

# A APRENDIZAGEM UNIVERSITÁRIA PÓS-GRADUADA E INSERÇÃO PROFISSIONAL

ANTÓNIO MARIA MARTINS\*

YVETTE PARCHÃO\*\*

Recebido: 11 abr. 2011

Aprovado: 13 jun. 2011

\* Docente na Universidade de Aveiro no Departamento de Educação e investigador do Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia da Formação de Formadores - CIDTFF- Portugal. E-mail: amartins@ua.pt

\*\* Psicóloga clínica e investigadora, - Clínica Santa Rita, Porto, Portugal. E-mail: yvetteparch@gmail.com

**Resumo:** O trabalho que aqui se apresenta resultou de um projeto de investigação mais vasto onde foram estudadas as mudanças: na universidade, em Portugal; nas relações que se estabelecem entre a universidade e a sociedade suporte; nos processos de formação pós-graduada (mestres e doutores) no que respeita aos conteúdos e aos métodos de ensino e de aprendizagem; nos efeitos dessa formação, tanto para os sujeitos como para os sistemas a que estão associados. Desta problemática global apenas damos conta aqui da apreciação feita à formação ocorrida na universidade quanto aos conteúdos, às metodologias de ensino-aprendizagem e aos recursos materiais e humanos colocados à disposição dos formandos e à inserção profissional e níveis de satisfação socioprofissional e pessoal. A importância do estudo decorre dos contributos do conhecimento produzido para a avaliação da universidade. O trabalho foi realizado em quatro universidades e a informação foi recolhida através de inquéritos por questionário e entrevistas, tanto a mestres e doutores como aos responsáveis pela formação realizada. Relativamente às questões que nos propusemos aqui dar conta verifica-se que os conteúdos e os processos de ensino-aprendizagem são bastante satisfatórios tanto na perspectiva individual quanto nos seus efeitos para o sistema económico e educativo. Não obstante são referidas diferenças significativas daquilo que ocorre em outros países europeus. Sobre o outro conjunto de questões são referidos bons níveis de inserção no sistema de emprego/trabalho, adequação entre os conteúdos aprendidos e os desempenhos profissionais e, decorrente disto, elevados níveis de satisfação do ponto de vista pessoal e social.

**Palavras-chave:** Universidade. Formação pós-graduada. Mestres. Doutores. Avaliação.

## INSERTION POST-GRADUATE LEARNING AND PROFESSIONAL INCLUSION

**Abstract:** This work resulted from a larger research project where changes in various spheres were studied: at universities, in Portugal; in the relationship between the university and the backing society; in the post-graduation lecturing processes (masters and PhD) with regard to contents and teaching and learning methods; on the effects of the lecturing on both the individuals and on the respective systems. Out of all these global issues here we will merely interpret the assessment made of the lecturing carried out at the university in relation to contents, teaching-learning methodologies and all material and human resources available to students, professional integration and vocational and occupational and personal satisfaction levels. The importance of the study stems from knowledge contribution produced for university assessment. The work was carried out at four universities and the information was gathered via surveys and interviews made to masters and PhD's and to those responsible for the lecturing. With regard to the issues which we have prepared to present here we note that content and teaching-learning processes are quite satisfactory within an individual perspective and in relation to their effects on the educational and economic system. However, significant differences of what happens in other European countries are mentioned. Pertaining to the other set of issues, mention is made to good levels of integration in the employment/work system, matching of learnt content and professional performance and as a result of this, high satisfaction levels from a social and personal standpoint.

**Key words:** University. Post-graduation. Masters. PhD. Assessment.

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui se apresenta resultou de um processo de investigação mais amplo<sup>1</sup> cujo objectivo central foi a compreensão dos processos de aprendizagem ao longo da vida de diplomados pelo ensino superior, centrando-se em particular nos pós-graduados (mestres e doutores) e nos efeitos dessa mesma aprendizagem, tanto para o sistema económico e social, como para os sujeitos envolvidos. 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 seus efeitos para o sistema educativo.

Desta problemática global o que aqui pretendemos dar conta é da apreciação feita à formação ocorrida na universidade quanto aos conteúdos, às metodologias de ensino-aprendizagem e aos recursos materiais e humanos colocados à disposição dos formandos e à sua inserção profissional e níveis de satisfação socioprofissional e pessoal.

Trata-se, por um lado, de uma temática considerada de grande importância dado inscrever-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 deste estudo 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 sociais 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.

Tratou-se de um estudo mais localizado e qualitativo logo não generalizável (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1994; SCOTT; USHER, 1999; BULLE, 2000; LAZARSELD, 1993). Os dados foram recolhidos através de

<sup>1</sup> Projecto Telos II – aprendizagem ao longo da vida: efeitos em diplomados de ensino superior. POCTI/ CED/46747/2002. Projecto desenvolvido por docentes das universidades: Faculdade de Ciência e Tecnologia/Universidade Nova de Lisboa; Instituto Superior de Economia e Gestão/ Universidade Técnica de Lisboa; Universidade de Aveiro; Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade de Lisboa e associados às unidades de investigação: UIED; CISEP; CCPSF; UIED

um inquérito por questionário a mestres e doutores. O universo constituiu-se por 440 diplomados e a amostra por 145 inquiridos que corresponde a 32,95% do universo (ver quadro 1). Foram, ainda, realizadas entrevistas a diplomados com o objectivo de aprofundar algumas questões problemáticas e identificar hipóteses de trabalho a explorar futuramente e a coordenadores de mestrado no que se refere à unidade de análise “oferta formativa” tendo em conta que os doutoramentos realizados pelos nossos inquiridos não incluíam uma estrutura formalizada de “oferta escolar”, isto é, não dispunham de parte curricular como acontecia com os mestrados.

**Quadro 1 - Universo e amostra**

	Universo	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: UIED, Projecto Telos, 2006.

## 2 AS NOVAS EXIGÊNCIAS COLOCADAS À UNIVERSIDADE E OS PROCESSOS SUBJECTIVOS DE AVALIAÇÃO

Importa recolocar aqui o problema parcelar deste trabalho e que é 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; SANTOS; COSTA, 2002, p. 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, 1999; MARTINS; ARROTEIA; GONÇALVEZ, 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. De forma mais específica estes processos inscrevem-se numa lógica global associada:

- a) à democratização do sistema educativo dado que 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, 2007);
- b) às profundas mudanças que se têm verificado a partir dos anos 80 do século XX, com destaque para a actualidade. Neste sentido estão a processar-se profundas alterações em todos os processos em que os sujeitos desempenham as suas actividades profissionais (ENGUITA, 1988; RETUERTO, 1989; OCAÑA, 1992; TARANDEAU, 1985; ROMER, 1990; AMABLE, 1992; BOMMENSATH, 1986; FRIETMAN, 1992);
- c) ao incremento dado à mudança pelas novas tecnologias da informação, quer na sua produção, quer na sua circulação e aplicação;
- d) aos processos de mobilidade e de encontro com outros povos e concomitante exigência de 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;
- e) 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 (TOURAINÉ, 1999);
- f) 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; MAGALHÃES, 2000; READINGS, 1996);
- g) 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; MAGALHÃES, 2000, p. 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 supletivos 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 (JODELET, 1997; 2007; WAGNER, 2000).

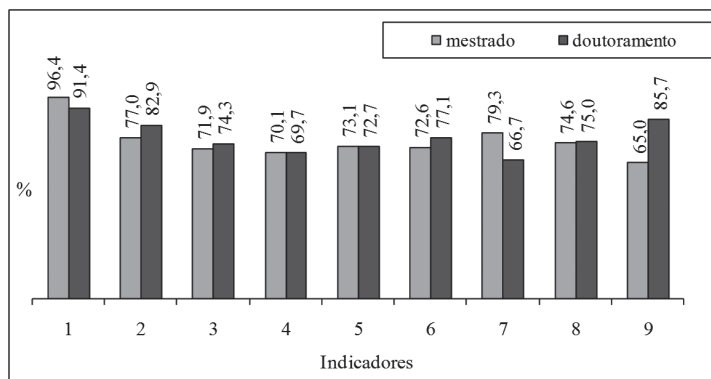
É nesta perspectiva que devemos considerar que a apreciação destes inquiridos assume uma grande importância nos processos de avaliação da universidade, não apenas porque a conhecem internamente bem pelos anos que nela passaram, como também nela adquiriram os níveis mais complexos e específicos de formação 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, p. 55).

### **3 A FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

De acordo com os dados do gráfico 1 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 entre 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.

**Gráfico 1 - Avaliação da formação universitária**



Fonte: UIED, Projecto Telos, 2006

### Indicadores

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 estudo
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

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 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 costumava 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 [...]. 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. 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-mails às 11h da noite e era uma relação muito informal que tínhamos [...]<sup>2</sup>.

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.

2 Dados de entrevista da pesquisa de campo realizada no âmbito do projecto Telos, 2006.

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 do gráfico 2:

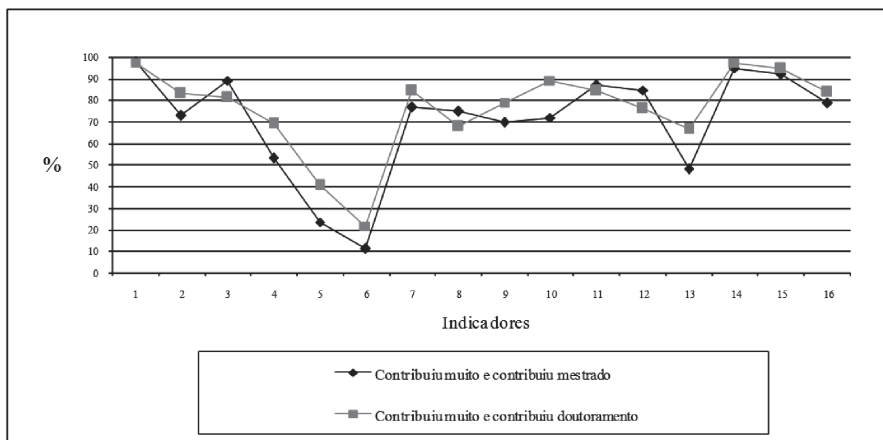
- a) em termos globais, a apreciação dos dois grupos, apesar de algumas diferenças, mantém as mesmas tendências;
- b) que em todos os indicadores a apreciação foi positiva (superior a 50%) excepto nos casos: “Garantir um estatuto social elevado”, “Alterar a situação familiar” e “Elevar o rendimento económico” (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 [...]”<sup>3</sup>;
- c) 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;
- d) 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;

3 Dados de entrevista da pesquisa de campo realizada no âmbito do projecto Telos, 2006.



e) 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”).

**Gráfico 2 - Avaliação da formação académica realizada na universidade (%)**



Fonte: UIED, Projecto Telos, 2006

**Indicadores**

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.

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 [...].<sup>4</sup>

#### 4 INSERÇÃO PROFISSIONAL E NÍVEIS DE SATISFAÇÃO

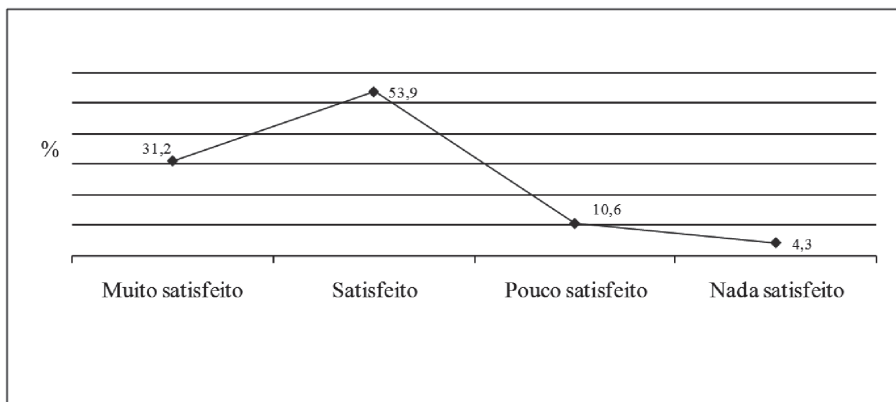
A avaliação da Universidade com base na apreciação dos agentes envolvidos, na actualidade, não se limita aos processos internos (científicos, pedagógicos e de funcionamento) mas também à forma como a universidade se articula com os agentes externos com quem se relaciona em todos os domínios, particularmente 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.

4 Dados de entrevista da pesquisa de campo realizada no âmbito do projecto Telos, 2006.

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

Relativamente ao primeiro aspecto, e de acordo com os dados do gráfico 3, 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.

**Gráfico 3 - Nível global de satisfação profissional (%)**



Fonte: UIED, Projecto Telos, 2006

De forma mais específica, e de acordo com os dados da quadro 2, 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 da quadro 2, 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.

**Quadro 2 - Grau de satisfação na profissão actual  
e segundo os diferentes níveis (%)**

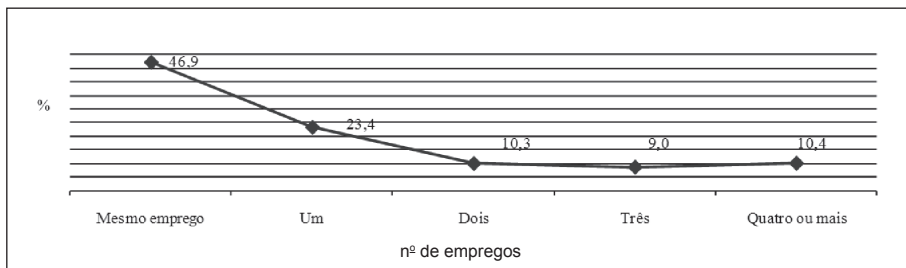
Indicador de classe	Família de origem	Família de procriação
Assalariados Agrícolas	1,6	0,0
Assalariados Executantes Pluriactivos	1,6	0,0
Agricultores Independentes	5,6	0,0
Agricultores Independentes Pluriactivos	3,2	0,0
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	50,8	98,9
Operários Industriais	7,3	0,0
Empregados Executantes	6,5	0,0
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	19,4	1,1
Trabalhadores Independentes	3,2	0,0

Fonte: UIED, Projecto Telos, 2006

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 (ver gráfico 4). 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; MARTINS, 1998, p. 57; MARTINS; ARROTEIA; GONÇALVES, 2002, p. 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 quadro 3, 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.

**Gráfico 4 - Número de empregos desde o primeiro até o actual**

Fonte: UIED, Projecto Telos, 2006

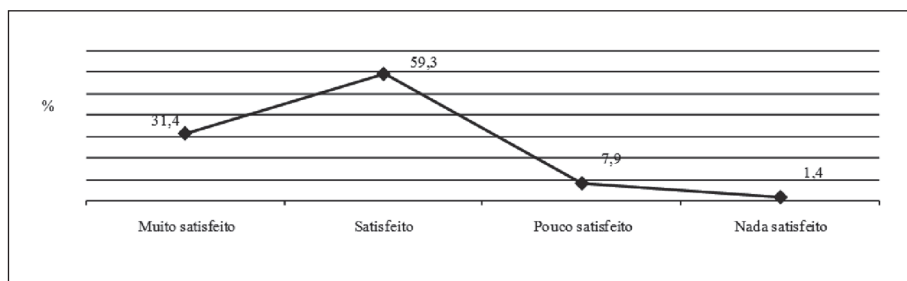
**Quadro 3 - Indicador de classe da família de origem e de procriação dos diplomados com mestrado e/ou doutoramento (em %)**

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
Socio-económicas	0,0	20,0	40,0	40,0
Mistas (Pessoais e Prof.)	72,7	27,3	0,0	0,0
Mistas (Pessoais e Soc.-Ec.)	0,0	100,0	0,0	0,0
Mistas (Prof. e Soc.-Ec.)	16,7	83,3	0,0	0,0
Total	31,2	53,9	10,6	4,3

Fonte: UIED, Projecto Telos, 2006

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% (ver gráfico 5).

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 (ver Quadro 4).

**Gráfico 5 - Nível de satisfação com a trajectória profissional**

Fonte: UIED, Projecto Telos, 2006

**Quadro 4 - Grau de satisfação com a trajectória profissional segundo o nível (em %)**

Nível	Grau de Satisfação com a Trajectória 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
Sócio-económicas	0,0	33,3	66,7	0,0
Mistas (Pessoais e Prof.)	18,2	72,7	0,0	9,1
Mistas (Pessoais e Soc.-Ec.)	100,0	0,0	0,0	0,0
Mistas (Prof. e Soc.-Ec.)	0,0	100,0	0,0	0,0
Total	31,4	59,3	7,9	1,4

Fonte: UIED, Projecto Telos, 2006

Dos dados apresentados pode deprender-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 medidos pelos níveis de satisfação, quer com a actualidade profissional, quer com a forma como se tem processado a trajectória tanto profissional como de inserção no sistema de emprego/trabalho.

## 5 CONCLUSÃO

A democratização do sistema educativo verificada em Portugal a partir dos anos 60 acabou por se estender nos anos 80 ao ensino superior, acabando mesmo por se alargar, nos anos 90, ao ensino superior pós-graduado, primei-

ro ao nível dos mestrados e agora ao nível dos doutoramentos. Associado ou decorrente destes processos 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 existentes. Neste sentido o estudo da realidade objectiva e da forma como os agentes, especialmente os mais directos, se pronunciam sobre a universidade pode apresentar-se como uma mais-valia nos processos de avaliação da universidade, quer externa, quer interna neste caso ao nível da auto-avaliação. Relativamente à apreciação que os 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 em termos gerais 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 na vida activa 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

- AMABLE, Bruno. Effects d'Apprentissage, Compétitivité Hors-Pris et Croissance Cumulative. **Economie Appliquée**, Paris, Tome XLV, n. 3, p. 5-31, 1992.
- AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, António. O conceito de stakeholder e o novo paradigma de ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 2, p. 7-28, 2000.
- ARROTEIA, Jorge Carvalho; MARTINS, António Maria. **Inserção profissional dos diplomados pela Universidade de Aveiro: trajectórias académicas e profissionais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1998. Coleção Universidade Hoje, Série Contributos.
- BOMMENSATH, Maurice. **Investir Éfficacement dans la Bureautique et la Productique**. Paris: Hommes et Techniques, 1986.
- BULLE, Nathalie. **Sociologie é Éducation**. Paris: PUF, 2000.
- ENGUITA, Mariano Fernández. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, organização do trabalho e a educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 39-52, jan./jun.1988.
- ENQA. **Quality Assurance of Higher Education in Portugal**. Helsinki: ENQA/MCTES, 2006.
- FRIETMAN, Jos. O ensino profissional inicial nos Países Baixos: modalidades de formação e evolução. **Formação Profissional**, Lisboa, n. 2, p. 32-36, 1992.
- GONÇALVES, Manuela Bento. **Educação, trabalho e família: trajectórias de diplomados universitários**. Aveiro: Universidade Aveiro, 2007.
- GRÁCIO, Sérgio. A mobilidade social revisitada. **Sociologia: problemas e práticas**, Lisboa, v. 24, p. 45-69, 1997.
- JODELET, Denise. **Les representations sociales**. Paris: Presse Universitaire de France, 1997.
- JODELET, Denise. Contribuições das Representações sociais para análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, Luís António;



MARTINS, António Maria; SOUSA Clarilza Prado; DUJO, Angel; PLACO, Vera (Orgs.). **Educação e trabalho**: representações, competências e trajectórias. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

LAZARFELD, Paul Felix. **On social research and its language**. London: The University of Chicago Press, 1993.

LESSARD-HEBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LUCCHESI, Martha. **Universidade no limiar do terceiro milénio**. Santos: Universidade Católica de Santos; Universitária Leopoldianum, 2002.

MARTINS, António Maria. **Formação e emprego numa sociedade em mutação**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999.

MARTINS, António Maria; ARROTEIA, Jorge Carvalho; GONÇALVES, Maria Manuela Bento. **Sistemas de (des)emprego**: trajectórias de inserção. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002.

OCAÑA, Concepción Gomez. El desarrollo de las nuevas tecnologías: um reto educativo. In Universidade Nacional de Educación A Distancia – UNED (Org.). **Reformas e innovaciones educativas en el umbral del siglo XXI**: una perspectiva comparada. Madrid: UNED, 1992. p. 153-157.

READINGS, Bill. **Universidade sem cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

RETUERTO, Enrique. A Informação Sobre as Qualificações. **Formação profissional**, Lisboa, v. 3, p. 2-4, 1989.

ROMER, Paul. Endogenous technological change. **Journal of Political Economy**, Chicago, v. 98, n. 5, p. 71-102, oct.1990.

SCOTT, David; USHER, Robin. **Researching education**. London: Institute of Education, 1999.

SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Sérgio Machado; COSTA, António de Almeida. **Ensino Superior**: uma visão para a próxima década. Lisboa: Gradiva, 2002.

TARANDEAU, Jean-Claude. Technologies flexibles: l'impact sur les performances. **Revue Française de Gestion**, Cachan, p. 31-41, juin-juillet-août. 1985.

TOURAINÉ, Alain. **Podemos viver juntos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

TROW, Martin. Trust, markets and accountability in higher education: a comparative perspective. **Higher Education Policy**, Germantown, v. 9, n. 4, p. 309-324, 1996.

UNIDADE DE INVESTIGAÇÃO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO - UIED. Projecto Telos II, Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Nova de Lisboa, 2006.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-génese e características das representações sociais In: MOREIRA, António; OLIVEIRA, Denise (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Brasil: Arte e Qualidade, 2000. p. 3-26.