés (Org.), *VI Conferencia de Sociología de la Educación*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Pires, Eurico Lemos (1988), "Massificação Escolar", *Revista Portuguesa de Educação*, 1, (1), Braga, Universidade do Minho, pp. 27-43.
- Planas, Jordi (1990), "Educação Formal, Educação Informal e Práticas Formativas na Inserção Profissional dos Jovens", *Formação Profissional*, 1, pp. 25-31.
- Readings, Bill (1996), *Universidade sem Cultura*, Rio de Janeiro, EdUERJ.
- Retuerto, Enrique (1989), "A Informação Sobre as Qualificações", *Formação Profissional*, 3, pp. 2-4.
- Rodrigues, Maria João (1991), *Competitividade e Recursos Humanos*, Lisboa, Dom Quixote.
- Romer, Paul M. (1990), "Endogenous Technological Change", *Journal of Political Economy*, Vol. 98, 5, Part 2, October, pp. 71-102.
- Schultz, Theodore W. (1961), "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, 51, March, pp. 1-17.
- Schweitzer, Jochen (1989), "Integração da Formação Geral e Formação Profissional", *Formação Profissional*, 1, pp. 36-38.
- Silva, Augusto Santos (1994), "Alguns Temas para pensar a mudança social", *Educação, Sociedades e Culturas*, 1, pp. 105-128.
- Simão, J. Veiga e outros (2002), *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*, Lisboa, Gradiva.
- Tarondeau, Jean-Claude (1987), "Technologies Flexibles: l'Impact Sur les Performances", *Revue Française de Gestion*, juin-juillet-août, pp. 31-41.
- Toffler, Alvin (1984), *A Terceira Vaga*, Lisboa, Livros do Brasil.
- Trow, Martin (1996), "Trust, Markets and Accountability in Higher Education: a Comparative perspective", *Higher Education Policy*, vol. IX, 4, pp. 309-324.
- Tyszkiewicz, Zygmunt (1987), "Formação Profissional e Gestão da Mudança", *Formação Profissional*, 2.
- UNESCO (1998), Conferência Mundial sobre Educação Superior no século XXI, Paris, UNESCO.

Contributos para pensar a regulação entre educação, trabalho e emprego

Mariana Gaio Alves

Este capítulo tem subjacente a ideia de que as relações entre educação, emprego e trabalho podem ser entendidas sob a forma de uma “regulação”.¹ Para entender esta afirmação importa explicitar o que se entende por “regulação”, distinguindo, na linha de Doray e Maroy (2003), três acepções principais deste termo.

A primeira acepção não pode ser separada de uma abordagem sistémica e implica a existência de um objectivo de referência, tendendo o sistema a orientar-se para o equilíbrio. A segunda acepção, de cariz mais institucional, faz referência ao controlo das acções por uma autoridade reconhecida, implicando a identificação dessa autoridade que orienta as acções e as interacções. A terceira acepção remete para o entendimento de regulação enquanto *modo de coordenação*.

Pretendemos evidenciar ao longo deste capítulo que esta última acepção do termo *regulação*, pode significar uma pista de trabalho promissora na renovação das abordagens conceptuais e analíticas sobre as relações entre educação, trabalho e emprego. Neste sentido, “a regulação é entendida no sentido do processo social de produção de regras do jogo, permitindo a resolução de problemas de interdependência e de coordenação” (Doray e Maroy, 2003, p. 12), ou seja, a regulação entre educação, emprego e trabalho decorre da articulação entre diversos actores, através da qual se produzem as normas e regras da interacção, não obedecendo a uma finalidade claramente definida, nem sendo controlada por nenhuma autoridade externa.

1 O conceito de “regulação” está associado à teoria dos sistemas, como defende Rodrigues (1992), sendo transversal a diversos domínios científicos, na medida em que foi amplamente utilizado nas ciências físicas e biológicas e mais tarde recuperado pelas ciências sociais.

Para além das visões adequacionistas da relação educação, emprego e trabalho: a emergência de um campo de investigação

A expansão do ensino superior

O ensino superior conheceu, na generalidade dos países europeus e na América do Norte, um crescimento acentuado a partir, sensivelmente, de meados do século XX num período em que a expansão dos sistemas educativos nesses espaços geográficos ficou conhecida como uma verdadeira *explosão escolar*. O crescimento quantitativo da população que frequenta as escolas (e consequentemente o crescimento de todas as infra-estruturas e classes profissionais necessárias ao acolhimento desta população) verificou-se também nos níveis mais elevados do sistema de ensino e foi, em parte, o resultado de expectativas sociais que projectavam sobre o ensino superior um valor simbólico e prestígio social elevados. Neste sentido, os diplomas de ensino superior eram vistos como a garantia de uma melhor qualidade de vida social, pessoal e profissional.

De algum modo, tais posicionamentos traduzem a difusão dos pressupostos das versões mais iniciais da Teoria do Capital Humano para além da comunidade académica e ao nível do senso comum, fazendo com que se tornasse habitual estabelecer uma relação quase directa entre uma hierarquia de diplomas escolares e uma hierarquia de postos de trabalho e posições sociais. Neste sentido, argumenta-se também que a dinâmica evolutiva do mercado de trabalho exigiria qualificações escolares mais elevadas, pelo que um diploma de ensino superior garantiria a obtenção mais fácil de empregos melhores e mais bem remunerados.

Porém, a expansão do ensino superior não é simplesmente o resultado do aumento da procura individual deste nível de ensino. Em especial a partir de 1970, no caso português, a expansão do ensino superior é justificada também, pelo poder político, como uma resposta necessária à preparação de quadros de que o país se encontrava carenciado. Também aqui a Teoria do Capital Humano, que se concretiza numa interpretação das despesas em educação como um investimento no sentido da produção de capital humano fundamental para o desenvolvimento, “assume um papel primordial na condução das políticas educativas” (Cabrito, 1999, p. 50).

Contudo, desde a crise económica que, na década de 70 do século XX, abalou a Europa e outros países Ocidentais, esta relação de associação directa entre uma hierarquia de diplomas e uma hierarquia de postos de trabalho e posições sociais tem vindo a ser permanentemente questionada e re-equacionada. Por um lado, os diplomas de ensino superior tornaram-se relativamente banais perdendo, por isso, algum do seu valor simbólico e prestígio social. Por outro lado, os contextos profissionais e económicos têm sofrido profundas alterações, o que leva diversos autores a sublinhar a incerteza e

imprevisibilidade que caracterizam quer as organizações do trabalho quer os meios produtivos (tecnológicos, de equipamentos e mão-de-obra) nas sociedades contemporâneas. Estas são apelidadas de “sociedades pós-salarias” (na expressão de Nicole-Drancourt e Roulleau-Berger, 2001) ou de “sociedades de risco”, sublinhando-se que o trabalho remunerado constitui algo a que os indivíduos acedem apenas por períodos pontuais ao longo das suas trajetórias de vida (Beck, 2000).

Nestas condições, o investimento no prolongamento dos percursos escolares, designadamente até ao nível do ensino superior garantindo a obtenção de diplomas escolares cada vez mais elevados, começa a ser descrito como uma “armadilha de oportunidades” (a expressão é de Brown, 2003). Isto, no sentido em que o ensino superior de elites se transformou progressivamente num ensino superior de massas, fazendo com que os respectivos diplomas deixem de ser um *passaporte* que assegura o acesso a actividades profissionais e posições sociais prestigiadas.

Ou seja, a própria expansão do ensino superior faz com que os diplomas deste nível de ensino se tornem uma linha de diferenciação menos significativa no mercado de trabalho, estando a *empregabilidade*² cada vez mais dependente de uma globalidade de variáveis que se relacionam não só com o diploma escolar, mas também com o indivíduo e suas características pessoais e sociais como apontam diversos autores (Brown e Scase, 1998; Nicole-Drancourt e Roulleau Berger, 2001; Knight e Yorke, 2004 entre outros).

Mais concretamente, e a este propósito, Knight e Yorke (2004, p. 27-28) sublinham que para além dos conhecimentos e capacidades específicos de dada área disciplinar, são também aspectos integrantes da empregabilidade: *qualidades pessoais* (por exemplo, adaptabilidade, iniciativa, auto-confiança), *competências-chave* (por exemplo, numeracia, análise crítica, criatividade, apresentações orais, comunicação escrita, ...) e *competências processuais* (por exemplo, literacia informática, resolução de conflitos, resolução de problemas, tomada de decisão, ...). Há ainda evidência de que variáveis sociológicas como a classe social (como indicam Knight e Yorke, 2004) e o género (ver síntese em Alves, 2004) têm também influência no modo como se processa a transição entre educação, emprego e trabalho.

2 Recusamos a correspondência entre *empregabilidade* de diplomados e *taxa de emprego* de diplomados, utilizando-se o termo *empregabilidade* no mesmo sentido que Knight e Yorke (2004, p. 9) — “suitability for graduate employment” — ou seja enquanto conjunto de conhecimentos e capacidades pertinentes ao desempenho de uma dada actividade profissional. Noutros termos, *empregabilidade* refere-se não simplesmente ao acesso ao emprego, mas remete para o conhecimento que é necessário mobilizar no desempenho de uma dada actividade profissional.

Perspectivas analíticas num campo de investigação emergente

Nestas condições, muitos investigadores de domínios disciplinares diversos têm vindo a defender em numerosos relatórios de pesquisas produzidas em diversos contextos nacionais desde há cerca de 30 anos que uma relação de associação e causalidade linear entre educação, emprego e trabalho não encontra sustentação no plano empírico.

Concomitantemente, um movimento de renovação de abordagens teóricas e categorias de análise tem acompanhado estas constatações empíricas, assistindo-se à emergência de um campo de investigação centrado nas articulações entre educação, trabalho e emprego. A construção de um tal campo de investigação recolhe contributos em diferentes áreas disciplinares, com destaque para a Economia e Sociologia (seja da Educação, seja do Trabalho, do Emprego e dos Recursos Humanos) e enfrenta dificuldades inerentes à articulação e comunicação entre diferentes abordagens conceptuais e analíticas.

Porém, sublinhe-se que em qualquer um desses dois grandes domínios disciplinares — Sociologia e Economia — se vem verificando uma tendência no sentido de questionar as abordagens mais tradicionais de pendor estruturalista que postulavam uma associação directa e linear entre educação, emprego e trabalho.

Entre essas abordagens tradicionais refiram-se, sem preocupações de exaustividade, as Teorias Funcionalistas e da Reprodução que durante algum tempo dominaram a análise sociológica as quais, nas palavras de Trottier (2001, p. 7),

contribuíram para colocar em relevo a função de selecção do sistema educativo, permitiram a proposta de novas explicações das relações entre educação, emprego e estratificação social e disponibilizaram materiais para a avaliação das expectativas relativamente aos objectivos de democratização do ensino e de igualdade de oportunidades em educação inscritos no âmago das reformas de diversos sistemas de ensino durante os últimos 30 anos. No entanto, essas abordagens negligenciaram a análise de transição do sistema educativo para o sistema produtivo.

Os desafios que hoje se colocam, do ponto de vista sociológico, englobam a análise da transição segundo perspectivas que permitam considerar não só os factores estruturais que influenciam as trajectórias, mas também o modo como esses se articulam com as particularidades dos indivíduos e dos seus percursos de vida. Trata-se, afinal, de ultrapassar as dificuldades de “apreensão do social na sua forma individualizada”, abrindo campo para uma “sociologia à escala individual” e interessando-se pelo indivíduo “não como átomo e base de toda a análise sociológica, mas como produto complexo de múltiplos processos de socialização” (citações retiradas de Lahire, 2005).

No campo da Economia, a Teoria do Capital Humano, nas suas versões iniciais, juntamente com as abordagens das Necessidades de Recursos Humanos e da Procura Social de Educação constituem nas décadas de 50, 60 e 70 do século XX a “primeira geração da Economia da Educação” (a expressão é de Blaug, 1985), sendo que os trabalhos desenvolvidos no âmbito dessas abordagens constituíram, principalmente durante a década de 60, um importante apoio à decisão política. As abordagens das Necessidades de Recursos Humanos e da Procura Social de Educação vêm a ser abandonadas por uma “segunda geração de economistas da educação” (no dizer de Blaug, 1985).

A necessidade de considerar que o capital humano pode (ou não) crescer ao longo do ciclo de vida e de questionar o contributo da educação para a melhoria do desempenho profissional e crescimento económico dão origem a desenvolvimentos, ao longo das últimas décadas, das versões iniciais da Teoria do Capital Humano. Designadamente, a defesa de que a qualificação engloba, para além dos recursos escolares, a experiência profissional, constituindo-se como produto de um processo de aprendizagem que decorre ao longo de toda a vida activa, traduz-se no que podemos designar de uma versão forte da Teoria do Capital Humano conhecida como Teorias do Ciclo de Vida (Chagas Lopes e Pinto, 2001).

Em alternativa às visões tradicionais, desenvolvem-se perspectivas de análise que procuram dar conta do jogo e dinâmica entre os actores que mediatizam a relação entre educação, emprego e trabalho e também das inter-influências através das quais educação, emprego e trabalho se modificam mutuamente num determinado contexto social que também interfere nessa inter-relação. Para Doray e Maroy (1995) este tipo de abordagem analítica é caracterizado, justamente, pela causalidade recíproca (entre educação, emprego e trabalho) e pela consideração do efeito societal (o contexto) no modo como se estabelecem as relações entre educação, emprego e trabalho.

Rupturas num campo de investigação emergente

A construção recente deste campo de investigação assenta, então, na ruptura com uma perspectiva instrumental e adequacionista da educação perante o trabalho e ao emprego. Para além disso, tem também significado a emergência de uma multiplicidade de objectos de estudo e investigação que consideram aspectos como a inserção profissional de jovens, a aprendizagem em contextos escolares e profissionais, os saberes e competências, as modalidades de formação em alternância, entre outros. Noutros termos, o pressuposto da não linearidade entre educação, emprego e trabalho dá origem a uma multiplicidade de interrogações que se vêm a traduzir também numa multiplicidade de objectos de estudo num campo de investigação que ainda está longe de se encontrar unificado e constituído.

Não obstante, a perspectiva adequacionista e instrumental da educação em relação ao trabalho/emprego que associamos ao estabelecimento de uma causalidade linear entre ambas continua presente não só na decisão e orientação políticas, mas também enquanto matriz de muitas decisões dos indivíduos em matéria de educação, emprego e trabalho.

A este propósito note-se que o título de uma obra de Lucie Tanguy editada em 1986 — “L’introuvable relation formation-emploi” — pretendia justamente dar conta desta relação como um processo no qual as articulações entre as duas esferas não são necessariamente muito evidentes, mas a interpretação que lhe foi atribuída pelo público em geral foi exactamente a oposta. Como a autora refere num texto mais recente (Kieffer e Tanguy, 2001) o título terá contribuído, afinal, para reforçar representações que entendem que esta relação se pode estabelecer de modo linear e inequívoco (designadamente representações de responsáveis políticos) quando visava justamente questionar e recusar estas ideias.

Em síntese, diremos que alguns pressupostos da Teoria do Capital Humano, corrente teórica emergente nos anos 50/60, continuam subjacentes a decisões individuais e colectivas sobre trabalho, emprego e educação. Referimo-nos, nomeadamente, aos pressupostos que postulam uma adequação directa e mecânica, no sentido de uma causalidade linear, entre o investimento (individual e colectivo) em educação e o retorno desse investimento para os sujeitos individualmente considerados ou, no plano colectivo, para o desenvolvimento de um dado país ou região.

As trajectórias dos diplomados pós-graduados

Possíveis razões do crescimento de mestres e doutores

Nas últimas décadas, como referimos anteriormente, a expansão do ensino superior foi marcante e concomitante com mutações na esfera económica e profissional. Se consideramos os diversos graus e diplomas no interior do ensino superior, podemos constatar que começou por crescer o grupo de diplomados de licenciatura, mas que também os grupos de mestres e doutores têm vindo a aumentar. Entre 1997/98 e 2004/05 o número de mestres e doutores diplomados aumentou de 2492 para 4150, sendo que entre estas duas datas se verificou uma tendência para uma feminização dos titulares de mestrados e doutoramentos (de 1245 mulheres mestres e doutores em 1997/98 para 2347 em 2004/05).

Em síntese, o crescimento do ensino superior tem significado, como seria expectável, o aumento dos titulares de graus de mestre e de doutor, bem como a feminização progressiva destes grupos de diplomados. Esta evolução acontece num contexto de profundas mutações nos planos económico e

Quadro 4.1 Evolução do número de diplomados com grau de mestre e de doutor e do peso das mulheres nesses grupos entre 1997 e 2005 em Portugal

Mestres e doutores	1997/1998		2000/2001		2004/2005	
Masculino	1247	50,04%	1376	49,28%	1803	43,45%
Feminino	1245	49,96%	1416	50,72%	2347	56,55%
Total	2492		2792		4150	

Fonte: OCES, Observatório da Ciência e Ensino Superior (2007). Estes dados incluem diplomados no Ensino Superior Público e Privado.

profissional que podem ser, de algum modo, traduzidas na expressão “democratisation of job insecurity” (Brown, 2003).

Quando se procura centrar a atenção no campo das relações entre educação, emprego e trabalho importa explicitar as eventuais articulações entre as tendências que acabamos de referenciar. Poderá o crescimento de mestres e doutores ser atribuído às mudanças profundas nas condições de emprego e trabalho que se vêm verificando? Como já referimos, a expansão do ensino superior está, pelo menos em parte, associada à ideologia segundo a qual os diplomas escolares mais elevados permitem o acesso a posições profissionais e sociais mais favorecidas e privilegiadas. Procuraremos em seguida, com base nos dados recolhidos através de inquérito por questionário a mestres e doutores, explicitar melhor estas articulações.

Para tal, uma dimensão essencial centra-se nas razões apresentadas pelos sujeitos para frequentar mestrado e doutoramento (ver quadro 1 do Anexo I). Podemos notar que aspectos como “contribuir para o desenvolvimento intelectual”, “adquirir mais conhecimentos” e, no caso do doutoramento, para além destes também “pertencer à comunidade científica” são consideradas importantes ou muito importantes por uma maioria de inquiridos (cerca de 90% em qualquer uma daquelas opções de resposta). Paralelamente, também a razão “poder fazer melhor o meu emprego” é considerada importante ou muito importante por cerca de 85% quer dos mestres quer dos doutores.

Entre as razões que os inquiridos consideram pouco ou nada importantes para escolher frequentar mestrado e doutoramento, destacam-se “não ter expectativas de emprego”, “iniciativa da entidade patronal” e a “família sempre esperou que fizesse um curso”, bem como, no caso do mestrado, a “exigência da entidade patronal” (em qualquer um dos casos com valores acima dos 80% ou mesmo dos 90%). O facto de esta última razão — “exigência da entidade patronal” — ser pouco importante entre os mestres, mas bastante significativa entre os doutores, decorre do facto de neste segundo grupo os inquiridos serem a sua maior parte docentes e/ou investigadores no ensino superior, para os quais a obtenção do grau de

doutor é uma exigência para a manutenção e progressão na carreira académica.

A análise das razões consensualmente mais e menos importantes para frequentar mestrado e doutoramento permitem questionar a noção de que o mestrado e o doutoramento são procurados, sobretudo, por indivíduos que não conseguem aceder a um emprego no mercado de trabalho actual. O que aparentemente está em causa, para a maior parte destes diplomados de 1995/96 e 2000/01, não é procurar aceder ao emprego, mas sim desempenhar melhor o emprego.

Paralelamente a estas motivações profissionais, razões relacionadas com o desenvolvimento intelectual e a aquisição de conhecimentos são importantes para escolher mestrado e doutoramento. Tal parece revelar que as formações pós-graduadas na universidade são procuradas, também em grande medida, por motivações que de modo algum se relacionam com a esfera profissional dos indivíduos e que valorizam aquelas instituições de ensino superior como espaços de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Um outro aspecto que os dados apresentados permitem questionar é o interesse e incentivo que as entidades empregadoras demonstram sobre o facto de os seus empregados frequentarem este tipo de formação. Como já referenciámos, assumem um carácter de pouca ou nenhuma importância o incentivo e exigência das entidades patronais para a frequência deste tipo de formação,³ bem como o apoio financeiro destas mesmas entidades no pagamento de propinas.

Na verdade, quer o mestrado quer o doutoramento significam custos significativos que são suportados fundamentalmente pelo próprio (54,9%) ou através de bolsas de organismos públicos (24,3%) e raramente pela entidade empregadora (13,2%). É de notar, adicionalmente, que quando interrogados sobre se os aspectos financeiros constituem um obstáculo à frequência de outros cursos e formação, cerca de 40% afirmam que são um grande obstáculo e 33,1% consideram este aspecto um pequeno obstáculo, existindo cerca de 1/4 que afirma que tal não constitui obstáculo.

Percursos profissionais de mestres e doutores

Para melhor compreender todas estas articulações, parece-nos crucial caracterizar sucintamente as situações, actividades profissionais e entidades patronais

3 No caso dos doutores e da razão "exigências da entidade patronal" encontramos uma excepção à linha de argumentação que estamos a desenvolver, mas que facilmente se torna compreensível notando que a maioria dos doutores inquiridos eram antes do início do doutoramento docentes ou investigadores no ensino superior, pelo que quer a sua progressão na carreira quer a manutenção do seu emprego estão dependentes da obtenção do grau de doutor.

dos inquiridos. De notar que, na actualidade, os mestres e doutores se ocupam maioritariamente em profissões que se enquadram no grande grupo dos “especialistas das profissões intelectuais e científicas” (82,1%) detendo também um valor assinalável os “quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas” (15%). Em termos de situação na profissão são, sobretudo, trabalhadores por conta de outrem (89,1%) que, em mais de metade dos casos, têm um contrato sem termo (58,3%) estando os restantes distribuídos por formas mais precárias de contratação. Apenas 10,4% dos inquiridos já estiveram desempregados desde a conclusão da licenciatura, dos quais 9% apenas por uma vez.

Os graus de satisfação com a situação profissional actual são bastante elevados, afirmando-se os sujeitos “muito satisfeitos” (53,9%) e “satisfeitos” (31,2%). As razões apontadas para justificar estes elevados níveis de satisfação são em grande parte dos casos de natureza projectiva, do tipo “possibilidade de melhorar a situação profissional” ou “possibilidade de evoluir na carreira profissional”.

Assim sendo, mais uma vez se reforça a ideia de que não são as dificuldades de acesso e progressão profissional as únicas nem mesmo as principais razões explicativas para a procura de mestrados e doutoramentos.

No que diz respeito aos graus de satisfação com a trajectória académica, importa notar que os inquiridos se afirmam maioritariamente satisfeitos (54,7% dos mestres e 33,3% dos doutores) ou muito satisfeitos (38,8% dos mestres e 55,6% dos doutores), sendo notório que os graus de satisfação manifestados são particularmente elevados entre os doutores.

Consequentemente, há 88,6% dos inquiridos que afirmam que, no caso de terem de escolher novamente, mantinham o mesmo percurso académico. No grupo minoritário daqueles que não fariam o mesmo percurso académico, quase metade teriam optado por um curso de doutoramento dispensando a etapa do mestrado e apenas 1 ou 2 inquiridos colocam a hipótese de um percurso escolar que não incluísse o ensino superior. Ou seja, estamos perante uma população com elevados níveis de escolaridade que parece manifestar apetência pelo completar de graus ainda mais elevados.

Aliás, quando questionados sobre se pensam continuar a investir na sua aprendizagem, 81% dos inquiridos respondem afirmativamente, 3% responde não estar interessado, enquanto que 16% não responde. A justificação para a maior parte responder afirmativamente a tal questão baseia-se, principalmente, em razões que têm a ver com a satisfação pessoal, com o gosto pela aprendizagem e com o crescimento pessoal, existindo um grupo mais diminuto que refere razões de índole profissional (exemplos: mudar de actividade profissional, melhorar a situação profissional, evoluir na carreira profissional;...).

Tais observações reforçam aquilo que havíamos concluído em trabalho de investigação anterior (Alves, 2005) sobre o facto de os indivíduos com

mais elevados níveis de escolaridade protagonizarem trajectórias profissionais em que há uma maior apetência para continuar um percurso escolar e formativo, seja através do retorno ao sistema educativo, seja pela frequência de acções de formação. A este propósito, parece-nos também relevante notar que uma comparação entre os dados obtidos no nosso questionário e os de um estudo a nível europeu realizado pelo CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional)⁴ evidencia que os indivíduos com diplomas escolares mais elevados são mais propensos a afirmar que aprenderam algo nos últimos 12 meses em contextos formais, informais e não formais do que os sujeitos com diplomas escolares menos elevados (Pires, 2006).

Contributos dos graus de mestre e de doutor

Mas que contributos destes graus académicos identificam mestres e doutores? A análise de dados (ver quadro 1 do Anexo I) permite entender que, na perspectiva dos inquiridos, os contributos do processo de formação académica se inscrevem, essencialmente, no plano da aprendizagem e desenvolvimento pessoal (98,7% dos mestres e 97,4% dos doutores consideraram que os cursos contribuíram ou contribuiriam muito para “aprender coisas novas e desenvolver no plano pessoal”) e no quadro do conhecimento científico (94,9% dos mestres e 97,4% dos doutores apontam como contributo “desenvolver a cultura científica”, enquanto 91,9% dos mestres e 94,7% dos doutores indicam “construir conhecimento na área científica”).

Inversamente, os aspectos para que os cursos parecem ter contribuído de forma menos significativa correspondem a “garantir um estatuto social elevado” (76,5% dos mestres e 59,5% dos doutores consideraram que o curso contribuiu pouco ou nada nesta vertente) e “alterar a situação familiar” (89% dos mestres e 78,4% dos doutores consideraram que contribuiu pouco ou nada).

Procurando detectar o destaque conferido às opções de resposta mais ligadas à esfera profissional que, como vimos, são importantes razões para justificar a frequência dos cursos, apercebemo-nos de que as mesmas alcançam valores elevados mas não são objecto de um consenso tão alargado como os elementos ligados à aprendizagem e desenvolvimento pessoal:

- no que diz respeito a “conseguir responder às necessidades no plano profissional”, 73% dos mestres e 83,3% dos doutores consideraram que os respectivos cursos contribuíram ou contribuiriam muito;

4 Esta comparação torna-se possível pelo facto de, com a devida autorização, o nosso questionário incluir 3 perguntas que faziam parte do Questionário da Direcção Geral de Educação e Cultura do CEDEFOP sobre Educação e Formação ao Longo da Vida aplicado em 2003 nos 15 Estados-Membros.

- no que se refere a “progredir na carreira profissional” 69,6% dos mestres e 78,9% dos doutores indicam que os respectivos cursos contribuíram ou contribuíram muito;
- quanto a “participar para a organização do trabalho em que exerce a actividade profissional” 71,9% dos mestres e 89,2% dos doutores afirmam que os respectivos cursos contribuíram ou contribuíram muito;
- em termos de “estabelecer contactos pessoais e profissionais para o desenvolvimento do percurso profissional”, 53,3% dos mestres e 69,2% dos doutores apontam que os respectivos cursos contribuíram ou contribuíram muito.

De notar que, nos dados que acabamos de apresentar, as percentagens referentes aos doutores assumem um valor sistematicamente mais elevado do que entre os mestres. Tal deverá estar relacionado com o facto de o grau de doutor constituir para estes inquiridos (na sua maioria docentes de ensino superior ou investigadores) uma exigência da sua carreira académica, pelo que se tornará assim mais fácil, do que no caso dos mestres, perceber os contributos do grau no plano profissional.

Esta razão estará também articulada com o facto de, no plano de “elevar o rendimento económico”, os mestres se dividirem quase em igualdade entre os que consideram que o curso contribuiu ou contribuiu muito e os que indicam que contribuiu pouco ou nada, enquanto entre os doutores 66,6% afirmam que contribuiu ou contribuiu mesmo muito.⁵

Síntese e novos questionamentos

Em síntese, esta sucinta apresentação de alguns resultados do questionário realizado permite considerar a perspectiva dos diplomados, apontando para que possa existir um certo desencontro entre as expectativas dos diplomados em relação aos cursos e os efeitos desses mesmos cursos. Nomeadamente, nota-se que aspectos ligados à esfera profissional têm algum destaque, a par com dimensões relacionadas com a aprendizagem e desenvolvimento pessoal, na justificação da escolha de frequentar mestrado e doutoramento, mas os efeitos destes cursos são sobretudo destacados a nível de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e menos consensualmente no plano profissional. Ainda que assim seja, os inquiridos manifestaram-se bastantes satisfeitos com a sua formação académica.

Outro aspecto que importa sublinhar relaciona-se com o facto de não ser possível associar linearmente a ausência de expectativas de emprego (e as

5 Mais uma vez fazemos notar que a maior parte dos doutores são docentes ou investigadores no Ensino Superior, pelo que este resultado traduz a progressão na carreira (e em escalões de remuneração) que a obtenção do grau de doutor significou para estes inquiridos.

dificuldades no acesso ao mesmo) com a procura de cursos de formação pós-inicial no ensino superior. Muito embora esta associação possa ter algum significado em grupos restritos de sujeitos, não constitui uma tendência generalizável ao conjunto da população em estudo que, aliás, se caracteriza por situações profissionais que os próprios consideram bastante satisfatórias.

Não obstante, colocamos como hipótese que entre os mestres e doutores de anos mais recentes tenha vindo a aumentar o número de indivíduos de idade mais jovem que se encontram em situações profissionais precárias e instáveis. As entrevistas a diplomados (um doutorado em Física pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e um mestre em Ciências Sociais pela London School of Economics) revelam que para o primeiro entrevistado, com cerca de 45 anos e inserido numa carreira de investigação num organismo público, o mestrado e o doutoramento constituíram uma *evolução normal*. Ora, o segundo entrevistado, com cerca de 30 anos, entende o seu próprio percurso profissional (quer o já passado quer o que projecta para o futuro) como uma *não carreira* explicitando que fez o mestrado simplesmente por ter “vontade de estudar mais”. Assim sendo, consideramos que a idade poderá ser um factor diferenciador das motivações e expectativas com que os indivíduos encaram o prosseguimento de estudos a nível de mestrado e doutoramento.

A perspectiva dos académicos

Uma tipologia de cursos de mestrado

A informação obtida através das entrevistas a coordenadores de mestrado converge com a hipótese que acabámos de equacionar a propósito dos dados recolhidos junto dos diplomados. Com efeito, os académicos apontam mudanças significativas no perfil dos públicos de mestrado em termos da sua média etária e das motivações/expectativas para a frequência deste tipo de cursos pós-graduados.⁶

Estas mudanças traduzem-se num público em média cada vez mais jovem a frequentar os mestrados, que se caracteriza por se encontrar em situações profissionais mais precárias e instáveis. Para estes, mais do que para os indivíduos com mais idade e situações profissionais estabilizadas que ainda continuam (embora de forma não tão maioritária) a frequentar os mestrados, a procura destes cursos tem um significado do ponto de vista da aprendizagem e do valor que se lhe atribui completamente distinto daqueles para quem

6 Nesta secção todas as frases contidas dentro de aspas (“ ”) correspondem a citações retiradas das entrevistas realizadas a coordenadores de cursos de mestrado.

Quadro 4.2 Cursos de mestrado segundo as lógicas diversas de articulação com o espaço profissional fora do ensino superior

"maior centramento na universidade e na investigação"	"aliar investigação e profissionalização"	"maior proximidade ao mundo profissional"
Mestrado em ciências da educação da FCT/UNL, criado em 1990	Mestrado em economia do ISEG, criado em finais da década de 80	Mestrado em gestão/MBA do ISEG, criado em 1985 (MBA desde meados de 90)
Mestrado em ciências da educação da FPCE/UL, criado em inícios da década de 90	Mestrado em electrónica e computadores da UA, criado em inícios da década de 90	Mestrado em qualidade dos materiais da FCT/UNL, criado em 1993
	Mestrado em supervisão da UA, criado em 1993	

o mestrado constitui uma oportunidade de re-equacionar um percurso profissional já relativamente longo.

Do ponto de vista da organização dos cursos de mestrado, como é que esta evolução tem ou não reflexos nas finalidades, objectivos e metodologias dos diferentes cursos?

Tomando como referência um quadro de diversas possibilidades para a articulação entre ensino superior e espaço profissional fora deste, a análise das sete entrevistas a coordenadores de mestrado permite, como seria de esperar, identificar diferentes posicionamentos que podemos agrupar em três conjuntos distintos. Estes conjuntos foram constituídos tendo em conta a informação contida nas entrevistas sobre os objectivos dos cursos de mestrado, o perfil e as expectativas do público que os frequenta e a atitude perante a colaboração/parceria com instituições não académicas.

No quadro 4.2, podemos identificar os mestrados que se inserem em cada um dos conjuntos, sendo de notar que a criação de qualquer um destes mestrados ocorreu no período entre meados da década de 80 e meados da década de 90, não sendo esta data um elemento explicativo das lógicas diferenciadas subjacentes aos conjuntos.

Um grupo corresponde aos cursos de mestrado cuja lógica subjacente é, sobretudo, a de constituírem um contributo para a investigação, sendo menos valorizadas as colaborações com instituições não académicas. Outro conjunto engloba os cursos de mestrado que, nas suas finalidades, associam a formação para a investigação com a formação de cariz profissionalizante, atribuindo algum destaque à colaboração com instituições não académicas. Um outro grupo coincide com os mestrados que se caracterizam por claramente visarem a formação de profissionais, sendo bastante valorizada a articulação com instituições não académicas.

Os cursos “maior centramento na universidade e na investigação”

Neste grupo, incluímos os dois cursos de mestrado em Ciências da Educação, considerando que ambos se vocacionam, predominantemente, para o desenvolvimento da investigação. Numa das entrevistas refere-se que “a orientação destes cursos foi sempre encarada desde início como algo que tinha como objectivo central o desenvolvimento da investigação nesse campo e portanto, digamos, quaisquer efeitos de carácter profissional eram encarados como... enfim, um resultado paralelo mas subordinado claramente à investigação”. Afirma-se também que num período mais recente esta linha de orientação se manteve procurando-se “articular cada vez mais a organização dos cursos de mestrado e a orientação de teses com projectos de investigação de maior fôlego, com financiamento externo nomeadamente da FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia).

No outro curso os objectivos têm estado também ligados à investigação tendo-se inicialmente sublinhado a necessidade de “abrir para um pensamento, uma reflexão e um estudo que extravasa-se as questões do mundo escolar (...) era muito essa preocupação de romper fronteiras dos contextos que, normalmente, eram objecto mais de estudo e de investigação”.

Nestes dois cursos têm predominado as mulheres, sendo que a média etária do público tem vindo a diminuir e as expectativas têm-se vindo a alterar. Nas primeiras edições estava um público mais adulto para quem o mestrado não era uma sequência da licenciatura, pelo que se apostava (como se refere numa das entrevistas) no “potencial formativo e de construção de conhecimento que a experiência tinha dado às pessoas” com inserções profissionais diversificadas (em escolas, centros de formação profissional, câmaras municipais, etc.) e que procuravam o mestrado motivadas pela progressão na carreira, pelo prestígio associado a este grau ou ainda apenas pelo aprofundamento do conhecimento e da reflexão. Ora, “actualmente as coisas tendem a inverter-se e a ser um público jovem que prolonga os estudos uma vez que se desvalorizam os diplomas. E portanto é um investimento em diplomas mais elevados, não é?” (como se refere numa das entrevistas).

Num destes cursos não se registam parcerias com instituições não académicas, mas considera-se que essa deverá ser uma área na qual investir no futuro. No outro curso registam-se algumas parcerias, nos anos mais recentes, com organismos estatais como o IEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional) ou o Ministério da Saúde.

Os cursos “aliar investigação e profissionalização”

Neste conjunto, incluímos o mestrado em Economia que terá sido o primeiro curso deste tipo neste domínio científico em Portugal. Inicialmente dirigido para os sujeitos que estavam na carreira académica, ou seja, para “formar

fornadas de assistentes aqui na escola e prepará-los para doutoramento”, o perfil do público tem vindo a alterar-se. Actualmente frequentam o curso, por um lado, indivíduos que se inserem num percurso académico em que o mestrado é a etapa obrigatória que medeia entre a licenciatura e o doutoramento, mas, por outro lado, sujeitos que trabalham em grandes empresas (referidos os exemplos de EDP e PT) ou em grandes organismos estatais já com alguma experiência profissional de 3 ou 4 anos e que têm como expectativa um “aprofundamento de natureza teórica ou instrumental na área da Economia e é por isso que eles vêm”. O público do curso é constituído, equilibradamente, por homens e mulheres. Os protocolos com empresas têm tido lugar pontualmente em diferentes momentos da história deste mestrado.

Ainda no grupo “aliar investigação e profissionalização” o curso em Electrónica e Telecomunicações tem procurado desde a sua criação “responder a duas questões: à necessidade de formar investigadores nesta área e para ir ao encontro das necessidades do tecido económico/empresarial”. O público é fundamentalmente masculino (cerca de 90%) registando-se uma evolução no sentido de uma maior diversidade ao nível de idade e do número de anos de experiência profissional.

Inicialmente havia muitas pessoas recém-licenciadas apenas com um ano de experiência, mas hoje em dia a maioria são indivíduos que terminaram a licenciatura há 2 ou 3 anos, embora também existam alguns com já 10 anos de experiência. A maior parte está ligada a empresas e uma minoria a centros de investigação ou institutos politécnicos. De acordo com os inquiridos que realizam periodicamente sobre as expectativas dos mestrados, conclui-se que estes procuram a progressão na carreira mas sobretudo uma “valorização profissional”. Há colaboração com a indústria por parte do departamento e desenvolvem esforços no sentido de estabelecer parcerias com empresas no âmbito do curso de mestrado.

O terceiro curso de mestrado a incorporar neste grupo é o de Supervisão que tem como objectivo “desenvolver um conjunto de conhecimentos, capacidades, estratégias e criar um espaço de reflexão e investigação sobre a problemática da supervisão” articulando com áreas profissionais diversificadas que abrangem desde os professores, aos bancários, profissionais das áreas da saúde e formação profissional e sendo escolhido também por docentes do ensino superior com o objectivo de progredirem na carreira. O mestrado tem como critério que os sujeitos têm de ter alguma experiência profissional, sob pena de o curso não ter para eles qualquer sentido tal como é sublinhado na entrevista: “em muitos outros mestrados que eu sei que estes jovens desempregados acabam a licenciatura e imediatamente se matriculam no mestrado e que vão. Nós aqui procuramos que não seja... embora tenhamos gente ainda jovem, com pouca experiência”. Neste curso, as mulheres são tendencialmente em maior número. As expectativas do público, de acordo com questionários que anteriormente realizavam, parecem ser bastante para progressão

na carreira e com a intenção de protagonizar alguma mobilidade profissional, mas também “muito genuinamente para aprenderem mais”. Existiu colaboração com empresas do sector bancário numa das edições e com organismos ligados à saúde noutras edições.

Os cursos “maior proximidade ao mundo profissional”

Neste grupo, o mestrado em Qualidade dos Materiais terá sido, desde a sua origem, “patrocinado sempre com o apoio do PEDIP (...) o objectivo era apoiar a indústria portuguesa”. Actualmente esse apoio desapareceu registando-se, por um lado, uma diminuição do público que frequenta o curso e, por outro lado, uma evolução desse mesmo público que deixa de ser composto apenas por quadros de empresas industriais ou de prestadores de serviços às indústrias, passando a englobar desempregados e recém-licenciados. As expectativas do público vão no sentido de colmatar “alguma carência de conhecimentos em certas áreas que no seu dia-a-dia das suas empresas não tiveram correspondente formação universitária”. Há colaboração com as empresas procurando-se aproveitar todas as oportunidades neste domínio, pois essa colaboração é considerada vital para o desenvolvimento do mestrado.

O segundo curso que englobamos neste conjunto é o mestrado em Gestão (mais tarde MBA) que inicialmente esteve vocacionado para a formação de assistentes da carreira académica que pretendiam progredir na mesma, mas “progressivamente passou a haver mais gente ligada à indústria que... se interessou pelo curso e em meados da década de 90 (...) o mestrado passou a assumir-se como mestrado marcadamente profissionalizante, portanto como um MBA”. Neste sentido, o objectivo é a formação de gestores, nas palavras do actual coordenador, e a expectativa do público a de “procurar potenciar a capacidade que têm para fazer uma carreira profissional, basicamente é isto. A noção que eu tenho é a de que existe uma noção no mercado... hoje em dia, de que fazer um MBA é bom para potenciar a capacidade de sucesso de um indivíduo promissor no interior de uma organização.” Assinala-se que o curso é frequentado maioritariamente por homens de média etária relativamente jovem (cerca de 28, 29 anos) pois são sujeitos com cerca de 4 ou 5 anos de experiência. A ligação às empresas é considerada fundamental para o desenvolvimento do mestrado.

Síntese e enquadramento na oferta formativa das universidades

Em síntese, procuramos com esta breve análise criar uma tipologia dos cursos de mestrado analisados que permita explicitar diferentes lógicas no modo como se equacionam, por um lado, os objectivos e finalidades da aprendizagem no quadro desses cursos e, por outro lado, as colaborações com instituições exteriores ao meio académico.

Consideramos relevante sublinhar que, globalmente, parece verificar-se uma tendência no sentido de uma maior aproximação entre os cursos de mestrado e o mundo profissional (seja empresarial ou estatal), muito embora a situação seja bastante diversificada consoante os cursos de mestrado e a área disciplinar em que se situam. Em alguns domínios esta ligação já está bastante consolidada, enquanto noutros existem apenas algumas experiências pontuais que noutros casos são mais incipientes. As explicações para estas diferenciações têm de ser procuradas na diversidade de filosofias subjacentes ao funcionamento de cada curso que não são dissociáveis do perfil da área disciplinar em que cada um deles se insere.

Os dados que acabamos de apresentar respeitam a um número reduzido de universidades (e de cursos dentro de cada uma delas), pelo que não podem ser considerados representativos nem generalizáveis ao conjunto de universidades portuguesas e às diferentes áreas disciplinares. Contudo, numa tentativa de melhor analisar o modo como se estabelecem as articulações entre universidades e esfera económica e profissional fora dela, podemos ainda mobilizar alguns resultados de um questionário às universidades sobre formação ao longo da vida (Alves, Pires, Gonçalves e Almeida, 2006).

Neste trabalho, tendo por base as respostas de 12 das 15 universidades públicas portuguesas, podemos confirmar que as modalidades de formação oferecidas são “na maior parte pós-graduações, mestrados e doutoramentos e alguma formação contínua, formação profissional, cursos de especialização e seminários curtos” para 9 das universidades, existindo 3 que consideram que a sua oferta formativa contempla de modo equilibrado pós-graduações/mestrados/doutoramentos e formação contínua/formação profissional/cursos de especialização/seminários curtos. Um outro dado, referente à colaboração com outras instituições no que respeita a concepção e/ou operacionalização de formação pós-graduada, torna notório que as universidades afirmam estabelecer essas colaborações na grande maioria das situações com institutos politécnicos, existindo apenas 2 referências a colaborações com associações profissionais e 4 referências a colaborações com empresas.

É também notória uma enorme escassez de informação por parte das universidades sobre os percursos profissionais dos seus diplomados. Se no caso da formação inicial, 9 universidades consideram dispôr de informação sobre os percursos profissionais dos seus diplomados embora não de modo sistemático mas com recurso a estudos pontuais e a relatórios de avaliação, no que se refere à formação pós-inicial apenas 2 universidades afirmam dispor de informação sobre os percursos profissionais dos diplomados.

Em síntese, os dados recolhidos indiciam que as universidades não tendem a estabelecer muitas relações de colaboração e parceria com instituições do mundo profissional (do tipo associações profissionais e empresas) para a concepção da sua oferta formativa, ao mesmo tempo que revelam a ausência de um

conhecimento sistemático sobre o modo como os percursos profissionais dos diplomados de ensino superior se desenrolam.

A regulação entre educação, trabalho e emprego: uma visão holística e integradora

O capítulo que agora termina tem subjacente a noção de regulação enquanto modo de articulação entre educação, trabalho e emprego, através da qual se produzem as normas e regras da interacção, não obedecendo a uma finalidade claramente definida, nem sendo controlada por nenhuma autoridade externa. Adoptando esta perspectiva, o capítulo encerra uma tripla ambição.

Por um lado, pretende ilustrar a possibilidade de desenvolver abordagens holísticas e integradoras que nos parecem cruciais ao aprofundamento da compreensão sobre a regulação em análise. Por outro lado, procura sintetizar alguns resultados substantivos de pesquisa que permitam conhecer melhor os grupos de mestres e doutores, assim como antever diversas lógicas de oferta formativa de cursos de mestrado por parte das universidades. Por fim, mas talvez o mais importante, pretende contribuir para o questionamento de algumas certezas adquiridas sobre as relações entre educação, emprego e trabalho que estão subjacentes a representações partilhadas geralmente pelos cidadãos e mesmo pelos responsáveis e decisores educativos. Procuramos, em seguida, explicitar cada uma destas três ambiciosas vertentes.

Perspectivas de análise num campo de investigação em construção

O campo de investigação centrado nas relações entre educação, trabalho e emprego situa-se na fronteira entre diferentes domínios disciplinares integrando temáticas que têm sido objecto de estudo de diversas disciplinas de forma isolada. O principal desafio que se coloca então, neste campo de investigação emergente, corresponde à construção de perspectivas de análise que possam reunir contributos de trabalhos e abordagens que têm vindo a ser desenvolvidas separadamente e muitas vezes sem se conhecerem.

Neste sentido, procuramos na nossa análise mobilizar referências provenientes de diferentes domínios disciplinares, estabelecendo entre elas interligações depois de identificadas complementaridades, sobreposições e oposições. Procuramos, ainda, cruzar dados que resultam do estudo, num mesmo processo de pesquisa, de diferentes unidades de análise. Consideramos esta estratégia de extremo interesse numa tentativa de construir, através da investigação, uma visão mais holística e menos parcelar dos fenómenos que constituem o centro da nossa atenção, permitindo novas possibilidades de conhecimento.

De resto, estratégias semelhantes haviam já sido desenvolvidas por nós anteriormente (Alves, 2003) e têm sido desenvolvidas por outros investigadores

cujos objectos de estudo se situam na mesma área temática. Por exemplo, Bel (2001) estuda a formação profissional dos jovens sublinhando a importância de complexificar este campo de investigação distinguindo três pólos no seu interior: sistema de formação, sistema produtivo e formandos-trabalhadores. Nas palavras desta investigadora, “este campo assenta na confrontação entre três pólos: o aparelho de formação (oferta de formação), os alunos e formandos (procura de formação) e o sistema produtivo (procura de empregos e qualificações). Cada um destes pólos é portador de lógicas de acção específicas na sua relação com os outros dois pólos” (Bel, 2001, p. 38).

Mestres, doutores, académicos e empregadores em interacção

No que se refere a resultados substantivos de pesquisa, os dados provenientes das diversas unidades de análise indiciam alguns elementos convergentes e outros divergentes no jogo de actores entre diplomados, académicos e empregadores que mediatiza a relação entre educação, emprego e trabalho.

Existem indícios de convergência no facto de a análise qualitativa das entrevistas a coordenadores de mestrado ter permitido identificar uma preocupação generalizada em articular com instituições profissionais fora do ensino superior e com os contextos profissionais dos mestrados, ainda que esta tendência assumia ênfases diferentes nas diversas áreas disciplinares, sendo que grande parte das universidades afirma não estabelecer relações e parceria com associações profissionais e/ou empresas.

Identificamos traços de divergência no modo como a posição dos empregadores é descrita através das respostas dos mestres e doutores inquiridos. Na verdade, os diplomados escolhem formações pós-graduadas no ensino superior sem que se possa atribuir, na esmagadora maioria dos casos, qualquer atitude de exigência ou simplesmente de incentivo à frequência desse tipo de formação por parte dos empregadores. Ou seja, a crescente procura de cursos de pós-graduação no ensino superior explica-se, sobretudo, pela vontade dos próprios em continuar o seu percurso educativo.

Ora, a análise das razões que os diplomados apontam para escolher frequentar mestrados e doutoramentos indicam que se valoriza o espaço académico enquanto oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, ao mesmo tempo que também se expressa como expectativa que o curso de pós-graduação seja um contributo para melhorar o desempenho profissional. Tal pode ser entendido como uma convergência entre as motivações e expectativas dos diplomados e os desafios que se lhes colocam nos espaços académico e profissional.

Ainda que assim seja, o nosso estudo indicia que os diplomados inquiridos identificam contributos da formação pós-graduada de modo quase totalmente consensual na esfera da aprendizagem e desenvolvimento pessoal e de modo menos expressivo no plano profissional. Quer dizer, regista-se um

ligeiro desfasamento entre razões de índole profissional apontadas para frequentar cursos de pós-graduação e contributos de carácter profissional dos mesmos cursos, sendo estes últimos menos expressivos do que na esfera da aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Desconstruir algumas certezas do senso comum

As universidades são muitas vezes caracterizadas nos discursos do senso comum como entidades fechadas e centradas sobre si mesmas, mas com base nos dados deste estudo é possível questionar estas ideias. Através da análise realizada, as universidades surgem como instituições que procuram alguma articulação com a esfera profissional fora delas, ainda que este esforço assuma contornos e ênfases diferentes nas várias áreas disciplinares. Pelo contrário, sobre as instituições empregadoras dos diplomados de ensino superior coloca-se a hipótese de que se tratem de entidades pouco exigentes e/ou pouco incentivadoras no que respeita às oportunidades de pós-graduação disponíveis para estes seus funcionários.

Assim sendo, questionam-se as orientações políticas que se centram exclusivamente nas universidades e na procura de as tornar mais sensíveis ao contexto económico e profissional em que se inserem, sublinhando-se a necessidade de procurar re-pensar e alterar também as atitudes dos empregadores de diplomados de ensino superior e o modo como tendem a (não) valorizar a formação pós-graduada.

Por outro lado, nota-se que o cruzamento dos dados resultantes da inquirição a diplomados e das entrevistas a académicos e diplomados convergem na ideia de que o perfil dos mestres tem vindo a alterar-se em termos de diminuição da média etária, progressiva feminização e também no que respeita a motivações e expectativas para a frequência de formação pós-inicial. Porém, não encontramos indícios de que a crescente procura de cursos de mestrado e doutoramento possa ser, simplesmente, uma alternativa ou uma solução para fazer face a situações de desemprego ou então para procurar uma situação profissional menos instável e precária.

Ao invés, estamos perante uma população com uma inserção profissional bastante favorecida (do ponto de vista das condições salariais e contratuais por exemplo) e bastante satisfeita com essa mesma situação, que procura formação pós-graduada com motivações que se prendem com a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, a par da expectativa de melhor desempenho a sua actividade profissional. Eventualmente, este retrato poderá estar em alteração pelo facto de nos últimos anos terem aumentado as dificuldades de acesso ao emprego dos jovens licenciados, mas de qualquer modo são reducionistas os discursos que se apoiam na ideia de uma causalidade directa e linear entre dificuldades de inserção profissional e procura de formação pós-graduada.

De qualquer modo, é pertinente notar que temos vindo a constatar que a frequência de níveis de escolaridade mais elevados se associa, ela própria, à procura de prolongar esse percurso formativo seja através da frequência dos graus mais elevados do ensino superior, seja pela frequência de acções de formação. Complementarmente, estas populações muito escolarizadas reconhecem em maior número e mais frequentemente a ocorrência de processos de aprendizagem informais e não formais nos seus quotidianos.

Por fim, gostaríamos de sublinhar que o estudo realizado torna bem evidente a valorização que se faz do ensino superior enquanto espaço de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e intelectual. Neste sentido, consideramos importante questionar as perspectivas, tantas vezes subjacentes às decisões políticas e aos juízos avaliativos do senso comum, de que as universidades têm de demonstrar a sua utilidade e pertinência em relação a um dado contexto económico e profissional que as envolve. Ainda que tal não seja de ignorar, é importante não esquecer toda uma dimensão da universidade enquanto espaço de desenvolvimento de ideias e de processos educativos de construção das pessoas e dos cidadãos.

É hoje patente a necessidade urgente de, neste contexto, transformar, revitalizar as universidades, criando novas instituições do Ensino Superior (...) pois é nele que se tem de procurar o conhecimento, a aquisição e difusão dos saberes teóricos, práticos, tecnológicos, o desenvolvimento de competências pela reflexão científica e cultural, tentando compreender as tensões sociais e políticas, os caminhos incertos e de risco que se desenham para o futuro. (Ambrósio, 2001, p. 187).

Anexo I

Quadro 1 Razões para a frequência de mestrado e doutoramento

Razões para a frequência dos cursos	Mestrado		Doutoramento	
	Muito importante e importante	Pouco ou nada importante	Muito importante e importante	Pouco ou nada importante
Possibilidade de encontrar emprego	39,7	60,3	41,9	58,1
Possibilidade de manter emprego	36,2	63,8	56,3	43,8
Possibilidade de mudar de emprego	37,3	62,7	45,2	54,8
Possibilidade de encontrar emprego bem remunerado	46,5	53,5	51,6	48,4
Não ter expectativas de emprego	14,9	85,1	12,9	87,1
Poder fazer melhor o emprego	86,0	14,0	83,3	16,7
Poder desempenhar profissão desejada	66,9	33,1	81,3	18,8
Progredir na carreira profissional	74,4	25,6	69,7	30,3
Progredir na carreira docente	62,2	37,8	78,8	21,2
Contribuir para o desenvolvimento intelectual	94,4	5,6	93,9	6,1
Pertencer à comunidade científica	54,7	45,3	88,2	11,8
Adquirir mais conhecimentos	95,3	4,7	94,3	5,7
Exigências da entidade patronal	14,8	85,2	40,6	59,4
Iniciativa da entidade patronal	6,3	93,8	13,8	86,2
Família sempre esperou que fizesse um curso	5,3	94,7	6,5	93,5
Progredir nos estudos	66,7	33,3	66,7	33,3
Outra situação	85,7	14,3	100,0	0,0

Fonte: Ambrósio et al., 2006

Quadro 2 Contributos da frequência de mestrado e doutoramento

Processo de formação académica	Mestrado		Doutoramento	
	Contribui muito e contribuiu	Contribuiu pouco e não contribuiu em nada	Contribui muito e contribuiu	Contribuiu pouco e não contribuiu em nada
Aprender coisas novas e desenvolver no plano pessoal	97,8	2,2	97,4	2,6
Conseguir responder às necessidades no plano profissional	73,0	27,0	83,3	16,7
Alargar a cultura geral	89,1	10,9	81,1	18,9
Estabelecer contactos pessoais e profissionais para desenvolvimento do percurso profissional	53,3	46,7	69,2	30,8
Garantir um estatuto social elevado	23,5	76,5	40,5	59,5

Alterar a situação familiar	11,0	89,0	21,6	78,4
Obter um certificado	76,9	23,1	84,2	15,8
Desenvolver visão crítica do mundo em que vivemos	75,0	25,0	67,6	32,4
Progredir na carreira profissional	69,6	30,4	78,9	21,1
Participar para a organização do trabalho em que exerce a actividade profissional	71,9	28,1	89,2	10,8
Desenvolver o gosto pela aprendizagem motivando a prossecução de um percurso de aprendizagem permanente	86,8	13,2	84,2	15,8
Favorecer o desenvolvimento pessoal e social	84,7	15,3	76,3	23,7
Elevar o rendimento económico	48,1	51,9	66,7	33,3
Desenvolver a cultura científica	94,9	5,1	97,4	2,6
Construir o conhecimento na área científica	91,9	8,1	94,7	5,3
Tomar decisões de forma reflexiva	78,5	21,5	83,8	16,2

Fonte: Ambrósio et al., 2006

Referências bibliográficas

- Alves, Mariana (2005), "Trajectórias de inserção profissional: uma música sem maestro?", *Actas do Congresso Internacional Educação e Trabalho*, edição Universidade de Aveiro (em CD-Rom).
- Alves, Mariana (2004), "Os diplomados de ensino superior: diferenciação sexual nos processos de inserção profissional" in *Sociologia*, 14, pp. 227-251.
- Alves, Mariana (2003), *A Inserção Profissional de Diplomados de Ensino Superior numa Perspectiva Educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*, Tese de Doutoramento, FCT/UNL.
- Alves, M., e outros (2006), *Relatório do Questionário às Universidades sobre Formação ao Longo da Vida*, UIED, FCT/UNL (policopiado).
- Ambrósio, T., e outros (2006), *Relatório Final do Projecto Telos II — Aprendizagem ao Longo da Vida: efeitos em diplomados de ensino superior (POCTI/CED/46747/2002)*, UIED, FCT/UNL (policopiado).
- Ambrósio, Teresa (2001), *Educação e Desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da Educação*, edição UIED, Monte de Caparica.
- Beck, Ulrich, (2000), *The brave new world of work*, Polity Press, London/New York.

- Bel, Maiten, (2001), "Cadres institutionnels et role des organisations dans la construction de la formation professionnelle des jeunes", *Éducation et Sociétés*, 7/2001, pp. 37-50.
- Blaug, Mark, (1985), "Where are we now in the economics of education? " em Mark Blaug, (1992), *The Economic Value of Education: studies in the Economics of Education*, Edward Elgar Publishing Limited, Aldershot.
- Brown, Phillip, (2003), "The Opportunity Trap: education and employment in a global economy", *European Educational Research Journal*, Volume 2, (1), pp. 141-179.
- Brown, Phillip, e Scase, Richard, (1998), "Universities and employers: rhetoric and reality" em Smith, Anthony e Webster, Frank, (s. d.) *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*, Open University Press
- Cabrito, Belmiro, (1999), *Análise socioeconómica do financiamento do ensino superior universitário em Portugal: contributos para o processo decisional de (re)construção de uma política socioeducativa para o ensino superior universitário público*, Tese de Doutoramento, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Chagas Lopes, Margarida e Pinto, Aquiles Sequeira, (2001), "O ensino superior e a formação e aprendizagem ao longo da vida", em Adriano Moreira e José Barata-Moura (coord.), *Ensino Superior e Competitividade*, volume II, Lisboa, Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior.
- Doray, Pierre e Maroy, Christian, (2003), *Les relations entre Économie et Éducation: vers de nouvelles regulations?*, L'Harmattan, Paris.
- Doray, Pierre e Maroy, Christian, (1995), "Les relations education-travail: quelques balises dans un ocean conceptual", *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XXI, 4, pp. 661-688.
- Kieffer, Annick. e Tanguy, Lucie, (2001), "Les mouvements de la recherche sur l'insertion sociale, 1980-2000", *Éducation et Sociétés*, 7/2001/1, pp. 95-109.
- Knight, Peter e Yorke, Mantz, (2004), *Learning. Curriculum and Employability in Higher Education*, Routledge-Falmer, London-New York.
- Lahire, Bernard, (2005), "Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual", *Sociologia — Problemas e Práticas*, 49, pp. 11-42.
- Nicole-Drancourt, Chantal e Roulleau-Berger, Laurence, (2001), *Les jeunes et le travail — 1950/2000*, PUF, Paris
- Pires, Ana Luísa, (2006), "Higher Education and knowledge transformation — Adult perspectives about Lifelong Learning", Comunicação apresentada na European Conference on Educational Research, ECER 2006, 13 — 16 September, Genève (policopiado).
- Rodrigues, Maria João, (1992), *O Sistema de Emprego em Portugal: crise e mutações*, Publicações Dom Quixote.
- Trottier, Claude, 2001, "La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes", *Éducation et Sociétés*, 7/2001/1, pp. 5-22.

Educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida **Experiências de pós-graduação**

Belmiro Gil Cabrito

Introdução

O presente capítulo pretende contribuir para explicitar e compreender as razões subjacentes aos processos de reforço de qualificações e competências levados a cabo pelos mestres e doutores que foram o objecto de estudo do Projecto Telos. Nesse sentido, serão convocadas algumas das questões inseridas no questionário que lhes foi aplicado e que, de algum modo, permitem inventariar e comentar aquelas razões.

Esta compreensão exige, todavia, a análise crítica das opiniões expressas pelos inquiridos, em função de um quadro teórico de referência.

Tendo em atenção os objectivos da investigação realizada e o seu enquadramento no contexto mais vasto do papel da educação/formação na produção de conhecimento, o capítulo inicia-se com uma discussão sumária em torno da tríade *Educação de Adultos, Aprendizagem ao Longo da Vida e Sociedade do Conhecimento*, no sentido de melhor situar as respostas dos inquiridos no quadro da relação *procura (individual) de formação/objectivos (individuais e sociais) da formação*.

De seguida, analisam-se as respostas dadas pelos inquiridos às questões seleccionadas. Em consequência, a abordagem analítica que se propõe pretende contribuir para compreender em que medida a procura de formação por parte dos inquiridos, *adultos*, se enquadra de forma voluntária no quadro da *aprendizagem ao longo da vida*; e perceber se essa procura responde, ou não, aos objectivos do indivíduo e/ou aos *interesses da sociedade do conhecimento* que se apresenta “em construção”.

Esta análise, e pela natureza própria do estudo, não pretende apresentar conclusões generalizáveis, mas apenas contribuir para o conhecimento das singularidades que o presente *caso* apresenta e para a compreensão dessas singularidades no quadro da construção de um “espaço europeu da educação” [ou de um “modelo europeu de educação” (Hingel, 2001, citado por Nóvoa, 2005, p. 205)].

Este capítulo finaliza-se com umas “notas finais”, a modos de conclusão, que deverá ser perspectivada como um comentário possível, aberto a outras e novas leituras, da “introuvable relation formation-emploi” (Tanguy, 1986) onde os actores, mestres e doutores, chamados a assumirem-se como *analistas simbólicos* (Reich, 1993), oferecem a sua perspectiva relativamente ao papel que os processos formais e informais de aprendizagem que vivência(ra)m, desempenha(ra)m no seu desenvolvimento pessoal e na sua preparação para um espaço europeu do conhecimento que assenta, em grande parte, na desresponsabilização social dos estados e na responsabilização do indivíduo no sentido da sua capacitação para manter e/ou aumentar as suas competências e o seu nível de “empregabilidade” (Nóvoa, 2005).

Gostaria de salientar que ao longo do capítulo se utilizarão, indistintamente, as expressões “educação de adultos” e “formação de adultos”, na convicção de que a “oposição” educação/formação constitui uma falsa questão, nomeadamente a partir do momento em que, por um lado, se discutem questões ligadas à problemática da aprendizagem e, por outro, quando essas questões saem da esfera da educação inicial e da formação profissional para se enquadrarem em processos de educação permanente.

Educação de adultos: uma realidade em permanente mudança

A formação (contínua) de adultos: uma prática recente?

Condorcet, em 1792, afirmava que “a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que não seja útil” (Palazzeschi, 1999: 31). O mesmo é dizer que a educação de adultos, sendo uma prática conhecida desde a Antiguidade, surge como projecto social de “educação do povo” (id.: 32) no quadro do Iluminismo e da Revolução Francesa. De facto, Condorcet afirmava na Assembleia Nacional Francesa que

cada idade está destinada a aprender e as mesmas fronteiras que se impõem ao homem para viver são as mesmas que se impõem para aprender [e que] se deveria assegurar a todos os homens, em todas as etapas da sua vida, a faculdade de conservar os seus conhecimentos, adquirir outros novos e, ainda, ajudá-los na arte de se instruir a si mesmo.

[citado por Fernández, 2006: 12-13]

Aprender ao longo da vida, aprender com os outros, aprender consigo próprio são realidades bem presentes nesse Programa que Condorcet apresentou à Assembleia Nacional Francesa. A Educação Permanente tem aqui, certamente, um seu esteio.

Em sequência, os séculos XIX e XX conheceram práticas variadas de educação de adultos sendo que, no período posterior à Revolução Francesa, as diversas ofertas de educação de adultos foram da iniciativa quer dos Estados, no sentido de contribuir para a alfabetização das populações, quer de instituições de cariz popular ligadas à formação profissional e à acção política (Carré, 2005).

Num primeiro período, compreendido entre os finais do século XIX e a primeira metade do século XX, a Educação de Adultos ganha forma em torno de dois fenómenos distintos: “o desenvolvimento de movimentos sociais de massas” (Santos Silva, 1990: 11), de cariz liberal e libertador personalizados pela pequena burguesia e o operariado urbano e que terá constituído o princípio fundador dos *movimentos de educação popular* (Canário, 1999); e, a *expansão dos sistemas escolares nacionais* (Santos Silva, 1990: 11) que irão tornar visíveis as desigualdades de acesso à instrução (Boudon, 1973), resultando num *período instrucionista da educação de adultos* (Matos, 1999: 229) de que serão oriundas as ofertas de ensino de segunda oportunidade, ofertas de cariz *remediador*, onde a *alfabetização* se assumiu, muitas vezes, mais como um “instrumento dominador do que libertador” (Fernandéz, 2006: 17), sendo os adultos escolarizados como se fossem crianças.

Num segundo período, nos anos que se seguem à II Guerra Mundial, a educação de adultos expande-se atingindo, em muitos casos, um ritmo de crescimento “explosivo”, dando resposta a duas exigências sociais fundamentais dos estados (e das economias nacionais):

- a consolidação da democracia, de que resultou, nomeadamente, a implementação de projectos de formação para a cidadania, a diversificação dos públicos a educar/formar e as preocupações das organizações internacionais, como a UNESCO;
- o desenvolvimento da sociedade industrial cujas mutações tecnológicas exigiam um volume crescente de mão-de-obra qualificada, capaz de utilizar as novas tecnologias que o sistema técnico de produção disponibilizava (Cabrito, 2002a) e de, desta forma, responder às necessidades impostas pelos processos de reconstrução europeia, de concorrência entre estados e de desenvolvimento do capitalismo mundial.

Num caso e noutro, o resultado foi um processo crescente de escolarização da sociedade, decorrente do aumento contínuo e a um ritmo muito elevado do número de indivíduos (crianças, jovens e adultos) envolvido em situações de instrução e ensino. Todavia, esse processo de escolarização percorreu diferentes percursos, consoante os actores envolvidos em cada via de qualificação. De facto, ao mesmo tempo que se observa um desenvolvimento linear e similar nos mais diversos sistemas escolares, a educação de adultos veio a ser “acompanhada por um processo de diferenciação interna e de complexificação do

próprio campo de educação de adultos, cuja marca mais relevante passa a ser, progressivamente, a da sua heterogeneidade” (Canário, 1999: 13), seja no plano das práticas educativas, em consequência dos novos públicos e dos novos campos de intervenção (alfabetização, formação profissional, desenvolvimento local e animação sociocultural); seja no conjunto das instituições envolvidas, saindo este processo do tradicional espaço escola para outras organizações tornadas educativas, como o hospital, o museu ou o clube recreativo; seja na diversidade da nova figura do educador ou formador de adultos, isto é, o actor social com intervenção directa e activa no processo educativo.

É neste contexto que relevam as iniciativas de organizações internacionais que irão, progressivamente, defender novas práticas para a educação de adultos e afectar-lhes novos objectivos, pelos quais perpassam a necessidade de educação para a paz, para a promoção cívica e para a democracia (1949, 1.^a Conferência Internacional de Educação de Adultos em Elsinor, Dinamarca, no rescaldo da II Guerra Mundial e em pleno processo de reconstrução europeia) e o papel decisivo da educação de adultos no desenvolvimento económico dos países (1960, Conferência Internacional de Educação de Adultos em Montréal, nomeadamente em consequência da constatação do enorme fosso que separava os países ricos, do Norte, dos países pobres, a maior parte países recém independentes, do Sul). A esse propósito é paradigmática a declaração do primeiro Presidente da República da Tanzânia, Julius Nyerere (citado por Canário, 1999: 13):

Devemos, em primeiro lugar, instruir os adultos: As nossas crianças não desempenharão nenhum papel importante no nosso desenvolvimento económico, no decurso dos próximos cinco, dez ou mesmo vinte anos, enquanto que o impacte dos adultos se faz a partir de hoje mesmo.

Em 1978, e adoptando uma postura ainda mais aberta ao reafirmar que a educação de adultos tem forçosamente de constituir um processo de mudança, o mesmo Julius Nyerere viria a afirmar:

Portanto, o desenvolvimento é do Homem, para o Homem e feito pelo Homem. O mesmo se aplica à Educação. O seu propósito é a libertação do Homem de todas as limitações impostas pela ignorância e a dependência. A educação deve aumentar a liberdade física e mental do Homem, de modo a ter um maior controlo sobre si próprio, sobre a sua vida e sobre o ambiente onde vive. A educação é, assim, intensamente pessoal. Portanto se a educação de adultos deve contribuir para o desenvolvimento, deve ser parte da vida, integrada com ela e dela inseparável. Não é algo que possamos colocar numa caixa e que dela a retiremos durante certos períodos, dias ou semanas ou certos períodos de vida. E não pode ser imposta. Cada aprendiz é voluntário pois, apesar de o ensino poder ser dado, apenas “ele” aprende. Para além disso, a educação de adultos não trata especificamente de “agricultura” ou de “saúde”, ou de “alfabetização”, ou de “destrezas mecânicas”, etc. Todos estes ramos de conhecimento se relacionam

com a vida que o Homem vive e com aquilo em que se tornará. Aprender a cultivar soja de pouco interessará ao Homem se não for combinado com a aprendizagem sobre nutrição e/ou sobre a existência de um mercado de soja. Isto significa que a educação de adultos deverá promover alterações no Homem e na sociedade. E significa, também, que deverá promover mudanças, ao mesmo tempo que ajudará o Homem a controlar seja as mudanças que ele induz, seja as que se abatem sobre ele em consequência das decisões de outros homens ou cataclismos naturais. Para além disso, isso significa que a Educação de Adultos percorre a totalidade da vida e deve ser construída em conformidade com o que já existe.

Acreditava-se, então, que *saber ler, escrever e contar* faria a diferença no caminho do desenvolvimento, ao capacitar os indivíduos para interagir com os outros, com a Natureza e com as tecnologias, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento e o da sociedade. E, de facto, quer os economistas liberais quer os economistas radicais (apesar das significativas diferenças obviamente existentes entre os seus *constructos* e propostas para o desenvolvimento) sustenta(va)m que a educação era (é) um factor decisivo para a melhoria de desempenho dos trabalhadores e das empresas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos países.

Não sendo, de facto, uma prática recente, a educação de adultos recebeu um enorme fôlego no período da modernidade, seja como resultado das exigências sociopolíticas de uma *humanidade* em vias de democratização, seja como resultado das exigências sociotécnicas de uma *humanidade* que perseguia objectivos desenvolvimentistas. Curiosamente, essa expansão veio a concretizar-se em dois movimentos contraditórios: por um lado, a escolarização da educação de adultos, como a forma mais eficiente de os *alfabetizar*; por outro, a tentativa de desescolarização desse processo, como necessária ao desenvolvimento pessoal e individual do adulto e da sociedade.

Educação de adultos. Entre a escola e os contextos

Ensinar os adultos como se ensinam as crianças foi a premissa subjacente aos primeiros movimentos de educação de adultos assumidos, voluntariamente, pelos estados. Este voluntarismo, pedagógico e político, foi buscar algumas das suas raízes e justificações às teorias económicas que se desenvolveram no período posterior à II Guerra Mundial, cujas premissas se encontram mais bem formuladas na Teoria do Capital Humano (Becker, 1964; Schultz, 1961).

Para os teóricos da macroeconomia dominante neste período do desenvolvimento do capitalismo europeu e norte-americano (e de alguns *socialismos*), mais educação seria sinónimo, necessariamente, de mais produção, mais competitividade, mais produtividade e mais crescimento. Uma população

mais escolarizada seria uma população mais qualificada e, como tal, mais produtiva (Cabrito, 2002b). Esta relação quase linear que (ainda hoje) o *mainstream* estabelece entre educação/formação e produção e produtividade justificaria as diferentes iniciativas no sentido da escolarização de massas. E, escolarizar massas foi um processo afecto, com êxito, à escola.

Por outro lado, e porque se acreditava que a igualdade de oportunidades em relação à educação, pelo facto de mais educação ser associado a melhores empregos e a estatutos sociais mais elevados, seria o fundamento para uma sociedade mais justa e equitativa, garantir *educação para todos* seria indispensável para construir essa sociedade. Ora, o aparelho educador por excelência era a escola.

Nestas circunstâncias, coube à escola a função de preparar os cidadãos, avultando aqui o objectivo fundamental de responder às necessidades da economia. E esta tarefa levou-a a escola a cabo, quer sobre os jovens em idade escolar, quer sobre os adultos aos quais foi *disponibilizada* uma nova oportunidade para se qualificarem. Como era esperado, este processo de desenvolvimento do sistema escolar foi acompanhado de um movimento de mobilidade social ascendente de intensidade até então desconhecida nas sociedades ocidentais.

De facto, por um lado, após um período de educação básica, os jovens oriundos dos estratos populares e dos pequenos proprietários agrícolas conseguiram encontrar, no mercado, um *emprego ajustado ao seu nível de escolaridade*, o mesmo é dizer, ao seu *nível de qualificação* dado o isomorfismo então verificável entre percursos académicos e carreiras profissionais. Deste modo, e no contexto mundial, milhões de indivíduos passaram, no espaço de uma geração, do sector industrial ou mesmo do sector agrícola para o sector de serviços. Por outro lado, largas centenas de milhar de adultos que retornaram à escola encontraram nela o diploma que os certificava e qualificava para tarefas que implicavam processos de ascensão social. Em Portugal, por exemplo, é, na expressão feliz de Sérgio Grácio (1986), o tempo da “procura encantada de educação”.

Neste quadro, e com o objectivo de qualificar os adultos não escolarizados, os sistemas educativos disponibilizaram propostas formativas utilizando os recursos que tinham disponíveis (os “professores/formadores”, as metodologias de ensino, os objectivos; os instrumentos de trabalho; as disciplinas/os conteúdos; os programas; os estabelecimentos; etc.), isto é, aqueles que a escola utilizava com as crianças em idade escolar. Sendo uma formação oferecida e centrada na escola, e apesar de alguns ajustamentos a um público adulto, ensinava-se o adulto da mesma forma que se ensinavam as crianças.

A Educação de Adultos era vista, assim, como uma segunda oportunidade oferecida pelos sistemas educativos àqueles que, pelas mais diversas razões, não teriam terminado a educação básica e que tomou corpo, no passado mais próximo, no nosso país, no Ensino Recorrente (designação que, apesar de tudo, em pleno quadro [retórico?] de implementação dos processos de reconhecimento e

validação das competências e de promoção da aprendizagem ao longo da vida, a actual legislação continua a manter. (Ver Lei n.º 49/2005, Art.º 19 e seguintes).

Nestas condições se percebe e se compreende esta visão redutora da educação de adultos como um sistema que se ocupava de indivíduos adultos que *iam à escola* com objectivos bem definidos: qualificação da mão-de-obra para o desenvolvimento económico, por um lado; obtenção de uma certificação académica que proporcionaria ao possuidor do diploma o lugar adequado no aparelho produtivo, por outro. A escola surge, pois, como o instrumento que serve, simultaneamente, os interesses daqueles que, por razões diversas, não frequentaram ou abandonaram o sistema educativo antes de concluído os estudos; e, as necessidades da economia e do tecido empresarial (Cabrilo, 1994).

Todavia, ao longo da década de 1960, a investigação sobre as práticas escolares com os jovens e os adultos veio a revelar que o processo de escolarização, por um lado, não nivela as diferenças existentes entre os indivíduos, no campo da riqueza ou da cultura, vindo mesmo a reproduzi-las e a aumentar as assimetrias sociais existentes (Bourdieu e Passeron, 1964); e, por outro lado, também não garante que as aprendizagens tornem o indivíduo num “cidadão mais activo” ou mais “produtivo” (Carré, 2005). Em consequência, no final da década de 1960 é largamente reconhecida a falência do modelo escolar e fala-se na “crise mundial da educação” (Coombs, 1968).

Em 1972, a UNESCO fez publicar o Relatório Faure, denominado “Aprender a Ser”. Nele se apresenta um *novo* conceito de alfabetização, assente no desenvolvimento integrado do indivíduo, sendo que a educação de adultos viria na sequência da educação de infância e escolar, orientando-se estas para a primeira. Para Faure, a educação é um processo contínuo e global onde se cruzam o cognitivo, o afectivo, o social e o cultural, cujo fim é “permitir ao homem ser ele próprio suscitando-lhe um desejo permanente de aprender e de se formar” (p. 31-32). *Aprender a Ser* surge, pois, como um marco nas políticas *oficiais* de formação de adultos ao enfatizar a natureza contínua da aprendizagem em oposição a uma lógica cumulativa e escolar da mesma.

Com “Aprender a Ser” reconhece-se que a alfabetização ultrapassa a mera acção de ensinar a ler, a escrever e a calcular (*alfabetização básica*) e mesmo a de readquirir competências já possuídas mas perdidas por sua não utilização sistemática (*alfabetização funcional*). Alfabetizar é tudo isso e ainda o desenvolvimento da capacidade dos indivíduos em utilizarem as suas competências, nomeadamente a de processamento da informação, a de dominação de linguagens simbólicas, a de ser capaz de viver de forma autónoma e participativa na sociedade em que se encontra integrado (*literacia*).

Denominado de *Manifesto da Educação Permanente*, o Relatório Faure aponta ainda para o facto de todos os contextos serem potencialmente educativos. A Escola *perde* a exclusividade que detinha sobre a actividade de instruir. Para Faure, aprende-se em/com todas as situações do quotidiano, quer elas

sejam situações formais, não formais ou mesmo informais e, o aprendente, de objecto passivo de educação transforma-se em sujeito, isto é, no (co)produtor activo da sua educação.

Nesta perspectiva, a educação acompanha os indivíduos em todos os tempos e lugares, colocando-o, de forma permanente, no centro do processo de aprendizagem. Como refere Pineau (1991), o indivíduo aprende consigo próprio em processos constantes de auto-formação; aprende com os outros, num processo de hetero-formação e aprende com os contextos num verdadeiro processo de eco-formação. A educação de adultos apresenta-se, então, como um processo multiforme que se confunde com o dia a dia de cada indivíduo o qual assenta, em três pressupostos fundamentais: o da *continuidade* do processo educativo; o da sua “diversidade” e o da sua “globalidade” (Carnário, 2001: 3).

A educação permanente aí está, enquanto:

- *processo contínuo*. Todos os momentos são-no de aprendizagem; não há tempos específicos para aprender; aprende-se ao longo de todo o percurso de vida;
- *processo diversificado*. Todos os contextos são contextos de aprendizagem: a escola ou o centro de formação, mas, também, o museu, a biblioteca, o grupo de pares, o clube, etc;
- *processo global*. É um processo que envolve aprendizagens simbólicas mas que atende, também, aos valores sociais, às representações individuais e colectivas do ser social e aos afectos.

Assim perspectivada, a *educação de adultos* não é, senão, uma *parte da educação permanente*. Todavia, e apesar de se reconhecer a especificidade da educação de adultos, nomeadamente nas formas pedagógicas que pode e deve assumir; nos contextos pedagógicos diferenciados que ultrapassam largamente a mera sala de aula; e, nas motivações do adulto para aprender, a educação de adultos tem sido contaminada pelo modelo escolar sendo que

O alcance dos ideais da Educação Permanente foi limitado, em primeiro lugar, por uma concepção redutora da educação permanente que conduziu a circunscrevê-la ao período post-escolar e/ou públicos adultos não escolarizados, ou seja uma formação profissional contínua baseada no conceito de “reciclagem”, ou a uma educação de segunda oportunidade. Educação Permanente passou então a ser confundida com Educação de Adultos. Por outro lado, a concretização das políticas de educação permanente (apesar da importância assumida pelas modalidades educativas não formais) assumiu o carácter de uma tendencial extensão da forma escolar á vida das pessoas. Em vez de educação permanente, passámos a ter a permanência da educação (escolarizada) que invadiu domínios e contaminou actividades até aí não

abrangidos pela escola" (Canário, 2001: 3), pelo que "o alargamento da forma escolar a todos os tempos e espaços contribuiu para desvalorizar as aquisições humanas realizadas por via não escolar, a partir de vivências experienciais (Canário, 1999, p. 31).

Esta situação permite identificar três fases na relação que se estabelece entre a educação de adultos e o modelo escolar:

- 1.^a fase. A contaminação da educação de adultos pelo modelo escolar, transformando "a sociedade numa imensa sala de aula de dimensões planetárias" (Nóvoa, 1988: 113);
- 2.^a fase. A conflitualidade entre as duas realidades às quais pedagogos como Paulo Freire e Ivan Illich fazem a crítica, libertando o adulto da formação escolar, que pode, assim, surgir como o sujeito da sua formação, o agente e principal recurso de formação, tendo-se criado desta forma as condições para que a educação de adultos se pudesse libertar da sua condição de "refém" da forma escolar (Canário, 1999);
- 3.^a fase. Finalmente, uma fase posterior, a actual, em que se parte do princípio de que jovens e adultos aprendem por processos próprios mas semelhantes e que decorre das novas perspectivas da psicologia da aprendizagem que têm vindo a ser desenvolvidas no campo da psicologia do adulto e do idoso (Marchand, 2002) e que relevam do papel que as experiências de vida desempenham na aprendizagem dos sujeitos.

A educação de adultos entre a educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida

A modernidade conhece(u) formas diferentes de *olhar* o adulto e, em conformidade, de o *educar/formar*. De certo modo, de forma sistematizada e certamente redutora, parece ser possível apontar três períodos distintos e fundamentais na história recente da educação de adultos:

- o período posterior à II Guerra Mundial, estendendo-se até finais da década de 1960, sendo que a educação de adultos assume uma *natureza compensatória* e *factor de promoção social* (ao contribuir para elevar os níveis de equidade) e/ou *factor de desenvolvimento* (considerando a importância de que a educação se reveste na economia);
- as décadas de 1970 e 1980, em que a educação de adultos se assume como um processo de educação permanente (aprende-se em todos os momentos, em todos os lugares e com todos os indivíduos e situações, ao longo da vida);
- a partir da década de 1990, em que a educação de adultos, percorrida não só por factores de natureza cultural, mas, muito especialmente, por factores de natureza económica, se transforma em *aprendizagem ao longo da vida*.

No primeiro período, a educação de adultos é sustentada quer pelas relações existentes entre educação e produção, surgindo como peça fundamental do desenvolvimento; quer pela necessidade de aumentar os níveis de equidade nas sociedades democráticas, assumindo-se como o caminho possível para processos de ascensão social. De cariz simultaneamente *social e utilitarista*, a educação de adultos seria tanto mais eficaz quanto mais o adulto aprendesse, pois acreditava-se que essas aprendizagens se repercutiriam no exercício das suas funções produtivas. Apesar dos evidentes benefícios sociais apropriados pelos indivíduos de *per si* (uma vez que o diploma, sancionando mais aprendizagens e garantindo determinado nível de qualificação, era compensado com um posto de trabalho adequado, quer em termos monetários quer em termos simbólicos), a educação de adultos respondia, neste período, às necessidades de uma economia que precisava de mão-de-obra qualificada para crescer.

Em termos macrosociais, num mundo dividido entre os países do Norte, ricos, e os países do Sul, pobres, a qualificação da mão-de-obra surgia indispensável ao sucesso dos diversos empreendimentos agrícolas e industriais desenvolvidos nos países do Sul (em geral, pelos países do Norte) e que iriam combater o fosso entre os dois grupos de países. Por outro lado, dentro de cada país ou região, as novas qualificações iriam contribuir para esbater as desigualdades verificadas no acesso aos *bons empregos* e, em consequência, para a transformação gradual da estrutura e dos mecanismos de repartição da riqueza.

Tendo em consideração esta perspectiva utilitarista e desenvolvimentista da educação de adultos, compreende-se que não foi por acaso que a Assembleia das Nações Unidas declarou a década de 1960 como a *década do desenvolvimento*, nem foi por acaso, também, que se assistiu a uma tentativa, no seio da Comunidade Internacional, em tornar *mais igual a troca desigual* que sempre tem caracterizado as relações económicas entre países com diferentes níveis de desenvolvimento (e de poder). As Convenções de Lomé ou as mais diversas iniciativas de Ajuda Pública ao Desenvolvimento conduzidas por organizações internacionais como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE, a CEE ou a EFTA, independentemente dos respectivos resultados reais, são disso o testemunho.

Num segundo período, o de educação permanente, o adulto torna-se o sujeito da sua própria educação e forma-se ao longo de toda a vida em todos os momentos e contextos, com o grande objectivo de *formar o homem completo* (Couceiro, 1994). O adulto não é formado, forma-se em função das aprendizagens significativas que realiza, isto é, aprendizagens às quais atribui sentido, aprendizagens que lhe permitem resolver problemas do quotidiano, encontrar soluções, questionar situações, responder aos seus problemas e necessidades. E, neste caso, o adulto apre(e)nde seja em contextos formais de ensino, como a escola, o centro de formação ou outros centros organizados para a

transferência intencional de ensinamentos e respectiva apreensão; seja em contextos não formais, como a biblioteca, o museu ou o grupo desportivo; seja em situações de completa informalidade, onde o adulto aprende em função da reflexão que realiza sobre aquilo que viu, ouviu, conversou ou observou sem que existisse qualquer intenção educativa por detrás daqueles fenómenos.

No terceiro período, que se iniciou na década de 1990, a sociedade presenciou transformações consideráveis nos diversos domínios sociais, com especial relevo no domínio económico e no campo das tecnologias de informação e de comunicação (TIC), as quais se repercutiram de forma apreciável naquilo que se espera e se exige dos trabalhadores. As qualificações de cada indivíduo são diariamente postas em causa pelas novas formas de fazer e/ou pelo aparecimento de novos ramos de actividade assistindo-se à contínua obsolescência dos postos de trabalho. Ao mesmo tempo, consolidam-se os processos de mundialização e de globalização da economia, com efeitos vários nas sociedades, como sejam os fenómenos da tercearização e da financiarização da economia à escala global; a deslocalização de empresas e de actividades económicas, na procura incessante de maiores lucros; a transnacionalização do capital, de tal forma que falar em *fronteiras nacionais* deixa de ter sentido; a competição internacional entre países, empresas e trabalhadores; ou, o esbatimento do poder do *estado nação* (Reich, 1993).

Confrontado com a competição internacional e com as mudanças tecnológicas que tornam obsoletas as suas qualificações, o trabalhador deste novo período da (pós)modernidade tem de assegurar um conjunto de *competências* que o capacitem para concorrer, no mercado, com os seus pares e que o apetrechem com a capacidade para se adequar / ajustar / responder às novas exigências do mercado de emprego. O trabalhador tem que se encontrar, em contínuo, em condições de *empregabilidade*, situação que exige a sua actualização e reciclagem permanentes.

Para este processo, a empresa, ao disponibilizar e/ou promover formação concebida para o desenvolvimento das competências transversais dos trabalhadores constituirá a instituição *de protecção* dos trabalhadores ao se assumir como *intermediária* no confronto assimétrico que se estabelece entre o trabalhador e as exigências dos processos de mundialização e de globalização.

O *analfabetismo*, sinónimo de não saber ler nem escrever, evolui e transforma-se em *analfabetismo digital*, isto é, ser-se incapaz de responder às novas solicitações tecnológicas, nomeadamente a utilização das TIC.

Assim, as mudanças nas formas de fazer, decorrentes das inovações científicas e das alterações tecnológicas, bem como as mudanças nas formas de se relacionar e de comunicar, acompanhando o desenvolvimento das TIC, exigem que os trabalhadores enveredem por processos contínuos de formação, como única forma de serem capazes de responderem, em tempo útil, às exigências do mercado, isto é, de *serem empregáveis*.

A formação, enquanto processo permanente de desenvolvimento e crescimento pessoal que se vislumbrava nos processos de educação permanente cede lugar, então, a uma formação induzida e controlada pelo mercado, com objectivos reguladores entre as necessidades do mercado, as aprendizagens realizadas e as competências possuídas, vindo a corporificar aquilo que constitui uma das características dominantes da denominada *Aprendizagem ao Longo da Vida*: a sua natureza funcional e subserviente, subordinada aos desígnios, interesses e necessidades da *Nova Economia* (Lawn, 2005).

Aprendizagem ao longo da vida: uma aprendizagem para a vida?

Nos finais do século passado, as economias ocidentais, nomeadamente os países que constituem a União Europeia, despiram as *velhas estruturas* das sociedades industriais fundadas na produção concreta de bens materiais e *entraram* numa nova fase de desenvolvimento, impondo a si próprias como objectivo, transformarem-se em *sociedades (economias) do conhecimento*. Em 2000, na Conferência de Lisboa, a União Europeia *decidiu* a sua transformação numa *economia imaterial* onde “A informação, o conhecimento e o saber tornaram-se nas matérias-primas mais úteis, mais convocadas, mais férteis” (Carré, 2005: 3).

Durante a presidência Portuguesa da União Europeia, na Conferência de Lisboa, em Março de 2000, o Conselho Europeu aprovou um “pacote” de medidas bastante optimista e ambicioso cujos objectivos eram o de, até 2010, criar vinte milhões de empregos, garantir um crescimento sustentável e (re)criar uma economia dinâmica. Com esta decisão, o propósito do Conselho Europeu era o de tornar a União Europeia na economia de conhecimento mais competitiva do mundo, capaz dum crescimento económico sustentado acompanhado da melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e do reforço da coesão social.

As economias do conhecimento, economias fundadas sobre o saber, são o resultado da interacção de dois fenómenos que acontecem simultaneamente: o desenvolvimento incrível das TIC e as possibilidades assim conseguidas na criação e difusão das inovações, da informação e do saber, por um lado; e, por outro, a tendência para o aumento do investimento na produção de bens ditos *imateriais*, bens de elevado valor acrescentado como a educação, a formação, a pesquisa, os sistemas lógicos ou o tratamento da informação. A importância desses investimentos ditos *intangíveis* ou *imateriais* é tal que o seu crescimento acontece, hoje, a uma taxa superior à do crescimento dos investimentos materiais (Carré, 2005).

É neste contexto que, como resultado do debate havido no Conselho Europeu de Lisboa, a Comissão Europeia apresentou um documento de extraordinário significado no quadro da União: o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida.

Pela importância de que se reveste este documento, não é de estranhar que o debate sobre ele não seja consensual. Essa falta de consenso reside, fundamentalmente, e numa perspectiva certamente redutora, no papel que o domínio económico desempenha nesse processo. Na prática, no centro desse debate, questiona-se até que ponto a aprendizagem ao longo da vida é condicionada por factores e valores de natureza eminentemente económica, retirando credibilidade às afirmações e processos de intenção inerentes ao próprio Memorando.

Assim, algo que suscita, desde logo, a necessidade de análise, é o próprio conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Na sequência do Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida (1996, proposto pela Comissão Europeia) é publicado o Livro Branco sobre Educação e Formação *Ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva*. Este documento destaca o papel da educação e da formação na “identificação, integração, promoção social e realização pessoal” (p. 2) dos cidadãos europeus, destacando como objectivo da formação o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos e da sua capacidade profissional. Nele se refere, também, o papel da educação e da formação no desenvolvimento da aptidão para o emprego, referenciando-se as capacidades que os indivíduos deverão manifestar no sentido da sua capacitação para trabalhar. Citando o referido documento (p. 6), “o indivíduo torna-se agente e principal construtor da sua qualificação: está apto a combinar as competências transmitidas pelas instituições formais e as competências adquiridas através da sua prática profissional e das suas iniciativas pessoais em matéria de formação”. Curiosamente, propositadamente ou não, o documento não menciona as aprendizagens realizadas em contextos informais de aprendizagem, dando como *aprendido* apenas aquilo que resulta das *instituições formais, da prática profissional e das iniciativas pessoais de formação*.

Outro aspecto do Livro Branco sobre a Educação e a Formação e que virá a ser acolhido no futuro Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, diz respeito à responsabilização individual nos processos de formação. De facto, o Livro Branco remete para o indivíduo a responsabilidade da sua formação, ao exigir de todos os indivíduos um esforço de adaptação rumo à sociedade cognitiva, “construindo eles próprios [os indivíduos] a sua própria qualificação, combinando saberes elementares, adquiridos em diversos locais” (p. 67). Subjacente a este documento encontra-se já a ideia de um *passaporte de competências* que cada indivíduo pode/deve mobilizar no mercado de trabalho numa luta concorrencial pelo emprego ou pelo trabalho, e que indicia as políticas de natureza economicista que uma União Europeia refém do mercado, da concorrência e da competição, nos reservava.

Neste quadro, o conceito de capital humano e respectiva importância para a construção de uma sociedade de conhecimento é revisitado, sendo a Aprendizagem ao Longo da Vida definida como “actividade útil realizada de maneira contínua com o objectivo de melhorar as qualificações, os conhecimentos e as

atitudes dos indivíduos” (Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, p. 3). Mais à frente, percebe-se a valorização que o Memorando parece atribuir a aprendizagens obtidas em diferentes contextos, quando refere “a educação e a formação ao longo da vida cobrem qualquer actividade de aprendizagem deliberada, formal e informal, realizada sobre a base contínua de melhorar os conhecimentos, as competências e atitudes”.

Na comparação dos dois excertos, retirados da mesma página daquele documento, é interessante verificar o desvio que se pode perceber entre os elementos incluídos na primeira definição do conceito (qualificações, conhecimentos e atitudes) e na segunda (conhecimentos, competências e atitudes), que ignora as *qualificações* em benefício das *competências*. Esta reescrita do conceito, realça bem o facto de a *aprendizagem* surgir próxima da ideia de *empregabilidade*, situação que se encontra a cargo do próprio trabalhador.

Estas duas definições são bem elucidativas da natureza polémica do conceito, sendo possível, desde logo, problematizar-se o conceito “europeu” de Aprendizagem ao Longo da Vida, tomando em consideração, por exemplo, a expressão *actividade útil*. De facto, inúmeras são as interrogações por ela suscitadas e que, de seguida, se exemplificam. Útil, para quem? Como se identifica essa actividade? Que indicadores foram seleccionados para a distinguir das *actividades não úteis*? Como se avaliam os respectivos efeitos? Deste modo, a aprendizagem ao longo da vida, ao salientar a dependência do indivíduo perante as exigências do mercado de trabalho e do aparelho produtivo, encontra-se indubitavelmente sob o domínio da *economia* e não ao serviço da “cidadania”.

Aliás, é curioso que, no rescaldo do debate havido sobre aquele Memorando, Mathias Finger (2004) recoloca a educação de adultos num processo de desenvolvimento integral, ao considerar que o futuro da educação de adultos não pode ser uma actividade reparadora ou de negócios mas antes uma actividade que requer uma responsabilidade social e que deverá visar a melhoria e a mudança sociais. A Educação de Adultos não pode/não deve, então, ser um *mero* instrumento ao serviço do crescimento económico mas constituir-se num factor de desenvolvimento, capaz de gerar profundas mudanças sociais.

Por seu turno, também Rui Canário (2001, p. 5) apresenta aqueles que são, para ele, os fundamentos da Aprendizagem ao Longo da Vida, e que justificam a visão redutora e economicista do conceito:

- a *evolução tecnológica*. Nestas circunstâncias, a aprendizagem ao longo da vida surge como uma estratégia que permite ultrapassar o facto de as competências actualmente existentes se tornarem obsoletas em relação àquela evolução, ao contribuir/exigir para que cada um de nós se adapte às novas tecnologias e se torne competente para a sua participação (útil) na construção europeia;

- a *eficácia produtiva*. A aprendizagem ao longo da vida, aceite como uma medida da Estratégia Europeia de Emprego que apela a uma nova forma de gestão da mão-de-obra, irá garantir os aumentos de produtividade e de competitividade que permitirão à União Europeia competir com as restantes economias e contribuir para que cada um de nós se adapte à mudança e se encontre, a todo o tempo, capacitado para responder às novas exigências do mercado da sociedade cognitiva, isto é, que se encontre *empregável*;
 - a *coesão social*. Neste domínio, a aprendizagem ao longo da vida deverá prevenir formas de conflitualidade que ponham em perigo a construção europeia. Nesse quadro, deverá agir contra a *exclusão social*, no sentido de que o combate a essa exclusão poderá contribuir para conciliar um *crescimento económico dinâmico* com um “reforço da coesão”.
- Como afirma Canário (2001, p. 6):

Estas três categorias de argumentação, aparentemente tão diversas, são vertentes distintas de uma mesma lógica argumentativa: a subordinação funcional das políticas de educação e de formação à racionalidade económica dominante [que] implica que os próprios sistemas de educação e formação (ainda que sob a forma de serviços públicos, da responsabilidade do Estado) adoptem a mesma lógica de funcionamento e se estruturam em termos de mercado. Trata-se, como se explicita no Memorando, de considerar cada indivíduo como o responsável principal da sua formação e, portanto, da sua inserção no mercado de trabalho.

Perante o exposto, poderá argumentar-se sobre o significado *social* da aprendizagem ao longo da vida e do combate à exclusão social, considerando que surgem na sequência de uma União Europeia que:

- conheceu vários anos de crescimento económico diminuto, perdendo lugar em termos de competitividade em relação aos seus parceiros/concorrentes internacionais mais fortes e directos, os EUA e o Japão;
- assiste ao alargamento do fosso entre os países mais desenvolvidos e menos desenvolvidos da União, criando espaços de *exclusão social* que atingem quase *países inteiros*;
- assiste à *queda* progressiva do Estado Providência nas regiões onde ele se desenvolveu; à atenuação, ou mesmo desaparecimento, de medidas de natureza social nas regiões onde o Estado Providência nunca se chegou a desenvolver realmente; ao ressurgimento de um liberalismo pernicioso, global, que se estende por todos os países e regiões.

Efectivamente, a ideia de uma educação de natureza permanente, que acompanhe o indivíduo em todos os momentos e domínios da sua vida e que, desse modo, também o ajuda a adaptar-se à mudança, a compreender e

a superar a incerteza e as dificuldades de um mercado mutante, exigente e competitivo, e a capacitar-se para *ser*, foi *esquecida* em benefício de uma proposta de *aprendizagem ao longo da vida* à qual se afecta o objectivo de garantir a utilidade económica dos indivíduos, através da sua *adaptabilidade, eficácia e empregabilidade*.

Em consequência, e apesar de a problemática da educação/formação estar presente em todos os discursos e declarações de intenções dos políticos europeus, não se perspectiva, através desta tão propalada Aprendizagem ao Longo da Vida uma melhoria significativa nas condições de vida ou nas práticas políticas e de cidadania do *cidadão europeu* enredado que está na teia da responsabilidade individual da *empregabilidade* que o culpa pelo facto de se encontrar desempregado e/ou excluído. Efectivamente, esta *aprendizagem ao longo da vida* não questiona o facto de os indivíduos se encontrarem, subitamente, desadaptados, antes lhes oferece uma de duas saídas: adaptar-se ou *morrer*.

Içada a *nova panaceia universal* à semelhança do que ocorreu com a *formação* a partir dos anos 80 (Ferry, 1986), esta aprendizagem ao longo da vida, parece não ser mais do que uma forma dissimulada de *marketização* da educação, de privatização do social e de justificação para a situação de precariedade que afecta largos milhões de *cidadãos europeus*, tornados nos *verdadeiros responsáveis pelo seu futuro* e, como tal, os *únicos culpados* das suas incapacidades e incompetências em relação às necessidades de uma economia em mutação.

Após anos de tentativa de socialização e de resolução colectiva dos problemas individuais e colectivos, envereda-se, assim, num período que se caracteriza pela privatização e responsabilização individual dos problemas que atingem largos milhões de indivíduos, decorrentes da desresponsabilização social dos estados e das entidades empresariais. Um novo *contrato social* tem vindo a ser escrito neste processo de construção de uma *Sociedade do Conhecimento. Uma Europa dos Cidadãos*, mas que é o fruto unilateral produzido pelas *elites de Bruxelas*, nascido de uma relação de forças profundamente desigual, que castiga o *cidadão* em benefício do *mercado*.

Apresentação e análise de dados

Nesta secção apresentam-se os resultados e análises das respostas dos inquiridos às questões que, de forma mais pertinente, parecem elucidar sobre as razões por que procura(ra)m formação. Compreender se essa procura assenta em factores mais pessoais ou em exigências actuais ou futuras que o mercado lhes pode reservar, é o sentido principal da análise que segue.

Relembramos que os inquiridos correspondem a uma amostra representativa dos mestres e doutores que obtiveram os respectivos graus em 1995 ou em 2000 em estabelecimentos da Universidade de Aveiro, da Universidade de

Lisboa (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação), da Universidade Nova de Lisboa (Faculdade de Ciências e Tecnologia) e da Universidade Técnica de Lisboa (Instituto Superior de Economia e Gestão).

Inquiridos sobre as razões por que frequentaram os respectivos cursos, destaca-se “a possibilidade de adquirir mais conhecimentos” (95,3 e 94,3%, nos mestres e doutores, respectivamente), “contribuir para o respectivo desenvolvimento intelectual” (94,4 e 93,9%, respectivamente) e “poder realizar melhor o emprego” (86,0 e 83,3%, respectivamente). As respostas indiciam razões estratégicas de natureza individual, para um percurso profissional futuro, numa sociedade onde predomina a *incerteza*.

Apesar de ter uma importância menor, é curioso registar a preocupação nos inquiridos em ser mais competente no exercício dos respectivos empregos. No entanto, as expectativas que apresentam relativamente ao comportamento dos empregadores no que se refere às novas aprendizagens é nula, considerando que a “iniciativa da entidade empregadora” em nada terá contribuído para a procura da formação de pós-graduação em 93,8% dos mestres e 86,2% dos doutores inquiridos. De registar, ainda, que o facto de “não ter expectativas de emprego” foi uma razão apontada como pouco ou nada importante para a procura de formação pós-graduada, não tendo influenciado essa procura em 85,1% dos mestres, e em 87,1% dos doutores. Estas situações tornam mais significativa esta procura de formação motivada por razões de natureza eminentemente pessoal/profissional, que se relacionem com o facto de quererem desempenhar melhor a sua função.

Por outro lado, questionados sobre a frequência, ou não, de acções de formação durante o período de realização dos respectivos cursos de mestrado e/ou doutoramento, pode concluir-se que a resposta foi afirmativa em 64,3% no que respeita ao curso de mestrado e em 61,5% para o curso de doutoramento. Em termos gerais podemos afirmar, portanto, que os inquiridos, na sua maioria, procuraram outras formações para além das formações universitárias que prosseguiam. As áreas de formação predominantemente procuradas foram áreas estratégicas em percursos de crescimento profissional (no quadro da própria profissão ou na de uma futura mudança profissional), como a da informática (para 32,7% dos mestres) e a de línguas (para 22,2% dos doutores). São áreas que se enquadram bem nos factores de *empregabilidade* que as competitivas sociedades do conhecimento impõem aos seus cidadãos.

De salientar ainda, a procura de áreas *afins*, ou seja, relacionadas com os cursos de mestrado e de doutoramento (em 25,5% dos mestres e 25,9% dos doutores), concretizando, também, uma procura estratégica na própria área de recrutamento profissional.

De certo modo, e sem a pretensão de transformar estas observações em generalizações, os diplomados do ensino superior que procuram habilitações académicas ao nível da pós-graduação parecem encontrar-se familiarizados

com as dificuldades com que se podem confrontar no futuro próximo, atendendo ao ritmo de desenvolvimento tecnológico das sociedades actuais, facto que os leva a antecipar-se a essas dificuldades, através de uma procura estratégica de formação.

Entretanto, a generalidade dos inquiridos encontra-se satisfeita ou muito satisfeita com a formação que realizou e, quando questionados se mudariam o seu percurso académico se “pudessem voltar atrás”, 88,6% dos inquiridos teria mantido esse percurso. De entre os inquiridos que afirmaram a sua vontade de mudança (apenas 11,4% do total dos inquiridos), as respostas são algo contraditórias, porque caminham em sentidos opostos de mais e menos formação. Assim, 46,7% desses respondentes afirmou que em nova situação teriam optado por um curso de doutoramento, em vez do de mestrado. Inversamente, 20% dos doutores ter-se-ia ficado apenas pelo curso de mestrado; 6,7% dos inquiridos ter-se-ia ficado apenas pela licenciatura; e, outros 6,7% nem teriam feito a licenciatura. Quer isto dizer que dos inquiridos que gostariam de ver alterado o seu percurso académico, 46,7% teria optado por um processo de “mais qualificação” enquanto que 33,4% teria optado por menores qualificações.

Esta dupla opção poder-se-á explicar por diversas razões de natureza profissional. Assim, a procura de mais formação poderá resultar da vontade de enveredar por uma nova situação profissional, nomeadamente a académica ou, para os que já se encontram nela, a tomada de consciência de que a carreira universitária se inicia com o doutoramento. Na situação contrária, é possível estarmos em presença de indivíduos que viram goradas as suas expectativas em relação à formação após a licenciatura por, nos seus casos, se ter revelado ineficaz relativamente a possíveis mudanças na sua situação de trabalho ou a melhoria do estatuto/condições do anterior emprego (pelo que o investimento em formação se terá saldado num desinvestimento real, concretizado na falta de expectativas em termos de promoção profissional ou mesmo em encontrar um emprego que considerem adequado ao seu nível de qualificação).

Em qualquer das situações, todavia, parece ser possível afirmar, ainda que de modo não linear, que estaremos em presença de um conjunto de indivíduos em que a gestão da sua carreira académica se saldou em alguma frustração e que têm disso consciência, pelo que hoje mudariam estrategicamente o seu percurso académico no sentido de um percurso profissional mais *ajustado* às dificuldades que actualmente se vive no processo de inserção no mercado de trabalho.

Na continuação da análise das respostas às perguntas seleccionadas, concluímos que, para os inquiridos, as ocasiões que oferecem maiores oportunidades de aprendizagem são aquelas onde acontece o contacto pessoal e humano (presente em 51% das respostas), ou nas situações em que prevalece a procura de informação, pelo próprio (presente em 51,7% das respostas).

Curiosamente, e de um modo algo discordante com o que seria de esperar tendo em atenção propostas de aprendizagem próximas da situação *learning by doing* ou da situação de observação (*shadowing*), que concretizam situações de formação ligadas a aprendizagens em contexto, as ocasiões menos propícias para a aprendizagem são, para os inquiridos, a “observação e imitação de tarefas” (com 96,6% das respostas), a “observação e análise de situações” (com 86,9%) e o “tentar não repetir os erros” (com 82,1%).

Por outro lado, tratando-se os inquiridos de *analistas simbólicos* que virão certamente a desempenhar (ou já desempenham) funções de chefia e a tomar decisões, é preocupante que os inquiridos elejam como as situações menos propícias à aprendizagem o “lidar com o inesperado” (com 76,6% das respostas) e o “chefiar outras pessoas” (com 73,1% das respostas).

Todavia, quando questionados sobre os contextos que consideram ser de aprendizagem, pelo menos tendo em atenção a sua experiência nos últimos doze meses, é interessante perceber que os inquiridos exprimem bem o facto de não existir um contexto específico de aprendizagem ainda que o espaço *trabalho* e a *formação em situação de trabalho* constituam as opções privilegiadas. Assim, estes *analistas simbólicos* afirmam ter aprendido, maioritariamente, “a trabalhar” e “no local de trabalho” (com 86,7% e 77,0% das respostas, respectivamente), “a viajar” (com 78,3% das respostas), no “contacto com outras pessoas” (com 65,4% das respostas) e nas “actividades de lazer” (com 63,9% das respostas).

Todavia, deve relevar-se o facto de os inquiridos considerarem como não potenciador de aprendizagens a participação na formação seja “no local de trabalho” (47% das respostas) seja “noutro local” (47,1% das respostas). Ou seja, os inquiridos não negligenciam, antes privilegiam, “a formação em situação de trabalho” mas *recusam* as actividades formais de formação. Atente-se, ainda, para o facto de a “frequência de programas que combinem estudo e trabalho” e a “participação em estágios” colham apenas 17,9% e 15,5% de respostas respectivamente, que consideram estes contextos como propícios à aprendizagem. De salientar, ainda, o facto de 50,4% dos inquiridos considerarem a *universidade* como contexto que não potencia as aprendizagens. Da análise poder-se-á concluir que para a maioria dos inquiridos, os contextos menos propícios à aprendizagem serão aqueles que se relacionam directamente com actividades formais de formação.

Por outro lado, e apesar da variedade de contextos que os inquiridos apontam como sendo de aprendizagem, incluindo mesmo situações onde *reina a informalidade*, é desconcertante o facto de elegerem como a melhor forma de actualizar as suas capacidades profissionais “participar num programa de trocas de ensino” (com 69,7% das respostas) bem como “fazer um curso na Universidade” (com 62,1% das respostas), isto é, locais tradicionais de aprendizagem, “acusados” largamente pelo seu alegado afastamento perante o mundo do trabalho.

No outro extremo, os inquiridos apontam os processos de autoformação, concretizados em “aprender em casa”, e experienciais, concretizados em “aprender diariamente no trabalho”, como os contextos menos interessantes para a actualização das suas capacidades profissionais, colhendo apenas 7,6% e 16,6% do total das respostas, respectivamente, o que revela claramente um défice de reflexão por parte dos indivíduos acerca das potencialidades formativas do quotidiano. Esta situação revela-se bastante preocupante quando se atenta no facto de que a aprendizagem ao longo da vida e o processo de construção da sociedade do conhecimento deverão assentar, em grande parte, nas aprendizagens que os indivíduos virão a realizar autonomamente ou a partir da reflexão sobre as práticas.

Num processo que poderá constituir uma avaliação *a frio* das aprendizagens realizadas com os cursos de pós-graduação, é interessante perceber que os inquiridos se encontram satisfeitos com a formação recebida, sendo que afirmam terem-se desenvolvido no “plano pessoal”, tanto no curso de mestrado como no de doutoramento (com 97,8% e 97,1%, respectivamente), tal como na aquisição de uma “cultura científica” (com 94,9% e 91,9%, respectivamente).

Finalmente, quando questionados sobre futuros investimentos em aprendizagem, 97,6% dos diplomados pretendem continuar a fazê-lo, devido a diferentes razões, onde se destacam razões de cariz pessoal (46,9% das respostas, repartidas por “o gosto pela aprendizagem”; “o desenvolvimento pessoal”; “porque aprender faz parte da vida”; ...); razões de índole profissional (8,6% das respostas, repartidas por “mudar de actividade profissional”, “mudar de emprego”; “melhorar a situação profissional”; “evoluir na carreira profissional”; ...) e razões mistas de âmbito pessoal e profissional (17,3% das respostas).

É interessante verificar que o “futuro pessoal, não profissional” constitui o conjunto mais forte de respostas a esta questão, o que nos faz pensar nos inquiridos como um conjunto de indivíduos que tem consciência de que o seu ciclo de vida activo não termina, necessariamente, com a sua idade activa legal, pelo que, estrategicamente, vão construindo já esse futuro.

Contributos finais

Após a análise sumária acima apresentada, podem realizar-se algumas inferências, ainda que não seja pretensão de aqui se apresentarem quaisquer conclusões passíveis de generalização facto que, aliás, a natureza do estudo de que agora se dá conta, não permite.

Salvaguardada a dimensão casuística do sentido das afirmações que seguem, é interessante registar que os mestres e doutores inquiridos procuraram os cursos de pós-graduação que frequentaram por razões de natureza

pessoal que se prendem com o respectivo desenvolvimento intelectual, e por razões de natureza profissional, onde se destaca a vontade de serem melhores profissionais.

Por outro lado, é curioso perceber que nestes indivíduos a aprendizagem não se realiza em momentos e locais específicos, antes apontam situações formais e informais como importantes situações de aprendizagem.

Todavia, é de registar que consideram que a melhor maneira de se actualizarem, mesmo em termos profissionais, é através da *clássica* frequência académica, nomeadamente a Universidade. E esta opinião é tanto mais provocadora quanto é verdade que uma das críticas mais frequentemente feitas à Universidade pelos empresários e a sociedade civil é o seu afastamento do mundo real, o mesmo é dizer, “o seu distanciamento das necessidades das empresas e do mercado”.

Por outro lado, é importante perceber que estes inquiridos não acreditam que os empregadores tenham em grande conta a formação que eles têm vindo a procurar, apesar de eles procurarem, no geral, áreas de formação que se revelam estratégicas para garantirem um bom desempenho profissional e garantirem a sua *empregabilidade*.

Preocupante nos parece, também, o facto dos inquiridos não considerarem como situações propícias à formação a situação de estágio, por exemplo, a observação e análise de situações ou a reflexão em torno do erro.

No que respeita a investimentos futuros em aprendizagem, é de registar que a generalidade dos inquiridos pretende continuar a aprender, ainda que por razões maioritariamente pessoais, mais relacionadas com os seus gostos e expectativas futuras enquanto indivíduos e cidadãos do que enquanto trabalhadores, tendo em atenção as expectativas dos empregadores em relação à formação.

De uma forma geral, pensamos que nos encontramos perante um público que reconhece a necessidade, e tem vontade, de continuar a aprender, que decide apostar no *contacto com o outro* bem como em áreas estratégicas para um percurso profissional bem sucedido e para o qual não há momentos nem lugares específicos de aprendizagem, factores que nos remetem para indivíduos para os quais a *aprendizagem ao longo da vida* faz sentido.

Estas constatações conduzem-nos à conclusão (que outros estudos poderão confirmar) de que estes indivíduos perspectivam a actividade de formação que já fizeram e que ponderam vir ainda a fazer, *mais* no quadro de uma *educação permanente* ou de *uma outra educação ao longo da vida* abrangendo os diversos domínios social, laboral e afectivo e que é feita também por gosto pessoal, do que no quadro da actual versão europeia de *aprendizagem ao longo da vida*, condicionada pelos interesses e desígnios da (nova) economia.

Como referia Teresa Ambrósio (2006) na Academia das Ciências de Lisboa:

Pela sua institucionalização, pelos processos de auto-formação, formal ou experimental, com suporte formal ou não, com recurso aos meios disponíveis de acesso à informação, aos saberes codificados (nomeadamente através das novas tecnologias da informação), a Formação [educação] ao Longo da Vida pode também ser considerada como um meio de articular as dimensões económicas, culturais, sociais e pessoais das Políticas da Educação e Formação. De resto, estas políticas podem ter finalmente a esperança de libertar a Educação das pressões da Economia mundial ou Europeia ou da supremacia das Novas Tecnologias, e salvaguardar antes a riqueza humana das comunidades quanto às suas potencialidades e intervenção, de cultura e de conhecimento, mesmo em contextos difíceis.

Referências bibliográficas

- Ambrósio, Teresa (2006), *Educação e Desenvolvimento: Inteligibilidade das Relações Complexas*, Discurso proferido na Academia de Ciências de Lisboa, Jun. 2006, doc. Policopiado.
- Becker, Gary (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Nova Iorque, Columbia University Press.
- Boudon, Raymond (1973), *L'Inégalité des Chances*, Paris, PUF.
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1964), *Les Héritiers: Les Étudiants et la Culture*, Paris, Éditions Minuit.
- Cabrito, Belmiro (1994), *Formações em Alternância: Conceitos e Práticas*, Lisboa, Educa.
- Cabrito, Belmiro (2002a), *O Financiamento do Ensino Superior*, Lisboa, Educa.
- Cabrito, Belmiro (2002b), *Economia da Educação*, Lisboa, Texto Editora.
- Canário, Rui (1999), *Formação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*, Lisboa, Educa.
- Canário, Rui (2001), *A "Aprendizagem ao Longo da Vida". Análise Crítica de um Conceito e de uma Política*. Conferência proferida no Seminário organizado pela Agência Sócrates e Leonardo da Vinci a 25 de Maio de 2001.
- Carré, Philippe (2005), *L'Apprenance: Vers un Nouveau Rapport au Savoir*, Paris, Dunod.
- Coombs, Philippe (1968), *World Educational Crisis: a systemic analysis*, Oxford, Oxford University Press.
- Couceiro, Maria do Loreto (1994), A prática das Histórias de Vida em formação: um processo de investigação e de formação, em Teresa Ambrósio (org.) *O Estado Actual da Investigação e da Formação*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 355-362.
- Faure, Ernest (1977), *Aprender a Ser*, Lisboa, Bertrand.
- Fernández, Florentino Sanz (2006), *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*, Lisboa, Educa & Unidade de I&D de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Ferry, Giles (1986), *Le Trajet de la Formation*, Paris, Dunod.

- Finger, Mathias (2004), Adaptar a aprendizagem aos novos desafios da sociedade, *Aprender ao Longo da Vida*, 1, Lisboa, Associação Direito da Aprender, pp. 33-36.
- Grácio, Sérgio (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social: As Reformas do Ensino Técnico em 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Lawn, Martin (2005), "Éducation sans Frontières: imaginant un espace éducatif européen à l'heure des marques et des réseaux", em Martin Lawn e António Nóvoa (orgs.) *L'Europe Reinventée: Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, pp. 29-57.
- Matos, Manuel (1999), *Teorias e Práticas da Formação: Contributos para a Reabilitação do Trabalho Pedagógico*, Porto, Edições Asa.
- Marchand, Helena (2002), *Temas de Desenvolvimento Psicológico do Adulto e do Idoso*, Coimbra, Quarteto.
- Nóvoa, António (1988), A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus, António Nóvoa e Mathias Finger (orgs.), *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*, Lisboa, Ministério da Saúde, pp. 107-130.
- Nóvoa, António (2005), *Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation*, em Martin Lawn e António Nóvoa (orgs.) *L'Europe Reinventée: Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, pp. 197-224.
- Nyerere, Julius (1978), Development is for Man, by Man, and of Man: The Declaration of Dar es Salaam', em Budd L. Hall and J. Roby Kidd (orgs.), *Adult Education: A design for Action*, Oxford, Pergamon, pp. 28-29.
- Palazzeschi, Yves (1999), História da formação pós-escolar, em Pierre Carré e Philippe Caspar (orgs.), *Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação*, Lisboa, Instituto Piaget, pp. 31-53.
- Pineau, Gaston (1991), La Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation, em B. Courtois e Pineau, G. (orgs.) *La Formation Expéientielle des Adultes*, Paris: la Documentation Française.
- Reich, Robert (1993), *O Trabalho das Nações*, Lisboa, Quetzal.
- Santos Silva, Augusto (1990), *Educação de Adultos: Educação para o Desenvolvimento*, Rio Tinto, Edições Asa.
- Schultz, Theodore (1961), Investment in Human Capital, *American Economic Review*, 51, pp. 1-16.
- Tanguy, Lucy (1986), *L'Introuvable Relation Formation/Emploi: Un État des Recherches en France*, Paris, La Documentation Française.

Capítulo 6

Dinâmicas de educação/formação ao longo da vida A perspectiva dos pós-graduados no ensino superior

Ana Luísa de Oliveira Pires

Introdução

A crescente des-diferenciação entre fronteiras, nomeadamente entre distintas formas de oferta de educação, formação e lazer (Edwards, 1997) evidencia a complexidade existente entre educação, formação trabalho e emprego. O discurso político sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida — *lifelong and life wide* — coloca a ênfase na aprendizagem e nos sujeitos que aprendem, elevando o nível de responsabilidade individual dos adultos neste processo.

No entanto, e paradoxalmente, constatamos a carência de estudos e trabalhos de investigação no domínio da educação / formação de adultos, principalmente se relacionadas com a multiplicidade de contextos e processos de aprendizagem (formais, não formais e informais), e também sobre as razões, motivações e expectativas dos adultos em relação à aprendizagem e à sua implicação em percursos de educação e formação ao longo da vida. A relação que o adulto estabelece com o saber, as suas dinâmicas motivacionais, expectativas, interesses e necessidades raramente são identificadas e compreendidas, embora desempenhem um papel crucial ao nível da sua participação em actividades formativas.

Tem vindo a ser evidenciado por diversos estudos que a motivação dos adultos para a participação em actividades formativas (ao nível da educação/formação contínua) é múltipla, complexa e sujeita a mudanças (*in* Merriam and Caffarella, 1999).

No actual contexto torna-se fundamental aprofundar a compreensão dos processos formativos dos adultos, especificamente se pensados à luz de novos quadros teóricos e conceitos educativos. Procuramos assim contribuir para a compreensão destes processos do ponto de vista da investigação educativa, no contexto da sociedade do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida, evidenciando a sua relevância tanto do ponto de vista da equidade e coesão social, como na perspectiva do desenvolvimento do emprego e da economia, como do desenvolvimento dos cidadãos e da democracia.

O contexto europeu: a sociedade do conhecimento e da aprendizagem

A União Europeia estabeleceu como objectivo para o ano de 2010 a construção de uma sociedade baseada solidamente no conhecimento e na economia. A Estratégia Europeia para o Emprego e a agenda política dos estados membros estabeleceram como investimento prioritário as actividades de aprendizagem ao longo da vida. As políticas educativas europeias acentuam a necessidade de elevar a estrutura de qualificações da população, articulada com objectivos económicos e sociais, e colocam a tónica na aquisição das qualificações relevantes para o emprego e para a vida activa. A Aprendizagem ao Longo da Vida é considerada pela União Europeia como um elemento-chave da sociedade da economia e do conhecimento — o pilar fundamental da *sociedade baseada no conhecimento* —, e como uma resposta essencial aos desafios da globalização, competitividade e emprego. Desta forma, a Comissão Europeia (C.E.) salienta a necessidade de criar estratégias compreensivas e coerentes de aprendizagem ao longo da vida.

No entanto, diversos estudos neste domínio — aprendizagem ao longo da vida e desafios colocados aos sistemas de educação e formação europeus — apontam para a necessidade de introduzir substanciais melhorias, especificamente no que diz respeito à educação/formação de adultos. Como é sistematizado por Gordon (2004), torna-se ainda necessário progredir em termos de alargamento do acesso, atenuação de barreiras, desenvolvimento de novos percursos e estruturas de qualificação, e ainda fornecer respostas mais adequadas às necessidades formativas dos adultos.

O ensino superior e a sociedade do conhecimento e da aprendizagem

O papel crescente das instituições do Ensino Superior (E. S.) nos percursos de aprendizagem ao longo da vida tem-se vindo a constituir como uma tendência no contexto global da sociedade do conhecimento. Conforme apontado nas conclusões da World Conference on Higher Education (WCHE) em 1998, no contexto da globalização o Ensino Superior é reconhecido como um importante catalizador do progresso económico e social devido à criação, disseminação e aplicação de todas as formas de conhecimento (Kearny, *in* Eggins, 2004).

O E. S. tornou-se nos últimos anos um importante sector de oferta formativa no que diz respeito à criação de novas oportunidades de educação/formação ao longo da vida.

No entanto, a participação dos adultos na educação/formação assenta fortemente na sua vontade, e como sustentam Merriam and Caffarella (1999: 45), “a oferta da educação de adultos necessita de conhecer quem participa, porquê participa e quais são as condições que promovem uma maior participação”.

À semelhança de muitos outros países, Portugal tem evidenciado uma melhoria nos níveis de qualificação da população nos anos recentes. No entanto, e se comparado com outros países europeus, ainda apresenta níveis muito pouco elevados de qualificação escolar e profissional. Apesar deste facto, a rápida expansão do E.S. em Portugal nas últimas duas ou três décadas traduz a crescente democratização do acesso e do aumento da participação no nível terciário de educação.

A oferta de formação pós-graduada no E. S. — em particular nas universidades, através dos cursos de mestrado e de doutoramento — tem vindo a aumentar e a diversificar-se, evidenciando que existe procura para este tipo de formação, ao longo do ciclo de vida dos indivíduos.

Neste contexto, as instituições de ensino superior necessitam de refletir e de (re)definir o seu papel, as estratégias e as práticas educativas, enquanto entidades responsáveis pela oferta de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de adultos, oportunidades que devem ser múltiplas, diversas, e numa lógica temporal ao longo da vida.

Breve apresentação do quadro teórico-conceptual do estudo

Aprendizagem de adultos: contextos e processos de construção de saberes e de competências

As actuais abordagens de Educação/Formação de adultos defendem que o processo de formação se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos, em diversos contextos e situações. O conceito de aprendizagem / formação / educação experiencial tem vindo a ser sustentado por um leque alargado de autores.¹

Também ao nível da esfera político-educativa, as noções de aprendizagem formal, não formal e informal encontram-se disseminadas em numerosos relatórios e documentos oficiais (tomando como exemplo, nomeadamente, o Livro Branco da Educação/Formação, C.E., 1995, o Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida, C.E. 2000, etc.) constituindo-se como conceitos fundamentais para a construção de uma sociedade de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Os conceitos de aprendizagem formal, não formal e informal têm vindo a ser amplamente difundidos na literatura actual, e correntemente são entendidos da seguinte forma (C.E, 2000):

1 Entre os quais destacamos Kolb, Landry, Barkatoolah, Roelens, Pineau, Enriotti, Finger, Pain, McGill e Weil, entre outros. A este propósito ver Pires (2002, 2005).

- *aprendizagem formal*. Desenvolve-se em instituições de ensino e formação, conduzindo à aquisição dos diplomas e das qualificações;
- *aprendizagem não formal*. Decorre de acções desenvolvidas no exterior dos sistemas formais, tais como no trabalho, na comunidade, na vida associativa, etc., e que não conduzem necessariamente à certificação;
- *aprendizagem informal*. Resulta das situações mais amplas de vida e frequentemente não é reconhecida (individual e socialmente).

De acordo com Tissot (2000; 2004) a aprendizagem formal ocorre num contexto organizado e estruturado, que tanto pode ser de educação como de trabalho, e é objecto de um reconhecimento formal (diplomas, certificados, etc.): a aprendizagem não formal encontra-se integrada em actividades planeadas mas não explicitamente designadas como aprendizagem, e que no entanto possuem importante dimensão formativa; a aprendizagem informal resulta das actividades diárias relacionadas com o trabalho, família ou lazer.

Consideramos assim que as aprendizagens não formais e informais ocorrem em espaços-tempos não especificamente nem formalmente estruturados de educação/formação, em situações do trabalho, de lazer, da vida do quotidiano, e que frequentemente não se encontra presente nos sujeitos a intenção de aprender (aprendizagens informais). Na mesma linha, o conceito de aprendizagem experiencial demarca-se de uma concepção de aprendizagem formal, estruturada e desenvolvida em contextos educativos formais, de uma acção organizada explicitamente com a finalidade de proporcionar a aquisição de um conjunto de saberes sistematizados e formalizados; tem um conteúdo aberto, que se organiza em função dos acontecimentos do meio envolvente e da vida quotidiana; no entanto, as aprendizagens podem ocorrer em contextos formais, de uma forma residual e implícita, não controlável. Estas aprendizagens ocorrem numa multiplicidade de contextos e de situações de vida das pessoas, sendo os contextos espaços de interacção da pessoa consigo própria, com os outros, com as coisas, com a vida em sentido lato.

No âmbito do trabalho desenvolvido no projecto Telos II procurámos compreender qual é a percepção que os adultos têm sobre as suas aprendizagens, particularmente sobre os contextos onde estas foram realizadas. Procurámos conhecer a importância atribuída às aprendizagens realizadas nos últimos doze meses, tanto em situações informais como não formais — contextos de trabalho, actividades de lazer, actividades sociais e políticas, em casa, (...) — como formais — cursos tradicionais, seminários e outras situações de formação organizadas. Também pretendíamos compreender a importância atribuída pelos adultos à articulação de diferentes contextos no processo de aprendizagem.

Motivos de implicação dos adultos em educação/formação

Um dos eixos a partir do qual se pode abordar a problemática da formação de adultos é a partir das dinâmicas motivacionais e de implicação dos adultos na formação, o que passa pela identificação das razões que levam os adultos a procurar e a realizar novas aprendizagens. Do ponto de vista teórico, a motivação dos adultos na formação é um domínio que pode ser abordado a partir de diferentes perspectivas. De acordo com Carré (1998), a motivação dos adultos na formação é actualmente abordada a partir de novos referenciais — distintos das orientações behavioristas iniciais, da literatura da gestão ou da pedagogia — provenientes da investigação educativa.

Segundo Boutinet (1998), as causas e os motivos de implicação dos adultos na formação co-habitam entre si. Para este autor, os motivos abrem para uma dimensão simbólica, que é a do sentido conferido à acção — que pode ser apreendido através das razões que levaram o sujeito a tomar uma determinada iniciativa. Os motivos situam-se numa *lógica de antecedentes* que age através de uma representação simbólica, exprimindo-se em termos de uma justificação interna. Os motivos podem-se dar a conhecer de uma forma prospectiva, procurando justificar a acção futura, mas podem ser modificados durante a realização da acção de formação. Uma vez a acção finalizada, podem ser apreendidos de uma forma retrospectiva, a partir dos significados atribuídos à acção (motivos retrospectivos), e da evolução das expectativas dos sujeitos. Segundo o autor, o arco motivacional define-se a partir da relação entre uma finalidade desejada e um motivo explicitado. “Esta relação introduz uma dupla relativização de toda a implicação motivacional; que se dá como tributário tanto a jusante das finalidades visadas como a montante dos motivos explicitados nos quais estas finalidades têm origem.” (Boutinet, 1998: 96). O autor chama a atenção para o carácter ambíguo e paradoxal dos motivos, bem como para a inexistência de uma motivação única para uma acção.

O quadro conceptual de referência utilizado para a análise (mais fina) das razões que levam os adultos a investir na aprendizagem — futura, do ponto de vista da temporalidade — baseia-se no modelo descritivo de Carré (1998, 2001) relativo à orientação e implicação dos adultos em actividades de formação. Este modelo motivacional considera duas dimensões fundamentais: o conteúdo da motivação (os motivos da implicação) e o processo de motivação (a dinâmica da implicação).

O conteúdo da motivação é constituído pelas razões percebidas e explicitadas pelos adultos de forma a explicar a finalidade da sua acção/estratégia de aprendizagem/formação. O conteúdo da motivação pode ser analisado a partir de dois eixos de orientação:

- (A) o eixo de *orientação intrínseca/extrínseca*, baseado teoricamente na concepção de que o principal motivo para a aprendizagem é a satisfação

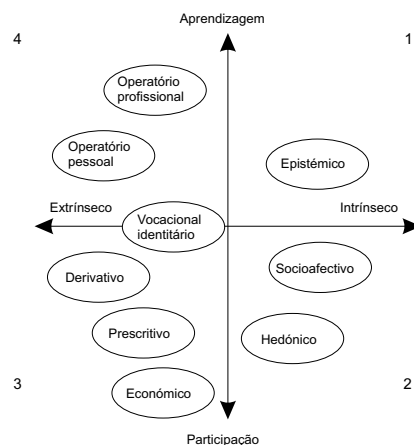


Figura 6.1 Orientações e motivos de implicação em formação (Carré, 1998: 123)

obtida pelo processo de aprendizagem em si mesmo; o principal resultado da acção é intrínseco à própria actividade de aprendizagem (Deci e Ryan, in Carré, 1998). A orientação extrínseca verifica-se quando a aprendizagem é considerada como um meio para a obtenção de objectivos ou resultados externos.

- (B) o eixo de orientação para a *aprendizagem / participação*, que distingue a motivação orientada para a aquisição de conteúdos específicos de aprendizagem (conhecimentos, competências, atitudes, etc.) da motivação orientada para a participação propriamente dita, em que a principal razão é a presença e a participação do adulto na actividade de formação, independentemente do tipo de conhecimentos a adquirir. Neste caso, a participação nas actividades de aprendizagem está relacionada com a antecipação de um resultado, independentemente da aquisição de conhecimento.

De acordo com o modelo, os motivos dos adultos não são exclusivos uns dos outros, podem ser diversos e combinados (no mínimo dois), em *constelações individuais originais* e contribuem para a construção de *quadros pessoais de motivação*. Estes quadros procuram compreender a relação dos adultos com a aprendizagem, num momento específico, e a dinâmica motivacional que orienta a implicação do adulto nessa situação.

Para Carré (1998, 2001), os *motivos intrínsecos* — articulados com a satisfação/prazer obtidos através do processo de aprendizagem, em que o processo e os resultados se encontram intrinsecamente articulados — são os seguintes:

- *Motivo epistémico.* A aprendizagem, a apropriação do saber, a construção de conhecimento, são as fontes de satisfação e de prazer. São processos que encontram a sua justificação em si mesmos. É uma questão de “gosto pessoal”, de “prazer em avançar”, de “gostar do lado intelectual das coisas”, “gosto de aprender ou de saber”. A motivação encontra-se ligada ao próprio conteúdo da aprendizagem: “sempre me interessei pelas ciências humanas”, etc. A dimensão afectiva (verbo gostar, amar, etc.) encontra-se presente. O gosto de aprender ou de saber também pode estar orientado para a abertura de espírito, para a metacognição: “a finalidade é alargar, enriquecer, etc. ”
- *Motivo socioafectivo.* Os adultos interessam-se pela aprendizagem / situação de formação de forma a beneficiarem dos contactos sociais. Procuram essencialmente as condições sociais onde a aprendizagem se desenvolve, que facultam o estabelecimento ou reforço de contactos, a participação no grupo, o desenvolvimento de relações afectivas, etc. A dimensão afectiva (prazer em estar com os outros) está presente neste motivo.
- *Motivo hedónico.* O interesse é orientado pelo prazer da participação, ligado às condições do ambiente da formação, de forma independente do prazer de estar com os outros ou de aprender qualquer coisa. Trata-se principalmente do gosto pelo *ambiente* dos locais de formação, dos materiais, dos recursos utilizados, dos documentos, etc.

Nos motivos extrínsecos, a fonte de satisfação ou recompensa obtida é exterior/extrínseca ao processo de aprendizagem / formação. O processo e os resultados são diferenciados. A aprendizagem é um meio para atingir outros objectivos, externos ao processo. Fazem parte deste grupo de motivos:

- *Motivos económicos.* As razões para a participação dos adultos em processos de aprendizagem / formação são de ordem explicitamente material (ex: vantagens económicas, directas ou indirectas, como subsídios, prémios financeiros, promoções, obter um emprego para garantir segurança económica, etc.)
- *Motivo prescrito (de contexto).* Em alguns casos a participação nas actividades de aprendizagem / formação deve-se explicitamente a pressões externas, de contexto. Podem ocorrer de uma forma mais discreta (pressão para a conformidade social, um conselho da hierarquia, a intervenção de uma pessoa influente, etc.) ou de forma mais explícita, como uma *obrigação, imposição, etc.*
- *Motivo derivativo.* A razão da participação está relacionada com o evitamento ou a fuga de situações ou actividades sentidas como desagradáveis ou negativas (ex: mau ambiente de trabalho, tarefas rotineiras, falta de interesse profissional; no contexto familiar ou social, conflitos familiares, pobreza relacional, etc.).

- *Motivo operatório profissional.* A razão para a aprendizagem é principalmente a aquisição de competências, conhecimentos, capacidades, e/ou atitudes necessárias à realização de actividades específicas no domínio profissional; a finalidade é melhorar o desempenho profissional, de forma a antecipar ou adaptar-se à mudança. A aprendizagem é um *instrumento de trabalho*; a aprendizagem é um meio instrumental em relação a um desafio profissional — encontrando-se relacionada com a função tradicional da formação continua.
- *Motivo operatório pessoal.* Os adultos implicam-se nas actividades de aprendizagem de forma a adquirirem competências, conhecimentos, capacidades, e/ou atitudes entendidas como necessárias à realização de actividades específicas da vida pessoal (lazer, vida familiar, social, etc.) sempre com uma finalidade de acção concreta e bem identificada. A formação, é um meio, serve um *interesse*, um *projecto*, ou satisfaz determinadas *necessidades*.
- *Motivo identitário.* Serve a finalidade de adquirir competências, conhecimentos, capacidades, e/ou o reconhecimento simbólico necessários a uma transformação (ou a uma preservação) das características identitárias do sujeito. Este motivo pode ser entendido na perspectiva da identificação profissional, cultural, social ou familiar (obter um diploma, uma qualificação, garantir uma função), centrando-se no reconhecimento da imagem social.
- *Motivo vocacional.* A implicação na aprendizagem é orientada pela lógica da orientação profissional, de gestão de carreira ou da procura do emprego (mas não relacionada com aspectos económicos, operacionais ou identitários). Os sujeitos referem a “carreira”, o “*cv*”, a “mobilidade”, o “futuro profissional”, as “oportunidades”, etc.

Segundo Carré, para além da análise dos conteúdos da motivação torna-se necessária a compreensão do processo — a dinâmica da aprendizagem do adulto — que está relacionada com a actividade em si (a inscrição e a participação nas actividades de formação). Do ponto de vista teórico, o processo motivacional baseia-se em três dimensões: sentido de auto-determinação, percepção de competência e existência de projecto (Deci e Ryan, Nuttin, 1980, in Carré, 1998). É a partir da articulação entre esta tripla dinâmica e a análise dos motivos de implicação que se torna possível apreender o quadro motivacional do adulto na formação.

Barreiras e obstáculos à participação

Do ponto de vista teórico, as barreiras que se colocam à participação dos adultos em actividades de educação/formação encontram-se articuladas com uma combinação de factores psicológicos e sociais, e é a partir da interação

que as diferentes barreiras estabelecem entre si que é possível a sua compreensão (Rubenson, 1998, *in* Merriam e Caffarella, 1999).

Estas barreiras podem ser identificadas a partir da articulação de factores disposicionais (barreiras internas do sujeito, articuladas com as atitudes, como p. ex. a idade considerada adequada para aprender), factores situacionais (exteriores, que se situam fora do controlo individual, p. ex. o custo da formação, as propinas, etc.) e institucionais (relacionados com as práticas e procedimentos que excluem ou desencorajam os adultos na participação de actividades educativas, de acordo com Cross (1981, *in* Merriam e Caffarella, 1999).

Estudos recentes realizados em países da OCDE (Pont, 2004) têm vindo a identificar como principais razões para a não participação dos adultos em actividades de formação a falta de informação, de motivação, de incentivos, e de financiamento, entre outras. A falta de tempo é a razão mais indicada para a não participação dos adultos que declararam que no entanto o desejariam fazer. Segundo Pont (2004) estes estudos raramente referem a falta de motivação como razão para a não participação, apesar de constituir uma das principais razões (principalmente para adultos com baixo nível de escolaridade). A autora constata que é essencialmente entre a população com níveis mais elevados de educação que se encontra uma maior necessidade de participação: “os adultos que apresentam um elevado nível de participação em actividades formativas, que sentem vontade de participar e que efectivamente participam mais, revelam uma estreita complementaridade entre a educação inicial e aprendizagem contínua” (Pont, 2004: 35).

Estudo Empírico: análise dos contextos e processos de aprendizagem

Através do inquérito do Projecto Telos II procurámos saber qual é a importância atribuída pelos sujeitos aos diferentes contextos e processos de aprendizagem, relativamente aos últimos doze meses. Pretendemos identificar o contributo das aprendizagens realizadas fora do contexto educativo formal/escolar (ex: no trabalho, em actividades de lazer, sociais ou políticas, em voluntariado, etc.), compreender qual é a relevância destas aprendizagens relativamente às aprendizagens formais realizadas em situações ou contextos tradicionais de educação/formação (na universidade, em cursos organizados no trabalho ou fora dele), e também das aprendizagens resultantes de uma articulação entre diferentes contextos (ex: estágios, programas combinados de estudo e de trabalho). Procurámos ainda alargar esta análise ao âmbito europeu, recorrendo ao estudo do CEDEFOP sobre *Educação e Formação ao Longo da Vida*.²

Relativamente aos contextos de aprendizagem (quadro 1— Contextos de aprendizagem, anexo I) as respostas obtidas evidenciam que, nos últimos doze meses, os sujeitos consideram que aprenderam algo de relevante em

diversos contextos e ocasiões, principalmente não formais e informais. O contexto mais valorizado pelos diplomados é o contexto de trabalho: reconhecem que aprenderam não apenas durante o exercício da actividade, “trabalhando” (86,7%), mas, para além dos espaços-tempos de produção, também nos contactos e ocasiões mais informais “no local de trabalho (a falar com colegas durante as pausas, lendo jornais, etc.)” (77,0%).

A mobilidade transnacional é um aspecto que parece ter um peso significativo, pois é “a viajar, a estudar, a trabalhar ou a viver no estrangeiro” que grande parte dos inquiridos considera ter efectuado aprendizagens de relevo (78,3%).

Os tempos livres e as actividades de lazer, ao proporcionarem o contacto interpessoal e as relações sociais, são também considerados como ocasiões significativas para aprender: “ao encontrar-se com outras pessoas (em casa, nos cafés, ...)” (65,4%), as “actividades de lazer” (63,9%), “ao utilizar as bibliotecas, mediatecas, ateliers de arte” (55,6%), “ao ficar em casa (a ver televisão, a fazer a lida da casa, ocupado(a) com um hobby, a cuidar da família, ...” (52,3%).

Destacamos o facto de que a universidade, nos últimos 12 meses, apenas é considerada por 50,4% dos inquiridos como um contexto de aprendizagens relevantes. De igual forma, “a participação em formações no local de trabalho” e “a participação em formações noutra local” não parecem ter tido um peso significativo, pois apenas são consideradas como ocasiões de aprendizagens relevantes por 47,0% e 47,1% dos inquiridos, respectivamente.

2 Nota metodológica: De forma a podermos realizar uma análise comparativa dos dados obtidos em Portugal com outros países, recorremos aos resultados do estudo do Cedefop desenvolvido no contexto europeu apresentado no relatório *Lifelong Learning: citizen's views in close-up* (2004). Pretendemos com esta estratégia comparativa identificar convergências e/ou divergências entre estes resultados e os obtidos no inquérito lançado a nível nacional, particularmente no que diz respeito à percepção dos adultos perante os contextos de aprendizagem (formais, não formais e informais), às suas razões / motivações, aos benefícios obtidos, e aos obstáculos/barreiras sentidos em relação à sua participação em processos de educação/ formação.

Desta forma, as questões do inquérito do Projecto Telos II relativas aos contextos/situações de aprendizagem e ao desenvolvimento das competências profissionais foram reproduzidas, com autorização, do referido Inquérito sobre Educação e Formação ao Longo da vida, da DGEAC - Cedefop, integrado na sondagem da onda 59.0 do Lifelong Eurobarometer. Este estudo foi desenvolvido no ano de 2003 em 15 Estados-membros, Islândia e Noruega.

Os principais limites desta comparação residem no facto das amostras serem constituídas por sujeitos de diferentes níveis etários – o estudo europeu abrange indivíduos com idade igual ou superior a 15 anos e o estudo nacional apenas indivíduos com mais de 25 anos – e também de qualificação escolar – o estudo europeu integra indivíduos com diferentes níveis de qualificação e o estudo nacional apenas pós-graduados do ensino superior. Apesar destas limitações, a análise dos dados evidencia alguns aspectos que consideramos relevantes, como procuraremos evidenciar na leitura dos dados deste capítulo.

Estes dados indicam, por um lado, que nos últimos doze meses as aprendizagens não formais e informais foram mais relevantes para os sujeitos do que as aprendizagens formais, e, que, por outro, o trabalho é reconhecido pelos sujeitos como um contexto muito importante do ponto de vista formativo.

Curiosamente, os contextos que não fazem sentido do ponto de vista da aprendizagem (considerados como “não se aplica”) são a “frequência de programas que combinem estudo com trabalho” (69,4%), “os períodos de voluntariado, de trabalho social ou de serviço militar” (69,4%), e a “participação num estágio” (67,7%). A leitura destes dados aponta para o facto de que nos últimos doze meses uma percentagem significativa de inquiridos não realizou/frequentou programas combinados de estudo e de trabalho, e não se dedicou a actividades de voluntariado ou benévolas. Podemos questionar se esta percepção dos sujeitos se encontra articulada com a inexistência/ insuficiência de programas combinados de estudo e trabalho, ou de estágios.

Os sujeitos referem que as ocasiões que oferecem melhores oportunidades de aprendizagem são aquelas que implicam “procurar informação” (51,7%) e “entrar em contacto com outras pessoas” (51%), seguindo-se “fazer coisas novas” (39,3%), “tentar atingir objectivos” (38,6%) e “fazer coisas novas em conjunto” (34,5%), entre as mais significativas. As ocasiões que não são consideradas contributos para a aprendizagem são “observar e imitar” (96,6%) e “observar e analisar situações” (86,9%).

Comparando estes resultados com os dados do inquérito do CEDEFOP (2004) identificamos uma forte convergência relativamente ao reconhecimento da importância dos contextos de aprendizagem: a maioria dos inquiridos pensa que o contexto informal foi onde realizou aprendizagens mais significativas. As situações onde a maioria dos cidadãos europeus pensa que aprendeu alguma coisa nos últimos doze meses, do mais para o menos frequente, são as seguintes: envolvimento em todo o tipo de actividades em casa (69%), estar junto com outras pessoas (63%), actividades de lazer (51%), aprendizagem informal no trabalho — trabalhando (44%) ou fazendo outras coisas (41%) —, outros contextos informais como centros de recursos locais e bibliotecas (32%), trabalhando, vivendo, viajando no estrangeiro (30%), e no trabalho social e político (21%). No estudo do CEDEFOP, os contextos formais de aprendizagem (escolas, universidades, etc.) são reconhecidos apenas por 17% dos inquiridos como contextos relevantes, enquanto que a categoria da aprendizagem no local de trabalho (formal ou não formal) foi reconhecida por 18% dos inquiridos. De acordo com os resultados, os contextos informais têm um peso muito significativo na diversidade de contextos de aprendizagem, e a proporção de adultos implicados na educação/ formação formal é uma pequena minoria.

Aprendizagem informal e estatuto socioeconómico

Os adultos do estudo nacional (Telos II) pertencem ao grupo da população que possui os níveis mais elevados de qualificação académica (mestrado e doutoramento). São adultos que se encontram fortemente motivados para as actividades educativas e que possuem uma percepção mais precisa da aprendizagem e dos seus benefícios. Se comparamos esta percepção da aprendizagem com a do grupo de estatuto socioeconómico mais elevado do estudo do CEDEFOP³, identificamos uma forte convergência: o grupo 1 de inquiridos do estudo europeu é o que refere ter aprendido mais (independentemente do tipo de contexto) nos últimos doze meses, particularmente valorizando as aprendizagens relacionadas com o trabalho. Também refere a mobilidade como um importante instrumento de aprendizagem. Através de diferentes questões do inquérito é possível identificar que este grupo de inquiridos revela um perfil de aprendizagem mais consistente: participam mais em aprendizagens de diferente tipos, experienciam a aprendizagem numa diversidade de contextos, procuram informação quando se interessam por algo, utilizam bibliotecas e centros locais de aprendizagem (CEDEFOP, 2004).

Gostaríamos de reforçar a existência de uma forte relação entre o elevado nível de educação e de trabalho (estatuto socioeconómico) e o reconhecimento da diversidade de contextos de aprendizagem, nomeadamente os informais, patente em ambos os estudos. Este aspecto é de particular importância particularmente se pensado na óptica dos contextos organizacionais. Se o trabalho é reconhecido como um contexto relevante de aprendizagem principalmente pelos sujeitos que pertencem ao estatuto socioeconómico mais elevado, torna-se fundamental saber até que ponto as organizações são capazes de fazer evoluir a qualidade do trabalho desenvolvido pelos trabalhadores menos qualificados, e, de uma forma articulada, contribuir para as aprendizagens daí decorrentes.

Actualização de competências profissionais

Para os inquiridos nacionais (Telos II), a melhor forma de “melhorar e actualizar” as capacidades profissionais é “ser destacado para outra organização ou participar num programa de trocas de ensino, num curso de formação ou adquirir experiência profissional no estrangeiro” (69,7%), seguindo-se “fazer um curso organizado numa universidade ou centro de formação” (62,1%). Mais uma vez se destaca a importância que os sujeitos atribuem à mobilidade transnacional, neste caso directamente relacionada com o desenvolvimento

3 O estudo do CEDEFOP utiliza três grandes grupos para o estatuto socioeconómico: grupo 1 — elevados níveis de educação e de trabalho; grupo 2 — baixos níveis de educação e de trabalho; grupo 3 — baixos níveis de educação e não inserção no mercado de trabalho.

profissional. De igual forma nos parece importante destacar que as universidades são bastante reconhecidas no que diz respeito à actualização dos conhecimentos profissionais, pois aparecem em segundo lugar na preferência dos sujeitos.

O contexto de trabalho, apesar de ter contribuído de forma destacada nos últimos doze meses para aprendizagens relevantes (ver quadro 1 do Anexo I), não parece ser tão valorizado para “melhorar ou actualizar as capacidades profissionais” dos inquiridos, pois apenas 16,6% considera que “aprender fazendo o seu trabalho diário” constitui a melhor maneira de se actualizarem profissionalmente. No entanto, esta percentagem sobe para 36,6% quando consideram a situação de “aprender através de trocas regulares de tarefas e responsabilidades (esquemas de rotação de trabalho, etc.)”.

É de destacar que “fazer um curso organizado no local de trabalho” e que “fazer um curso organizado num outro local” também não são valorizados de forma significativa pelos diplomados no que diz respeito à actualização das suas capacidades, tendo recolhido apenas a preferência de 19,3% e de 13,1% dos diplomados. A questão que se coloca é a de saber até que ponto a oferta de formação disponível (quer organizada pela entidade empregadora ou por outra) é relevante e adequada às necessidades dos sujeitos.

É interessante constatar que apesar dos contextos informais (com destaque para o trabalho) terem sido os mais relevantes para as aprendizagens ocorridas no último ano, o contexto formal — detendo as universidades um papel determinante — é o que aparece mais destacado para a actualização das competências profissionais. Esta aparente discrepância poderá ser entendida se considerarmos que a concepção tradicional (tanto do ponto de vista social como profissional) valoriza as aprendizagens institucionalmente reconhecidas. O papel do diploma e da certificação formal poderá deter um peso determinante no reconhecimento social e profissional.

Os dados do estudo europeu (CEDEFOP) revelam que apesar das pessoas reconhecerem que aprenderam no último ano numa diversidade de contextos, especialmente em contextos informais, quando pensam no desenvolvimento das suas competências profissionais, cerca de metade dos inquiridos dizem que desejaria participar em cursos formais. De acordo com a interpretação do, esta discrepância pode estar relacionada com as concepções tradicionais sobre aprendizagem e sobre os contextos onde é suposto serem realizadas (contextos formais como escolas, universidades, centros de formação, etc.). Mais uma vez levantamos a questão do reconhecimento institucional das aprendizagens não formais e informais e do seu valor de uso no mercado de trabalho.

Estudo empírico: motivos de implicação e aprendizagem

No estudo empírico do projecto Telos II foi-nos possível analisar os conteúdos motivacionais (partindo das razões explicitadas pelos sujeitos) relativamente à sua implicação nas actividades de educação/formação, tendo em consideração a natureza do inquérito utilizado. De acordo com o quadro teórico apresentado — considerando que os aspectos motivacionais se encontram relacionadas com as razões apontadas para a frequência da formação (relacionadas com as expectativas do sujeito), com os benefícios/contributos da formação realizada, e com a satisfação ou insatisfação do sujeito em relação à formação realizada — procurámos articular os conteúdos motivacionais apresentados (razões para a frequência dos cursos) com a satisfação obtida (a posteriori) e com os contributos percebidos (benefícios), de forma a podermos analisar a coerência e a consistência das motivações e das expectativas em relação aos resultados obtidos. Introduzimos no inquérito uma questão relativamente à implicação do sujeito em relação a percursos de aprendizagem futuros, com a finalidade de analisar os conteúdos motivacionais que orientam os sujeitos para as aprendizagens futuras, numa perspectiva de Educação/ Formação ao Longo da Vida.

Procurámos ter em consideração a relação entre estes aspectos na análise e na leitura dos dados do estudo nacional (Telos II), que a seguir se apresentam.

As principais razões apontadas pelos sujeitos para a frequência da formação (mestrado e doutoramento) são as seguintes (quadro 2 — Razões para a Frequência dos cursos, ver anexo I):

- no curso de mestrado, são identificadas como “muito importantes” e “importantes” a “possibilidade de adquirir mais conhecimentos” (95,3%), “contribuir para o desenvolvimento intelectual” (94,4%), “poder fazer melhor o seu trabalho” (86,0%) e “progredir na carreira profissional” (74,4%).

Salienta-se que as razões identificadas como “pouco importantes” ou “nada importantes” são razões de natureza familiar e laboral, aparecendo em primeiro lugar as expectativas da família: “a família sempre esperou que fizesse um curso” (94,7%), e em segundo as razões profissionais: por “iniciativa da entidade patronal” (93,8%), por “exigência da entidade patronal” (85, 2%) e ainda por “não ter expectativas de emprego” (85,1%).

- no curso de doutoramento, são identificadas como “muito importantes” e “importantes” as seguintes razões: “possibilidade de adquirir mais conhecimentos” (94,3%), “contribuir para o desenvolvimento intelectual” (93,9%) e “pertencer à comunidade científica” (88,2%).

Verificamos que as razões identificadas como “pouco” e “nada importantes” são de ordem familiar e profissional: “a família sempre esperou que fizesse um curso” (93,5%) e “não ter expectativas de emprego” (87,1%), seguindo-se “por iniciativa da entidade patronal” (86,2%).

As razões mais valorizadas pelos sujeitos, tanto para a realização do mestrado como para a do doutoramento — adquirir mais conhecimentos e contribuir para o desenvolvimento intelectual — inscrevem-se nos motivos de natureza epistémica, que são motivos mais profundos e consistentes, de orientação intrínseca e para a aprendizagem, de acordo com Carré (1998, 2001). No entanto, para os doutorados, o motivo identitário — a pertença à comunidade académica — parece ser também bastante relevante. As expectativas criadas relativamente à formação parecem ter sido atingidas, pois a maioria dos diplomados refere que se encontra “satisfeito” e “muito satisfeito” com a formação realizada (93,5% no mestrado e 88,9% no doutoramento), e 88,6% dos diplomados manteria o seu percurso académico, se tivesse a possibilidade de escolher de novo.

Relativamente à satisfação obtida com a formação académica (quadro 3 — Satisfação obtida com a formação académica, ver Anexo I), quando questionados se hoje teriam mantido o seu percurso académico, 88,6% dos diplomados respondem afirmativamente; dos inquiridos que não o manteriam, 47,6% teriam feito o doutoramento em vez do mestrado e 20% teria feito o mestrado e não o doutoramento.

Como sustentámos na parte teórica, consideramos ser fundamental para a compreensão dos aspectos motivacionais dos sujeitos a percepção dos contributos da formação realizada. A análise destes aspectos, articulada com as razões apresentadas para a frequência dos cursos, permite identificar o nível de consistência das motivações e de evolução das expectativas em relação à formação.

Assim, a análise dos contributos da formação académica (quadro 4 — Contributos da Formação Académica, ver anexo I) evidencia que estes se situaram principalmente no plano da aquisição de novas aprendizagens e no desenvolvimento pessoal (97,8% no mestrado e 97,4% no doutoramento), seguindo-se o desenvolvimento da cultura científica (94,9% no mestrado e 97,4% no doutoramento) e a construção de conhecimento na sua área científica (91,9% no mestrado e 94,7 no doutoramento). O alargamento da cultura geral (89,1% no mestrado e 81,1% no doutoramento) e o desenvolvimento do gosto pela aprendizagem e pela investigação motivando para a prossecução de um percurso de aprendizagem permanente (86,8% no mestrado e 84,2% no doutoramento).

A aquisição de novas aprendizagens, o desenvolvimento da cultura científica e a construção de conhecimento encontram-se articulados com o domínio epistémico, o que vem reforçar os dados obtidos relativamente à natureza das razões que levaram os sujeitos a realizar esta formação. Parece-nos existir uma forte articulação entre as razões, os contributos e a satisfação perante os resultados obtidos. A coerência/consistência destes aspectos —

todos de natureza intrínseca e de orientação para o processo de aprendizagem — é um elemento a valorizar, que nos parece ter sido fundamental para a consecução dos objectivos propostos pelos sujeitos do estudo.

Para os diplomados, participar mais efectivamente na organização do trabalho em que exercem a actividade profissional (89,2% no doutoramento e 71,9% no mestrado) e obter um certificado, diploma ou qualificação (84,2% no doutoramento e 76,9% no mestrado) são também alguns dos contributos mais valorizados. Também o favorecimento do desenvolvimento pessoal e social foi considerado um importante contributo para 84,7% dos mestrados e 76,3% dos doutoramentos.

Parece-nos significativo que os contributos no plano profissional tenham sido menos valorizados pelos diplomados: conseguir responder às necessidades no plano profissional (73,0% nos mestrados e 83,3% nos doutoramentos), progredir na carreira profissional (69,6% no mestrado e 78,9% no doutoramento), estabelecer contactos pessoais e profissionais para o desenvolvimento do percurso profissional (53,3% no mestrado e 69,2% no doutoramento). Relativamente ao contributo económico, os diplomados consideram que a elevação do rendimento económico foi um contributo muito significativo apenas para 48,1% dos mestrados e para 66,7% dos doutoramentos.

A partir da análise destes dados podemos afirmar que este grupo de adultos que procura níveis mais elevados de educação/formação apresenta uma combinação de motivos consistentes, de natureza intrínseca e orientados para o processo de aprendizagem. O estudo indica que são principalmente as motivações de ordem epistémica que se encontram na base da participação e do sucesso dos adultos neste tipo de formações pós-graduadas, que têm características particulares: longas do ponto de vista temporal, exigentes do ponto de vista intelectual e com significativos encargos financeiros.

Segundo o estudo do CEDEFOP, as motivações para a participação em actividades de educação/formação tendem a ser mistas para a maioria dos respondentes — tanto se encontram relacionadas com aspectos profissionais como com pessoais. Em toda a UE a proporção das motivações dos inquiridos é equivalente (entre pessoais e profissionais), e apenas uma minoria apontou como principais razões para a participação na educação/formação apenas uma destas motivações. Os benefícios pessoais decorrentes da aprendizagem são mais valorizados do que os benefícios relacionados com a esfera profissional, em todos os países europeus. A mesma tendência é identificada em relação à aprendizagem futura: as motivações para a participação são mistas, mas os motivos pessoais tendem a ser preponderantes (, 2004): obter maior satisfação pessoal (31%), elevar o conhecimento geral (31%), realizar melhor o trabalho (27%) e obter uma qualificação (20%).

Barreiras e obstáculos à participação

As razões que impedem a frequência de estudos ou acções de formação prendem-se, de acordo com os sujeitos do estudo nacional (Telos II), com o facto de que “as obrigações profissionais exigem muita energia” (65,5%) e que “teria que desistir de algum ou de todo o seu tempo livre ou das suas actividades de lazer” (47,6%). São motivos de ordem profissional, em primeiro lugar, e da esfera pessoal, em segundo, os que são sentidos como principais obstáculos à frequência de formação.

Estes dados encontram-se em conformidade com os resultados de outras pesquisas, nomeadamente os citados num estudo da UNESCO, que identifica as principais barreiras que se colocam aos adultos relativamente à formação da seguinte forma: a falta de tempo, a falta de dinheiro, e a existência de responsabilidades familiares (Valentine, 1997, *in* Merriam e Caffarella, 1999). Segundo Chioussé e Werquin (2005), baseados nos resultados de um estudo internacional — IALS, 1999-1998 — referem que a não participação dos adultos em actividades de formação se deve principalmente a constrangimentos temporais e económicos, e a constrangimentos profissionais e familiares. Para os autores, estas constatações, coerentes com as tendências identificadas em inquéritos internacionais (OCDE, 2003 e 2005) são generalizáveis, independentemente dos contextos, dos sistemas e das culturas. Segundo uma pesquisa realizada pela OECD (2003-a, *in* CEDEFOP, 2004) o tempo é considerado como a barreira mais significativa à aprendizagem contínua, seguido pela falta de financiamento.

É interessante referir a percepção de que alguns dos inquiridos têm da inexistência de cursos adequados às suas necessidades (barreiras institucionais), pois 18,6% dos diplomados referem como obstáculo o facto de “não existirem cursos que se adaptem às suas necessidades” e 14,5% dos diplomados referem “não existirem cursos disponíveis nas proximidades, não teria possibilidades de se deslocar”.

Este aspecto parece-nos bastante significativo, e leva-nos a questionar até que ponto as instituições académicas têm consciência deste facto e se encontram preparadas para reestruturar a sua oferta, tanto do ponto de vista da estrutura e modalidades formativas (novas parcerias, maior descentralização, formação a distância, e-learning, etc.) como do ponto de vista dos conteúdos (desconhecimento das necessidades da procura).

Também procurámos identificar como é que são percebidas as barreiras de ordem financeira, na medida em que tanto os mestrados como os doutoramentos exigem o pagamento de propinas. Quando questionados relativamente aos obstáculos financeiros, 40,7% dos diplomados consideram-nos como um “grande obstáculo”, 33,1% como um “pequeno obstáculo” e para 24,1% não constituem um obstáculo para a frequência estudos ou de cursos de formação. Para 2,1% dos diplomados os aspectos financeiros são considerados um obstáculo intransponível.

No que diz respeito ao financiamento das propinas do curso de mestrado ou doutoramento, verificamos que quem suportou o custo foi, em mais de metade dos inquiridos, o próprio diplomado (54,9%), seguindo-se as bolsas de organismos públicos (24,3%) e a entidade empregadora (13,2%). Apenas 7,6% dos diplomados refere ter sido a família quem suportou os custos das propinas. Estes dados indicam que foram maioritariamente os próprios sujeitos que suportaram financeiramente a sua aprendizagem, seguindo-se os apoios públicos e os da entidade empregadora.

O estudo do CEDEFOP (2004) revela que o *tempo* — todo o tipo de obstáculo relacionado com o tempo — é considerado a barreira mais importante para 37% dos inquiridos na UE; os sujeitos indicam que a família, o trabalho ou as actividades de lazer exigem demasiada energia e deixam pouca disponibilidade para a aprendizagem. Uma análise destes aspectos revela que os compromissos familiares vêm em primeiro lugar, seguidos da ameaça ao tempo de lazer, dos compromissos profissionais, e, por fim, a ideia de que são muito velhos para aprender.

Estes aspectos, que remetem a reflexão para o questionamento das concepções que os adultos têm de aprendizagem e para a relação que estabelecem com o saber — e que vão sendo construídos ao longo das suas trajectórias de vida —, têm um papel fundamental ao nível da sua implicação em percursos de aprendizagem futuros.

E daqui para a frente? Como é que os pós-graduados perspectivam a sua implicação em aprendizagens futuras?

No inquérito nacional (Telos II), quando questionados sobre se pretendem continuar a investir na sua aprendizagem, 81% dos inquiridos responde afirmativamente, 3% responde não estar interessado, enquanto que 16% não responde a esta questão.

Constatamos que parece existir uma diferença significativa entre as respostas dadas pelos homens e pelas mulheres: 76,1% dos homens e 84,6% das mulheres respondem afirmativamente. É também interessante referir no grupo dos que afirmam não estar interessados em continuar a investir na aprendizagem (5 sujeitos no total), dois são do sexo feminino e três do sexo masculino.

Não parece existir uma diferença significativa na implicação em aprendizagens futuras em função das diferentes faixas etárias. No grupo etário dos 25 aos 39 anos, 95,7% respondem afirmativamente a esta questão; no grupo dos 40 aos 54 anos aparecem 98,3% de respostas positivas, e, no grupo com idade superior a 55 anos obtivemos 93,3% de respostas afirmativas.

As razões pelas quais os sujeitos não estão interessados em investir na aprendizagem são diversas e articulam-se com os seguintes aspectos:

- aspectos de natureza pessoal: “estou a pensar na reforma e tenho que pensar na família”; “estou satisfeito com o nível de formação actual”.
- aspectos de natureza profissional e académica: “porque a formação académica está muito aquém da formação prática e não corresponde à realidade das empresas”; “para continuar a leccionar no básico não é necessário investir no percurso de formação académica”; “não através da continuação do percurso académico”.

Estas respostas parecem evidenciar que estes sujeitos não sentem necessidade de obter mais formação académica para responder a necessidades da sua vida profissional, e, num dos casos, a percepção de alguma desarticulação entre o mundo profissional e o académico.

Motivos existenciais e/ou de auto-organização: uma nova categoria de motivos?

Baseando-nos no modelo de Carré (1998, 2001) para analisar as lógicas motivacionais e de implicação dos adultos na formação, realizámos uma análise de conteúdo de tipo qualitativo aos motivos apresentados pelos adultos relativamente às aprendizagens futuras, o que nos permitiu identificar um conjunto de tendências e colocar uma hipótese relativa à emergência de uma nova categoria de motivos, que passamos a explicitar.

Com base na análise das respostas dos sujeitos identificámos um conjunto de razões para aprendizagem, que pode ser considerado como uma nova categoria de motivos, de natureza mais profunda, articulada com o desenvolvimento da pessoa, numa perspectiva existencial. Levantamos como hipótese que este tipo de motivos se encontra articulado com os processos de auto-desenvolvimento e auto-organização, processos auto-finalizados e adaptativos, de acordo com o paradigma sistémico. Apresentamos como exemplo deste tipo de razões: “faz parte do desenvolvimento humano”, “dá sentido à vida”, “é uma forma de estar na vida”, “é uma filosofia de vida”, “é sempre tarde para aprender”, etc. Em alguns casos, aparece como uma necessidade fundamental ligada à sobrevivência, quase como um processo biológico: “é uma necessidade”, “parar é morrer”, “aprender até morrer”, “aprender para sobreviver”, “quando se chega a este ponto, já não é reversível”.

Considerando a natureza destas razões — intrínsecas e fortemente articuladas com o processo “da vida” — bem como a sua frequência (bastante significativa neste grupo de adultos), considerámos relevante a consideração de uma nova classe de motivos, que teremos em conta na leitura que fazemos dos dados obtidos. Como proposta de trabalho, designaremos este grupo emergente como motivos existenciais e/ou de auto-organização, que podem ser situados no modelo de Carré no quadrante intrínseco e de orientação para a aprendizagem.

Análise das motivações dos pós-graduados

A análise mais fina das razões apresentadas pelos adultos para continuar a investir na aprendizagem evidencia que os motivos indicados não são exclusivos, são diversos e aparecem tanto sob a forma singular como combinada — dando origem ao que Carré designa por uma “constelação original individual”.

O motivo mais significativo apresentado pelos inquiridos para continuar a investir na aprendizagem é o motivo epistémico, que aparece em primeiro lugar (não combinado) para quase 24% dos adultos, e de uma forma combinada para quase 13%.

O motivo profissional é o segundo motivo mais relevante para este grupo de adultos, com valores próximos dos 18%, e é significativo para quase 12% dos adultos sob a forma combinada. Para quase 14% dos adultos o motivo existencial é o terceiro mais significativo (não combinado), e aparece combinado em 4% das respostas.

Procurámos perceber também qual o tipo de articulação existente entre os motivos para continuar a investir na aprendizagem e o género, idade e actividade profissional dos adultos.

O género, apesar de ter alguma influência ao nível da vontade em continuar a aprender futuramente, parece no entanto não ter uma influência significativa ao nível das razões apresentadas para continuar a investir na aprendizagem: o motivo epistémico vem em primeiro lugar para ambos os sexos, seguido de igual forma pelo profissional e pelo epistémico. No entanto, achamos interessante salientar que o motivo prescritivo / de contexto e o motivo económico apenas foram referidos por sujeitos do género masculino. Estes motivos são de natureza extrínseca e orientados para a participação.

Relativamente ao grupo etário, constatámos que a idade parece ter alguma influência no tipo de motivos em relação ao investimento em aprendizagens futuras. No grupo etário mais baixo (25/39 anos), o motivo mais significativo é o motivo epistémico, seguido pelo motivo profissional. No grupo etário dos 40/55 anos, o motivo mais valorizado pelos adultos é o motivo existencial, seguido pelo motivo epistémico. No entanto, no grupo etário mais elevado (55 anos e superior), o motivo profissional aparece em primeiro lugar, seguido pelo motivo epistémico.

No que diz respeito à actividade profissional dos adultos, 65% pertence ao grupo profissional dos professores / investigadores e 32% pertence ao grupo de outras actividades profissionais (arquitectos, engenheiros, matemáticos, químicos, informáticos, outros técnicos). No total dos inquiridos, 3% não se encontra empregado.

É interessante destacar que o motivo epistémico é referido em primeiro lugar para todos os adultos empregados, tanto para os que desempenham a sua actividade no âmbito do ensino e da investigação — professores de todos

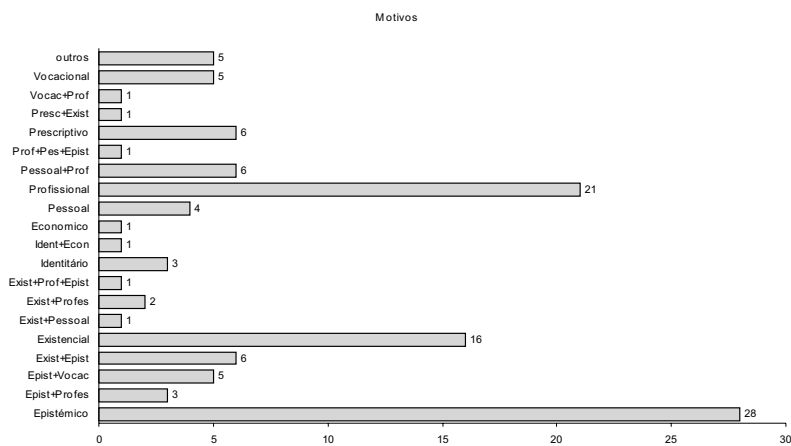


Figura 6.2 Motivos para continuar a investir na aprendizagem

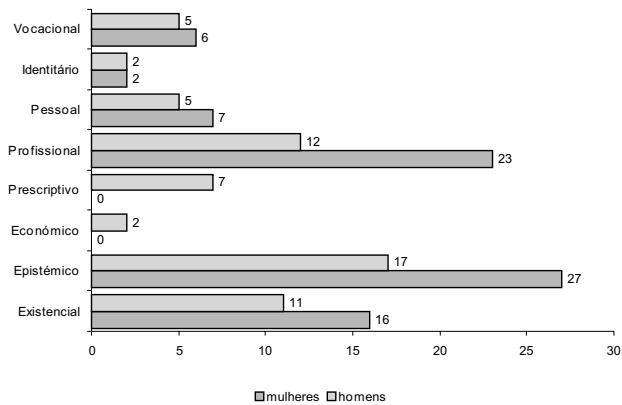


Figura 6.3 Motivos / género

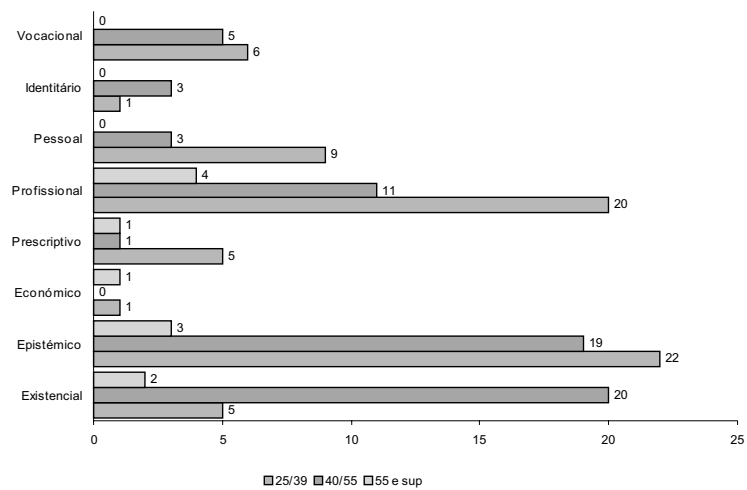


Figura 6.4 Motivos / grupo etário

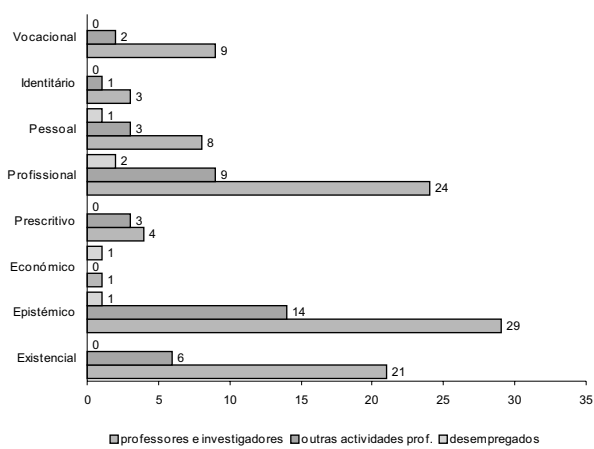


Figura 6.5 Motivos / actividade profissional

os níveis de ensino, e investigadores — como para os que desempenham outro tipo de profissões — arquitectos, engenheiros, matemáticos, químicos, informáticos, etc.

Os factores que levam este grupo de adultos a investir em futuras aprendizagens não parecem relacionar-se directamente com a actividade profissional desempenhada — o que seria expectável numa perspectiva tradicional de formação contínua. São os motivos epistémicos que vêm em primeiro lugar e que se encontram articulados com a vontade e o desejo profundo de construir/adquirir conhecimento. No entanto, apesar de não ser o motivo profissional o mais valorizado, não podemos deixar de referir a natureza epistémica das actividades dos docentes e dos investigadores.

Para o grupo de inquiridos que se encontra desempregado, o motivo profissional é o mais valorizado. Desta forma, podemos levantar a hipótese de que o investimento na aprendizagem futura, na perspectiva dos adultos desempregados, constitui um meio privilegiado para facilitar a sua (re)inserção no mercado de trabalho.

Em síntese, identificámos, para a maioria dos inquiridos, uma forte predominância dos motivos epistémicos, profissionais e de motivos existenciais/auto-organização relativamente ao interesse em continuar a investir na aprendizagem. Estes motivos são dominantes na população inquirida, independentemente da idade, do género e da actividade profissional desenvolvida (docentes ou outras actividades profissionais), o que vem mais uma vez reforçar os dados obtidos relativamente à formação realizada.

Pensamos ser importante destacar a importância atribuída pelos adultos às motivações e aos benefícios não materiais da aprendizagem — como a aquisição de conhecimento em si mesmo e o contributo para o desenvolvimento pessoal —, em detrimento de aspectos materiais — como os aspectos económicos ou os ligados à progressão na carreira, o que parece de alguma forma não estar em consonância com as teorias clássicas da formação contínua, cuja principal finalidade se orienta para o desenvolvimento profissional, e para a satisfação das necessidades do mundo do trabalho e da economia.

No entanto, não podemos deixar de referir que os motivos de natureza profissional, (articulados com os contextos específicos e com necessidades decorrentes do mundo do trabalho), apesar de não serem considerados pelo adultos como os mais importantes, têm também um papel de relevo na sua implicação em futuras aprendizagens.

Formação de adultos e ensino superior: contributos para a reflexão

Evidenciamos neste capítulo a importância que os adultos atribuem aos contextos não formais e informais de aprendizagem, particularmente ao contexto de trabalho. As aprendizagens realizadas fora do sistema formal

de educação/formação são identificadas e valorizadas pelos sujeitos de forma bastante significativa, o que nos leva mais uma vez a reforçar, por um lado, a necessidade de mobilizar novos quadros de referência para a acção educativa, e, por outro, a pertinência dos processos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens não formais e informais — particularmente no âmbito do Ensino Superior. Não podemos deixar de referir que a emergência deste novo campo de práticas ao nível do ensino superior se encontra presentemente numa fase muito inicial, tendo já sido alvo de regulamentação no âmbito das políticas educativas nacionais.⁴

Considerando que os inquiridos, quando pensam no desenvolvimento das suas competências profissionais, hierarquizam de forma destacada os contextos formais (particularmente a universidade) e tendo em conta que o estudo nacional foi desenvolvido com adultos pós-graduados, entendemos como pertinente discutir de forma mais aprofundada os resultados no contexto do Ensino Superior (E.S.).

Num contexto de mudança, particularmente perspectivada num quadro de emergência de novos saberes e do estabelecimento de novas formas de relação — institucionais e pessoais — com o saber, gostaríamos de reforçar a necessidade de promover a reflexão educativa, a partir dos seguintes eixos:

- como é que as instituições de E.S. se posicionam em relação à mudança e transformação do conhecimento?
- como é que as instituições do E.S. têm vindo a responder às novas exigências educativas — sociais e individuais?
- que tipo de mudanças estão (ou não) em curso, tanto na perspectiva institucional, organizativa, e pedagógica?
- qual é o tipo de relações que se podem estabelecer entre aprendizagens formais, não formais e informais (ex: organização das práticas de aprendizagem)? Como é o conhecimento informal valorizado em situações formais de educação/formação, particularmente no E.S.?
- quais são as estratégias, do ponto de vista institucional, que as instituições de E. S. poderão adoptar com vista a uma maior aproximação aos interesses, necessidades e projectos de formação dos adultos?
- como é que as instituições do E. S. se podem flexibilizar, oferecendo percursos efectivos de educação/formação ao longo da vida?

Estas questões, que não se pretendem exaustivas, podem no entanto constituir eixos de referência para o desenvolvimento de futuras investigações. Por outro lado, também nos parece fundamental questionar os pressupostos e

4 Decreto-lei n.º64/2006 de 21 Março, que regulamenta as condições especiais de acesso e ingresso ao ensino superior.

princípios orientadores com que a educação/formação de adultos tem vindo a ser pensada e organizada.

Segundo Ambrósio (2006) as actuais políticas educativas têm vindo a suportar-se no paradigma que mobiliza o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida — *Lifelong Learning*, emergente no espaço politico-educativo da união europeia — como uma forma de regulação entre a Educação, a Economia e o Estado. Para a autora, este conceito, que pode ser mobilizado de acordo com diferentes perspectivas e abordagens, não deve nem pode ser confundido com outros,⁵ que representaram, num passado próximo, diferentes formas de resposta educativa a problemas e a lógicas distintas, provenientes das relações sistémicas complexas entre o sistema educativo (em sentido lato, abrangendo tanto o escolar como profissional) e o mercado de trabalho. Se considerarmos que a adopção de uma perspectiva sistémica permite a compreensão das relações complexas existentes entre sistemas abertos, adaptativos, permite acompanhar a sua evolução e orientá-los para finalidades desejáveis (Ambrósio, 2006). Ao termos consciência de que se torna necessário ultrapassar os limites das actuais perspectivas económicas prevalentes no domínio educativo, consideramos fundamental valorizar outras dimensões educativas, frequentemente negligenciadas. O conceito de educação/formação ao longo da vida, se for perspectivado a partir de quadros de referência humanistas e antropocêntricos, abre caminho para pensar a construção da pessoa na sua globalidade. Ao valorizar a diversidade e a multiplicidade de trajectórias pessoais, sociais e profissionais, contribui para a formação integral e completa de cidadãos reflexivos e participativos, e constitui-se como um conceito-chave para a construção de uma sociedade mais equilibrada, justa e democrática.

Como temos vindo a constatar, as políticas de formação de adultos têm sido principalmente orientadas por perspectivas económicas, articuladas com os fenómenos da globalização, o aumento da competitividade dos mercados internacionais, as mudanças no mundo do trabalho, a elevação dos níveis de qualificação e o desenvolvimento de competências profissionais. Na perspectiva político-económica, a aprendizagem dos adultos é frequentemente entendida como uma responsabilidade individual, e que, partindo da iniciativa do sujeito, o incentiva na procura de uma oferta formativa relacionada com o desenvolvimento de competências relevantes para o mercado de emprego (de forma a garantir a sua *empregabilidade*). Nesta perspectiva, os princípios orientadores da educação/formação que é concebida, organizada, e desenvolvida pelas instâncias sociais são contrastantes com as concepções educativas socioantropocêntricas que sustentam os processos de construção

5 Como por exemplo os conceitos de Educação Permanente, Educação Recorrente, Educação de Adultos, Formação Profissional Contínua, etc.

da pessoa, de construção da identidade, da autonomia, do sentido pessoal, do desenvolvimento auto-organizado (Ambrósio, 2006).

Também Edwards (1997: 184) identifica diferentes sentidos e significados que emergem dos actuais discursos sobre a Sociedade da Aprendizagem. Estes discursos são no entanto coincidentes na mudança do “enfoque na oferta de oportunidades educativas para o enfoque na aprendizagem”. Uma destas perspectivas é a concepção de sociedade educativa “na qual as pessoas adoptam uma abordagem de aprendizagem perante a vida mobilizando uma vasta gama de recursos, que lhes permite suportar as suas práticas e estilos de vida. Esta é a base para a aprendizagem ao longo da vida, enquanto condição dos indivíduos no período contemporâneo e aos quais as políticas necessitam responder (...). Os objectivos normativos de uma sociedade liberal democrática — uma sociedade educada — e de uma sociedade economicamente competitiva — um mercado de aprendizagem — são expostos por uma concepção de participação na aprendizagem como uma actividade na qual e através da qual indivíduos e grupos atingem os seus objectivos heterogéneos”.

Se considerarmos que os processos de aprendizagem são sempre processos centrados na pessoa, que se orientam por combinações complexas de motivos, articulados com projectos e expectativas que lhe conferem um sentido determinado, e que ocorrem sempre num contexto específico, então torna-se fundamental a compreensão das dinâmicas (lógicas, razões e benefícios percebidos) que orientam os processos de aprendizagem dos adultos. Um olhar mais aprofundado sobre as motivações que orientam um grupo específico de adultos (pós-graduados do ensino superior) a desejar continuar os seus percursos de aprendizagem, revela-nos a existência de uma pluralidade de motivos, que se encontram articulados com o período específico da sua trajectória de vida, tais como a idade e a situação perante o emprego.

Os resultados da pesquisa desenvolvida indicam a existência de uma relação consistente entre a presença de motivos epistémicos, o elevado nível de educação atingida e o elevado interesse em continuar a investir na aprendizagem. Curiosamente, os motivos de natureza profissional (articulados com o desenvolvimento de conhecimentos e competências com vista à melhoria do desempenho, do trabalho, etc.) apesar de importantes, não são no entanto os mais valorizados pelos adultos quando pensam nas razões que os levariam a investir em futuras aprendizagens.

A compreensão da diversidade de motivos e de necessidades formativas dos adultos, exige, na perspectiva educativa, uma abordagem coerente e integrada das políticas de educação/formação de adultos, como é referido por Pont (2004: 45). Para a autora, estas políticas deveriam reflectir “uma visão sistémica da aprendizagem”, que fosse capaz de integrar “a diversidade da procura e a oferta de oportunidades de aprendizagem como parte do sistema global”. Deveria ter em consideração o alargamento do conceito de educação/formação de adultos (incluindo as aprendizagens não formais e

informais), como uma vasta gama de estratégias educativas. Numa perspectiva socioantropocêntrica, o adulto deve ser sempre considerado como o centro do processo de aprendizagem e a dimensão emancipatória da educação/formação não deverá ser negligenciada. No âmbito de um paradigma de Educação/Formação ao longo da Vida os processos educativos deveriam evoluir desejavelmente no sentido de se tornarem mais inclusivos, de forma a cobrirem/ integrarem uma multiplicidade de objectivos e motivações para a aprendizagem — matriciados quer por razões profissionais, pessoais ou sociais.

Anexo I

Quadro 1 Contextos de aprendizagem nos últimos 12 meses

Contextos de aprendizagem	Sim	Não	Não se aplica	Total
Universidade	50,4	10,4	39,3	100,0
Participação em formações no local de trabalho	47,0	25,4	27,6	100,0
Participação em formações noutra local	47,1	18,4	34,6	100,0
Participação num estágio	15,8	16,5	67,7	100,0
Frequência de programas que combinem estudo com trabalho	17,9	12,7	69,4	100,0
Trabalhando	86,7	8,1	5,2	100,0
No local de trabalho	77,0	17,3	5,8	100,0
Participação em actividades sociais	26,7	29,6	43,7	100,0
Ficando em casa	52,3	33,3	14,4	100,0
Viajando	78,3	6,5	15,2	100,0
Contacto com outras pessoas	65,4	25,0	9,6	100,0
Utilização de bibliotecas	55,6	25,2	19,3	100,0
Actividades de lazer	63,9	22,6	13,5	100,0
Período de voluntariado	11,9	18,7	69,4	100,0

Fonte: Ambrósio, T. e outros, 2006.

Quadro 2 Razões para a frequência de mestrado e doutoramento

Razões para a Frequência dos Cursos	Mestrado		Doutoramento	
	Muito importante	Pouco importante	Muito importante	Pouco importante
Possibilidade de encontrar emprego	39,7	60,3	41,9	58,1
Possibilidade de manter emprego	36,2	63,8	56,3	43,8
Possibilidade de mudar de emprego	37,3	62,7	45,2	54,8
Possibilidade de encontrar emprego bem remunerado	46,5	53,5	51,6	48,4
Não ter expectativas de emprego	14,9	85,1	12,9	87,1
Poder fazer melhor o emprego	86,0	14,0	83,3	16,7
Poder desempenhar profissão desejada	66,9	33,1	81,3	18,8
Progredir na carreira profissional	74,4	25,6	69,7	30,3
Progredir na carreira docente	62,2	37,8	78,8	21,2
Contribuir para o desenvolvimento intelectual	94,4	5,6	93,9	6,1
Pertencer à comunidade científica	54,7	45,3	88,2	11,8
Adquirir mais conhecimentos	95,3	4,7	94,3	5,7
Exigências da entidade patronal	14,8	85,2	40,6	59,4
Iniciativa da entidade patronal	6,3	93,8	13,8	86,2
Família sempre esperou que fizesse um curso	5,3	94,7	6,5	93,5
Progredir nos estudos	66,7	33,3	66,7	33,3
Outra situação	85,7	14,3	100,0	0,0

Fonte: Ambrósio, T. e outros, 2006.

Quadro 3 Satisfação obtida com a formação académica

Satisfação com a formação académica	Mestrado	Doutoramento
Muito Satisfeito	38,8	55,6
Satisfeito	54,7	33,3
Pouco Satisfeito	5,0	11,1
Nada Satisfeito	1,4	0,0

Fonte: Ambrósio, T. e outros, 2006.

Quadro 4 Contributos de formação académica

Processo de formação académica	Mestrado		Doutoramento	
	Contribuiu muito Contribuiu	Contribuiu pouco Não contribuiu em nada	Contribuiu muito Contribuiu	Contribuiu pouco Não contribuiu em nada
Aprender coisas novas e desenvolver no plano pessoal	97,8	2,2	97,4	2,6
Conseguir responder às necessidades no plano profissional	73,0	27,0	83,3	16,7
Alargar a cultura geral	89,1	10,9	81,1	18,9
Estabelecer contactos pessoais e profissionais para desenvolvimento do percurso profissional	53,3	46,7	69,2	30,8
Garantir um estatuto social elevado	23,5	76,5	40,5	59,5
Alterar a situação familiar	11,0	89,0	21,6	78,4
Obter um certificado	76,9	23,1	84,2	15,8
Desenvolver visão crítica do mundo em que vivemos	75,0	25,0	67,6	32,4
Progredir na carreira profissional	69,6	30,4	78,9	21,1
Participar para a organização do trabalho em que exerce a actividade profissional	71,9	28,1	89,2	10,8
Desenvolver o gosto pela aprendizagem motivando a prossecução de um percurso de aprendizagem permanente	86,8	13,2	84,2	15,8
Favorecer o desenvolvimento pessoal e social	84,7	15,3	76,3	23,7
Elevar o rendimento económico	48,1	51,9	66,7	33,3
Desenvolver a cultura científica	94,9	5,1	97,4	2,6
Construir o conhecimento na área científica	91,9	8,1	94,7	5,3
Tomar decisões de forma reflexiva	78,5	21,5	83,8	16,2

Fonte: Ambrósio et al., 2006.

Referências bibliográficas

- Ambrósio, Teresa e outros (2006) Relatório Final do Projecto Telos II — Aprendizagem ao Longo da Vida: Efeitos em Diplomados de Ensino Superior (POCTI/CED/ /46747/2002), UIED, FCT/UNL, documento policopiado.
- Ambrósio, Teresa (2006) “Educação e Desenvolvimento: Inteligibilidade das Relações Complexas”, Comunicação apresentada na Academia das Ciências de Lisboa, *ANAIS UIED* (VI), Lisboa, FCT/UNL.
- Ambrósio, Teresa e outros (2005) Projecto Telos II — Relatório de Análise dos Dados, Lisboa, UIED — FCT/UNL, documento policopiado.
- Ambrósio, Teresa (2004) “A formação ao longo da vida e a regulação social da Educação”, *Revista Trajectos* (4), Lisboa, ISCTE.

- Ambrósio, Teresa (2001) *Educação e Desenvolvimento: Contributo para uma Mudança Reflexiva da Educação*, Lisboa, Ed. UIED.
- Boutinet, Pierre (1998) "L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation", *Rev. Education Permanente* (136), Paris.
- Carré, Phillipe (1998) "Motifs et dynamiques d'engagement en formation", *Rev. Education Permanente* (136), Paris.
- Carré, Phillipe (2001) *De la Motivation à la Formation*, Paris, L'Harmattan.
- Comissão Europeia (1995) *Livro Branco sobre a Educação/Formação*, Bruxelas.
- Comissão Europeia (2000) *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, Bruxelas.
- CEDEFOP (2004) *Lifelong Learning: Citizens' Views in Close Up*, Luxembourg, Ed. By CEDEFOP, E. C., Publications Office.
- CEDEFOP (2003) *Lifelong learning: Citizens' View*. Luxembourg, Ed. by CEDEFOP, E. C. Publications Office.
- Canário, Rui (1999) *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa, Ed. Educa.
- Canário, Rui e Cabrito, Belmiro (org.) (2005) *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*, Lisboa, Ed. Educa.
- Colardyn, Danielle e Bjornavold, Jens (2005) *The learning continuity: European Inventory on validating non-formal learning. National Policies and practices in validating non-formal and informal learning*, CEDEFOP Panorama Series, 117. Luxembourg, Publications of the European Communities.
- Correia, José Alberto (1997) "Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação", *Formação e Situações de Trabalho*, Rui Canário (org.) Porto, Porto Editora.
- Edwards, Richard (1997) *Changing Places? Flexibility, Lifelong Learning and a Learning Society*, London, Routledge.
- Eggins, Heather (2003) "Globalization and reform: necessary conjunctions in higher education", *Globalization and Reform in Higher Education*, UK, SRHE and Open University Press.
- Evans, Norman (2003) *Making Sense of Lifelong Learning. Respecting the needs of all*, Routledge Falmer, London.
- Gordon, Jean (2004) "Editorial of Trends in Lifelong learning: improving opportunities for adult learning". *European Journal of Education Research, Development and Policies*. Vol. XXXIX (1), March 2004.
- Merriam, Sharan and Caffarella, Rosemary (1999) *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Pennec, Simone (2002) dir., *Former des Adultes. L'Université et les Transformations de l'emploi*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Pires, Ana Luisa (2003) "Formação de Adultos, Aprendizagem ao Longo da Vida e mudança educativa", Conferência Internacional Midterm Conference Europe 2003, "Critical Education & Utopia. Emergent perspectives for the 21st century", Lisboa, Universidade Lusófona, Setembro 2003.
- Pires, Ana Luisa (2004), "O reconhecimento e a validação das aprendizagens dos adultos: contributos para a reflexão educativa", *Revista Trajectos*, 4, Lisboa, ISCTE.

- Pires, Ana Luisa (2005, 2002) *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. Tese de Doutoramento, FCT/UNL, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.*
- Pires, A. L. (2006) "O reconhecimento e a validação das aprendizagens adquiridas pela experiência e a investigação". *Evaluation des Competences et Apprentissages experientiels. Savoirs, modèles et méthodes*, Lisboa, Educa e ADMEE Europe.
- Pires, Ana Luisa (2006-a) "Formação de Adultos e Ensino Superior. Dinâmicas de Aprendizagem ao Longo da Vida", comunicação apresentada no XIV Colóquio da Afirse — 16, 17 e 18 Fevereiro 2006, Lisboa, FPCE.
- Pires, Ana Luisa (2006-b) "Higher Education and knowledge transformation — Adult perspectives about Lifelong Learning", comunicação apresentada na European Conference on Educational Research, Genève, ECER 2006, 13-16 September.
- Pires, Ana Luisa (2006-c) "Higher Education and Adult motivations towards Lifelong Learning", Brighton, SRHE Annual Conference, 12-14 December.
- Pont, Beatriz (2004) "Improving the access to and Participation in Adult learning in OECD Countries". *European Journal of Education. Research, Development and Policies*. Vol. (XXXIX), 1, March 2004.
- Tissot, Phillipe (2000) "Glossary on identification, assessment and recognition of qualifications and competences and transparency and transferability of qualifications". *Bjornavold (2000) Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Tissot, Phillipe (2004) *Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe*, Ed. CEDEFOP, Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities.

