

MESTRADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A relação entre a universidade e o mundo de trabalho: a experiência de um estágio na unidade de apoio à integração profissional e alumni da FPCEUP

ApiB - 2021 / 2022

M

2018

Trabalho copiado por:
Bernardo Santos N°2
Martim Cunha N°20





A relação entre a universidade e o mundo de trabalho: a experiência de um estágio na unidade de apoio à integração profissional e alumni da FPCEUP

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, no domínio de Educação, Comunidades e Mudança Social, elaborada sob a orientação da Professora Doutora Maria Teresa Guimarães de Medina

Porto, 2018

Índice

Introdução	1
Capítulo I.....	4
1. Transformações do ensino superior.....	5
1.1. Relação Universidade - Mercado - Estado: uma breve viagem histórica.....	5
1.2. Transformações nas conceções sobre a relação da universidade com o conhecimento e o mundo do trabalho	9
Capítulo II.....	14
2. Questões relativas à integração profissional dos diplomados de ensino superior: um oceano de tempestades.....	15
2.1. Transformações no pós-bolonha e emergência de novos conceitos.....	15
Capítulo III.....	22
3. Percurso Metodológico: a segurança para viajar no estágio	23
3.1. Relação entre investigação e intervenção em educação: o valor da experiência de quem viaja	23
3.2. A construção de conhecimento através do que foi a viagem de estágio: a metodologia de investigação utilizada.....	25
Capítulo IV	29
4. Gabinetes de Inserção Profissional da Universidade do Porto	30
4.1. Breve caracterização de alguns dos serviços de apoio à inserção profissional da UP – informações obtidas online.....	30
4.2. Caracterização do contexto de estágio – Perspetiva histórica	33
4.3. Caracterização do contexto de estágio – Perspetiva atual	36
Capítulo V.....	44
5. A vida numa unidade de apoio à integração profissional e alumni: a experiência de um estágio neste contexto	45
5.1. Do primeiro contacto com a UAIPA da FPCEUP ao seu conhecimento	45
5.2. Da fase de adaptação à participação.....	47
5.3. Da definição de projetos ao projeto principal: Mentoria.PRO – Programa de Mentoria Profissional.....	50
Capítulo VI.....	58
6. Confronto entre a teoria e a prática – Apresentação e discussão de algumas realidades observadas	59
6.1 Adaptação da universidade às necessidades do mercado de trabalho - a lógica empresarialista em grande escala.....	59

6.2. A crescente importância dada a novos discursos: o empreendedorismo como a nova salvação	62
Capítulo VII.....	64
7. O papel de um profissional em CE perante os desafios que decorreram da experiência deste estágio	65
7.1. O papel de um profissional em CE numa Unidade dedicada à integração profissional e alumni – o papel da mediação	65
7.2. Apoio aos estudantes – perspetivar este eixo de trabalho da Unidade.....	71
7.3. Pistas para futuras investigações.....	72
Considerações finais	73
Referências Bibliográficas	76

Índice de Quadros

Quadro n.º1: Organigrama da Unidade de Coordenação das Valências de Apoio ao Estudante da FPCEUP	33
Quadro n.º2: Ligação entre as várias instâncias com que a UAIPA trabalha - retirada do powerpoint oficial de apresentação do serviço.....	37
Quadro n.º3: Principais atividades desenvolvidas pela UAIPA (informação retirada de documentos oficiais da UAIPA).....	43

Introdução

O presente trabalho constitui-se como relatório de estágio do mestrado em Ciências da Educação, realizado no âmbito do domínio «Educação, Comunidades e Mudança Social», para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação pela FPCEUP. O local de estágio escolhido foi a UAIPA (Unidade de Apoio à Integração Profissional e Alumni) da FPCEUP cujo trabalho se centra no apoio à integração profissional dos seus estudantes e na relação com os Alumni.

À medida que o neoliberalismo foi avançando maiores e mais intensas são as consequências com que nos podemos deparar: o conhecimento está, crescentemente, sujeito às leis do mercado, o sistema organizacional, jurídico e estrutural das IES (Instituições de Ensino Superior) está sujeito às leis do mercado, as relações e interações estão sujeitas às leis do mercado, etc. Isto traduz-se em graves problemas para o ensino superior, naquela que é a sua identidade, o seu papel e a sua missão. (Amaral & Magalhães, 2000; Bernheim & Chaui, 2008; Magalhães, 2006; Santos, 2005).

Assim, aliado às minhas motivações pessoais e à pertinência científica e social de estudos do ensino superior, nomeadamente sobre as relações entre a Universidade e o trabalho, o presente estágio assume relevância no campo educativo e no domínio do mestrado, uma vez que procuro conhecer e compreender o funcionamento da UAIPA e como as relações entre formação e trabalho estão presentes nos discursos e lógicas deste e de outros gabinetes de apoio à integração profissional da UP (que em diferentes faculdades, assumem diferentes terminologias). Houve uma preocupação de perceber a importância destes gabinetes, em particular, o do meu local de estágio, pensando nos desafios que se têm vindo a colocar à universidade. Foi igualmente importante equacionar e problematizar como se operacionaliza a própria profissionalidade das Ciências da Educação, uma vez que existe uma crescente preocupação por parte dos estudantes com as suas saídas profissionais, com os locais de estágio, etc.

O relatório está organizado em sete capítulos. O primeiro capítulo, intitulado de «Transformações do ensino superior», procura numa primeira parte dar conta da evolução do papel das universidades ao longo dos tempos, assim como pôr em perspetiva a sua relação com o Estado e com o mercado de trabalho. Numa segunda parte, este capítulo

remete para as crises de identidade da universidade e como é que dentro dessas crises se transformaram as suas relações com o conhecimento e o mundo do trabalho.

O segundo capítulo, apelidado de «Questões relativas à integração profissional» aborda as transformações no ensino superior pós-bolonha, com a emergência de novos conceitos e uma maior ênfase atribuída a outros, procurando os mesmos legitimar-se numa linguagem de bem-comum.

O terceiro capítulo remete para as questões metodológicas e tem como nome «Mapa Metodológico: a segurança para viajar no estágio». Este capítulo dedica-se às questões metodológicas, onde procuro dar ênfase àquela que foi a minha experiência no estágio. Abordo, ainda, neste capítulo as técnicas de investigação utilizadas, tais como: a observação participante, as notas de terreno, a entrevista e a análise de conteúdo.

O próximo capítulo apresenta os «Gabinetes de Integração Profissional». O mesmo encontra-se dividido em três partes. A primeira destina-se à caracterização dos gabinetes mais importantes e ativos da UP e as outras duas remetem para a caracterização da Unidade onde estagiei, numa perspetiva histórica e atual. Aqui, resolvi trazer a experiência do meu orientador local, que é técnico superior desta Unidade há 17 anos e que, por isso, tem uma visão mais ampla do que foi/é o funcionamento da UAIPA.

O quinto capítulo «A vida numa unidade de apoio à integração profissional e alumni: a experiência de estágio neste contexto» procura nas suas diferentes partes dar conta daquelas que foram as minhas experiências, observações, participações, interações, relações e construções durante o meu percurso de estágio, desde o primeiro contacto até ao fim.

O sexto capítulo «Confronto entre a teoria e a prática – apresentação e discussão de algumas realidades observadas» pretendeu isso mesmo: pôr em confronto a teoria debatida nos primeiros capítulos com algumas questões que eu observei durante o percurso do meu estágio.

O último capítulo intitula-se «O papel de um profissional em CE perante os desafios que decorreram da experiência de estágio». Neste capítulo procuro dar a conhecer os desafios vividos no decorrer do estágio e refletir sobre o que pode ser o papel de um profissional de CE numa Unidade deste género, estabelecendo uma relação com o papel

da mediação neste contexto. No final procurei levantar outras futuras investigações nestes âmbitos.

Nas considerações finais teço algumas conclusões que retirei destes meses de estágio e do confronto entre a teoria e a prática.

Capítulo I

1. Transformações do ensino superior

Começar um relatório de estágio não é tarefa fácil porque queremos sempre abordar tudo e ao mesmo tempo. Neste primeiro capítulo, começarei pela realização de uma breve descrição e contextualização histórica das relações entre a universidade - mercado – estado, visando uma melhor compreensão das transformações ocorridas nos papéis e nas missões das Universidades atribuídas ao longo dos tempos.

1.1. Relação Universidade - Mercado - Estado: uma breve viagem histórica

A gênese da universidade moderna ocorreu nos finais do século XVIII e no século XIX e está associada à ideia da universidade como um mecanismo capital na reconstrução e reforço do Estado-Nação. Assim, cabia às universidades

“para além da preparação dos quadros superiores da burocracia do Estado, assegurar a socialização dos estudantes para que pudessem assumir as suas funções na sociedade, promover a mobilidade social dos mais aptos e ser um lugar de discussão livre e independente das questões críticas da sociedade” (Amaral & Magalhães, 2000: 8).

Ainda neste projeto de consolidação do Estado-Nação, competia às instituições do ensino superior um papel de modelar uma “identidade política nacional, através da preservação e desenvolvimento da cultura nacional” (ibidem). Nestes termos, estaríamos perante um modelo de controlo pelo estado, mas é interessante perceber que, neste modelo, brevemente descrito, as alterações do sistema de educação para conhecimentos mais especializados ou técnicos “não resultam de ações da indústria, e muito menos do setor privado do mercado de trabalho, mas de exigências de dentro dos serviços do Estado” (Correia, Amaral & Magalhães, 2002: 68).

Contudo, de acordo com Correia, Amaral & Magalhães (2002), esta situação alterou-se, passando-se de um modelo de controlo pelo Estado para um modelo de supervisão pelo Estado, pois o princípio da homogeneidade legal do primeiro modelo tornou-se “um obstáculo à procura das soluções diversificadas e em permanente mutação necessárias à capacidade de inovação e de geração de novos conhecimentos de uma economia industrial” (idem, 2002: 70). Esta alteração deveu-se, na verdade, a uma ideia popular de que o “Estado estava a ser sobrecarregado por exigências crescentes de tipo social.” (Amaral & Magalhães, 2000: 12). Na mesma linha, as políticas neoliberais e monetaristas “consideram a intervenção e a regulação estatais excessivas e a mãe de todos os males do

Estado providência (ineficiência, desperdício de dinheiro, distribuição injusta dos recursos, etc.), erigindo o “mercado” como a solução para todos estes problemas.” (idem). Ainda, de acordo com Amaral & Magalhães (2000), o mercado surge, assim, como personagem principal do discurso político do qual se espera que “cure as feridas causadas pela ineficiência do controlo estatal, ou pela fraca capacidade de gestão dos reitores e dos serviços públicos” (idem: 13).

Neste seguimento, segundo Correia, Amaral & Magalhães (2002), estamos perante um sistema de regulação híbrido, pois se, por um lado, o Estado decreta a autonomia das instituições do ensino superior, por outro lado, não se retirou em favor do mercado, procurando através dos mecanismos de mercado incitar a competição entre instituições na procura de soluções mais eficazes e económicas. Isto traduz-se, de acordo com Santos (1989:16), no que a “sociologia tem vindo a mostrar como as aparentes contradições entre funções no seio do sistema educativo [que] podem esconder articulações mais profundas entre este e os outros sub-sistemas sociais”. Outro aspeto importante que aqui surge é a avaliação. Esta nasce de uma “necessidade de uma prestação de contas das universidades perante a sociedade, a qual veio, de forma insistente, pedir uma demonstração da boa utilização dos orçamentos” (Correia, Amaral & Magalhães, 2002: 72).

Envolvendo o caso português nesta discussão, apresento de forma muito breve, os seguintes momentos (excluindo outros que não terei espaço nem tempo para descrever e discutir):

A modernização da universidade em Portugal, na sequência da reforma pombalina, nos finais do século XVIII, segue um modelo napoleónico característico da França, uma vez que é fácil “percorrendo o texto dos Estatutos pombalinos de 1772, verificar que a finalidade do ensino, aí profusa e difusamente expressa, é a boa preparação para o exercício das profissões correspondentes a cada uma das várias faculdades.” (Cruzeiro, 1990: 170), não deixando de acentuar “a necessidade de fazer progredir os conhecimentos, de estimular a prática das ciências, de o mestre não ser apenas reprodutor, mas também «inventor»” (idem). Ainda com base em Cruzeiro (1990), salienta-se a grande centralização por parte do Estado.

Durante a primeira república foram criadas as universidades do Porto e de Lisboa, em 1911, sob inspiração do modelo humboltiano, onde estas instituições eram definidas

“como sendo instituições nacionais, públicas e que funcionariam sob a supervisão do ministério que as tutelava, perseguindo objetivos nacionais através da colocação das

universidades na obrigação de contribuir para o progresso da ciência através do trabalho dos estudiosos.” (Magalhães, 2006: 26).

Nos inícios da década de 70, do século XX, a Reforma Veiga Simão veio dar os primeiros passos na “democratização”¹ do ensino e assumiu a importância da educação como força promotora (ou controladora) da mudança social dada a conjuntura política em Portugal - governo Salazar/Caetano (Stoer, 1983). Por sua vez, em 1975, em pleno período revolucionário, surgiu o decreto-lei 363/75, de 11 de julho, que lança as bases para uma

“efectiva intervenção das classes trabalhadoras nos centros de decisão dos estabelecimentos de ensino superior e, portanto, a ficar minimamente assegurada a integração da política pedagógica, cultural e científica destes estabelecimentos num projecto revolucionário para o País - é possível dar à autonomia universitária um conteúdo novo e progressista”²

Esta época caracteriza-se, desta forma, por uma notória necessidade de envolver o “povo trabalhador” nas decisões e nos bancos das universidades para que o

“progresso económico, social e cultural das classes trabalhadoras - condição para o estabelecimento de uma sociedade realmente democrática - seja o primeiro objectivo da política universitária e que a vida na universidade decorra de modo a inculcar nos estudantes o respeito pelo trabalho intelectual e manual socialmente útil a desenvolver o espírito de dedicação às tarefas colectivas e a formar cidadãos empenhados nas tarefas revolucionárias.”³

Pretendendo-se, assim, a transformação completa do sistema de ensino existente no regime ditatorial, anteriormente, em vigor.

No período decorrente entre 1976 e 1986, iniciou-se o estabelecimento de instituições privadas de ensino superior e, ainda, devido à promoção do ensino médio e secundário, durante o período revolucionário, o governo assistiu a um desfasamento entre o crescente número de licenciados e as necessidades efetivas do país, o que levou à criação de um subsistema de ensino superior de ciclo curto, com orientação vocacional, que mais tarde deu origem ao Ensino Superior Politécnico (Amaral et al., 2000). Assim, a principal causa da expansão rápida do sistema de ensino superior foi “resultado da decisão governamental

¹ A Reforma Veiga Simão nos seus princípios fundamentais defendia o direito à educação a todos os portugueses, a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada e a liberdade de ensino em todas as suas modalidades.

² Preâmbulo do decreto-lei 363/75 de 11 de Julho

³ Preâmbulo do decreto-lei 363/75 de 11 de julho

de reforçar o crescimento do sector público, encorajando o desenvolvimento das instituições privadas, quer universidades quer politécnicos” (Amaral et al., 2000: 5). Desta forma, durante este período, o “sistema binário consolidou-se e as políticas governamentais começaram um movimento de um sistema centralizado de controlo pelo estado para formas menos restritivas de regulação das instituições do ensino superior” (Amaral et al., 2000: 5).

Um exemplo claro da passagem do modelo de controlo pelo Estado para um modelo de supervisão pelo Estado, em Portugal, é a lei nº 108/88, de 24 de setembro, que acresce às universidades autonomia científica, autonomia pedagógica, autonomia administrativa e financeira e autonomia disciplinar. O período de 1990 a 1994 foi marcado pela celebração de acordos de financiamento para as instituições públicas de ensino superior e pela avaliação da qualidade, sendo aprovada, em 1994, a Lei nº 38/94, de 21 de novembro, que estabeleceu as bases do sistema de avaliação e acompanhamento de todas as instituições, universidade ou politécnicos, quer públicas quer privadas. Assim, as questões de qualidade e eficiência dos sistemas de ensino superior e das suas instituições tornaram-se centrais até ao presente (Amaral et al., 2000). Ainda neste período, o XII Governo continuou a assumir a

“necessidade de articular a educação com o desenvolvimento económico ao afirmar que a modernização da sociedade portuguesa será apoiada na sua capacidade de produzir e de aplicar o conhecimento, e ao selecionar como objectivo político a articulação das instituições de ensino superior com a comunidade empresarial permitindo deste modo que a ciência e a tecnologia apoiem as empresas (médias e grandes empresas) nas suas actividades”. (Amaral et al., 2000: 9).

De 1995 até 1998 constatou-se uma consolidação da autonomia institucional, particularmente no sector universitário público, no que toca ao nível orçamental e patrimonial, através do decreto-lei nº 252/97, de 26 de setembro (Amaral et al., 2000).

Mais recentemente, e ainda no que concerne à autonomia das universidades, a lei de nº108/88, de 24 de setembro, que definia a autonomia das universidades, foi substituída pela lei nº62/2007, de 10 de setembro, que estabelece o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) que, entre outras alterações, trouxe mudanças na relação entre o Estado e as instituições de ensino superior, induzindo a sua reconfiguração, onde uma das mudanças com grande peso foi a centralização do poder nas reitorias. Essencialmente, a autonomia institucional foi “amplamente assumida como um instrumento de regulação para orientar politicamente sistemas públicos e instituições, com o objetivo de

implementar modelos de governação que possam responder adequadamente a ambientes competitivos, sempre em mudança” (Veiga et al., 2014: 12).

Posto isto, é interessante perceber como, ao longo dos anos, o sistema de ensino superior foi sofrendo alterações de forma a responder a necessidades do ambiente social e económico. Palavras como autonomia, prestação de contas e avaliação de qualidade ganharam força nas últimas décadas, constituindo-se como palavras-chave na elaboração de políticas para o ensino superior, influenciando várias das ações que advêm das instituições de ensino superior (Veiga et al. 2014).

Quero apenas concluir após esta descrição e contextualização algo que, posteriormente, poderá ser útil: ao longo dos tempos, as missões e os papéis das instituições do ensino superior foram-se alterando consoante os diferentes envolvimento com o Estado e mesmo com o Mercado.

1.2. Transformações nas conceções sobre a relação da universidade com o conhecimento e o mundo do trabalho

Nas suas relações com o estado e com o mercado, a universidade, como já vimos no subcapítulo anterior, foi atravessada por diversos discursos que afetaram a sua identidade.

Santos (2005), na sua obra *Da ideia da universidade à Universidade de Ideias* (1989), aborda a crise da universidade em três frentes: a crise da hegemonia (a universidade é incapaz de cumprir funções contraditórias, por um lado, produzir alta cultura, conhecimentos científicos e pensamentos críticos e, por outro lado, produzir conhecimentos instrumentais úteis à formação de mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento capitalista, o que conduziu a uma procura, do estado e dos agentes económicos, de outras vias que respondessem a estes objetivos); a crise de legitimidade (contradição entre a restrição do acesso aos saberes especializados e a democratização da universidade e da igualdade de oportunidades) e, por fim, a crise institucional (contradição entre a atribuição de autonomia à universidade e a pressão desta responder a padrões de eficácia, eficiência e produtividade de carácter empresarial e social).

Neste seguimento, num seu trabalho mais recente *A universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade* (2005), o mesmo autor afirma que a previsão destas crises, ao longo dos últimos anos, mais do que se cumpriu. Para este autor, a crise institucional levou “à falsa resolução das duas outras crises” (2005: 7). Neste momento, focar-me-ei apenas na crise de hegemonia que se caracteriza pela “crescente descaracterização intelectual da universidade” (idem).

Na sequência do modelo económico neoliberal⁴, que se impôs internacionalmente, a partir de 1980, segundo o autor atrás mencionado, defrontamo-nos com dois grandes marcos: o desinvestimento do estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade. Estes dois marcos, apelidados pelo autor como as duas faces da mesma moeda, constituem-se como “dois pilares de um vasto projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional” (idem: 11).

Também para Correia, Stoleroff & Stoer (2012), o início da década de 1980 foi marcado por duas tendências significativas no que à política educativa diz respeito. Segundo estes autores, cuja ideia se cruza, também, com a de Boaventura Sousa Santos (2005), houve um aproximar de relações entre o sistema produtivo e o sistema educativo o que levou, conseqüentemente, a uma “interferência crescente das instituições «exteriores» a este último nas decisões tomadas no seu seio” (Correia, Stoleroff & Stoer, 2012: 169).

É certo, como já vimos anteriormente, que as universidades sempre foram pautadas por uma pluralidade de discursos, onde no domínio da narrativa moderna, nos seus diferentes níveis, se ofereciam, de certa forma, uma identidade segura na definição de ensino superior (Magalhães, 2006). Contudo, este consenso tem vindo a diluir-se através de discursos que envolvem o ensino superior e que, por conseguinte, lhe conferem uma nova identidade – a narrativa empreendedora/empresarialista e a narrativa do mercado (idem). Apresentamo-nos, portanto, perante grandes mudanças que vão alterando os

⁴ David Harvey (2005) afirma, no seu trabalho *Neoliberalismo: história e implicações*, que no processo de neoliberalização o bem social é alargado se se alargar as frequências das transações de mercado enquadrando todas as ações humanas no domínio do mercado. Segundo o mesmo, teoricamente o Estado neoliberal “deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercado de livre funcionamento e do livre comércio” (Harvey, 2005: s/p)

discursos produzidos no seio do sistema educativo, neste caso em particular, nas universidades, na sua relação com o conhecimento e o mundo do trabalho. Cabe-nos discutir, em primeiro lugar, quais são as verdadeiras alterações nestes discursos, nestas formas de fazer e ser das universidades.

O conhecimento e a informação aparecem, neste contexto, como fatores centrais para a economia fazendo emergir a noção de sociedade do conhecimento.

A noção de sociedade do conhecimento é regida pela lógica de mercado, uma vez que o conhecimento e a informação transformaram-se em forças produtivas que necessitam de capital para se acumularem e reproduzirem (Chauí, 2003). De acordo com Bernheim & Chauí (2008: 7), “[à] medida que a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o conhecimento propriamente dito, pois o capital financeiro funciona com a riqueza puramente virtual, cuja existência corresponde à própria informação”. Desta forma, o conhecimento e a ciência são atravessados por realidades inseridas numa lógica de produção capitalista de incentivo à competitividade.

Parece-me fundamental, neste seguimento, pensar na relação entre a sociedade de informação e a universidade. Em primeiro lugar, esta relação é marcada pela heteronomia da universidade, onde o conhecimento se curva às necessidades e lógicas do capital financeiro (Bernheim & Chauí, 2008) e, em segundo lugar, pela irrelevância da atividade universitária, quando a pesquisa é definida com “autonomia pelas suas sociedades e busca responder às suas necessidades sociais e políticas” (idem, 2008: 7). Isto resulta em grandes constrangimentos para as atividades da universidade.

Apresentamo-nos, portanto, segundo um paradigma onde as relações entre a universidade – estudantes – mercado de trabalho, são relações essencialmente mercantis o que permite que a “qualidade e a responsabilização educacional sejam definidas em termos de mercado” (Santos, 2005: 20), e que “a universidade se abra (e torne vulnerável) às pressões dos clientes” (idem), e ainda que “a concorrência entre “os operadores do ensino” seja o estímulo para a flexibilidade e adaptabilidade às expectativas dos empregadores” (idem).

Assistimos, nesta ordem, a uma subjugação da universidade ao mercado de trabalho deixando de ser equacionada como um motor de inovação, como em tempos era vista, onde as relações entre o sistema educativo e o mundo da produção eram caracterizadas

“em primeiro lugar por serem relações críticas, isto é, por se inscreverem num processo de transformação da escola e das relações de trabalho e de não serem, portanto, encaradas como meras relações de adequação técnica entre estes dois mundos” (Correia, 1991: 56 *apud* Correia, Stoleroff & Stoer, 2012: 173), como agora as podemos caracterizar. Este cenário traduz um clima de adaptabilidade e de adequação, o que sugere, como já se percebeu, uma mudança de paradigma, que Magalhães (2006: 14) apelida de “paradigma da adaptabilidade”, que se configura nas assunções de que “primeiro, as organizações académicas, como quaisquer outras organizações, têm de cuidar da sua relação com o seu meio ambiente e, segundo, que a sobrevivência organizacional depende da reformulação da sua missão”. O que aqui chamamos à atenção é que a ascensão deste paradigma da adaptabilidade, apresentado por toda a narrativa empresarialista e mercantil, no ensino superior, acaba por deixar de lado o lugar da crítica, da luta, do debate, para se preocupar essencialmente com o cumprimento das medidas preconizadas pelo neoliberalismo, de forma a que as instituições de ensino superior se consigam manter de pé.

Um dos grandes marcos deste paradigma e dos discursos que aqui apresentamos é, por exemplo, o Processo de Bolonha, de 1999, que conduziu a profundas transformações em todo o sistema de ensino superior na União Europeia. Numa perspetiva de política educativa, o chamado Processo de Bolonha iniciou-se, informalmente, em maio de 1998, com a declaração de Sorbonne, e arrancou oficialmente com a Declaração de Bolonha, em junho de 1999. Este, traça como objetivos principais

“a edificação de um Espaço Europeu de Ensino Superior – que viabilize a internacionalização das universidades, facilite a mobilidade dos alunos e docentes, promova a empregabilidade dos cidadãos europeus e concorra para o desenvolvimento económico, social e humano da Europa -, a consolidação e enriquecimento da cidadania europeia e o aumento da competitividade com outros sistemas de ensino do mundo” (Morgado, 2009: 50)

Como acabamos de observar, o Processo de Bolonha tinha como objetivo uma nova arquitetura para a educação superior, contudo, segundo Lopes e Menezes (2016), a sua implementação foi difícil uma vez que “nele se entrecruzaram interesses antagónicos e de etiologias diversas, desde logo, de âmbitos académico, político, social, científico e profissional” (2016: 95). Também para Robertson (2009: 408), este processo, depois remodelado pela estratégia de Lisboa de 2000, da União Europeia, “confirmou uma linguagem neoliberal de competitividade económica nas políticas de educação superior na Europa.”.

Atendendo a estas ideias, observamos um Processo de Bolonha dominado essencialmente por questões económicas. Para Amaral (2005), esta ideia fica mais consistente a partir das

“recomendações que o Grupo de Trabalho E-Making the Best Use of Resources, criado pela Comissão Europeia para promover a implementação da Estratégia de Lisboa, apresentou em setembro de 2004, das quais se destacam: (i) não aumentar o financiamento público para o ensino superior; (ii) aumentar o financiamento privado quer através do aumento de propinas e de impostos aos detentores de um curso superior (graduate tax), quer do estabelecimento de parcerias público-privadas no ensino, quer ainda da concretização de contratos de investigação entre o ensino superior público e o sector privado; (iii) introduzir um sistema de empréstimos (income contingent loans) que viabilize a cada cidadão a sua formação ao longo da vida; (iv) regular os salários dos professores e a respectiva progressão na carreira em função da sua produtividade; (v) introduzir novos métodos de financiamento e gestão de projectos, assegurando assim uma eficaz rentabilização de recursos; (vi) criar sistemas de avaliação da qualidade e de acreditação da formação; (vii) estreitar a ligação entre propostas e benchmarks e (viii) proceder a uma avaliação sistemática das políticas de educação e de formação” (Morgado, 2009: 51).

Neste seguimento, esta dinâmica económica na educação pode

“acabar por subjugar as mudanças que vierem a desencadear-se nas universidades a critérios empresariais e de mercado, correndo-se o risco das prioridades atribuídas à eficiência e à competitividade se sobreponham aos preceitos democráticos que deveriam nortear os processos de produção e formação no ensino superior público.” (idem)

Entretanto, passou a ser visto como “inevitável e irreversível pelos principais atores dos diferentes sistemas nacionais europeus” (Neves, 2011: 182).

Concluindo este capítulo, interessa-me refletir sobre de que forma é que a universidade remete para si própria a função de intervir e de lançar um olhar crítico sobre o social, assim como tentar perceber a perspetiva de responsabilidade social que esta acarreta, designadamente ao nível das relações entre a formação e o mercado de trabalho. Neste quadro, torna-se relevante procurar compreender o papel de uma unidade de integração profissional existente dentro de uma faculdade, um vez que participa e tem um papel ativo nas iniciativas desenvolvidas junto dos estudantes, dos docentes, das entidades empregadoras e da restante academia.

Capítulo II

2. Questões relativas à integração profissional dos diplomados de ensino superior: um oceano de tempestades

No capítulo anterior falamos da problemática geral das transformações do ensino superior. Neste, discutiremos as questões relativas à integração profissional dos diplomados do ensino superior, uma vez que estas questões cruzam-se com as relações complexas existentes entre o contexto económico, o mercado de trabalho, o sistema de ensino e o estado.

2.1. Transformações no pós-bolonha e emergência de novos conceitos

Como observamos anteriormente, o Processo de Bolonha, enquanto decisão política, não pode ser apenas compreendido “em toda a sua complexidade e ousadia; não só por meio das metas propostas e dos diferentes interesses e razões que as animavam, mas também por meio das tensões e dos conflitos que permearam a consecução dessas metas.” (Neves, 2011: 182).

Assim, nesta linha, neste subcapítulo iremos perceber as transformações que se deram no pós-Bolonha, a fim de conseguir entender os desafios que essas transformações nos trouxeram para a integração profissional dos diplomados do ensino superior.

Também, como mencionei anteriormente, a Declaração de Bolonha, de 1999, apresenta as principais orientações para “as mudanças dos sistemas de ensino superior europeus visando ao aumento da competitividade dos referidos sistemas de educação e à promoção da mobilidade e da empregabilidade no espaço europeu” (idem). Após esta declaração, os países que a incorporaram reuniam a cada dois anos para dar conta dos progressos até lá efetuados. Encontros, estes, que culminavam em declarações e comunicados que destacavam metas para fazer avançar esta reforma do ensino superior (Neves, 2011). Assim, nestes comunicados foram dadas novas ênfases, como o incentivo à “empregabilidade”.

Em Portugal, no que ao enquadramento legal diz respeito, são três os diplomas legais que abordam o modelo de Bolonha na formação académica do ensino superior em

Portugal e que considero importante sublinhar: o decreto-lei nº42/2005, de 22 de fevereiro, a lei nº 49/2005, de 30 de agosto e o decreto-lei nº 74/2006, de 24 de março.

Com efeito, o decreto-lei nº42/2005, de 22 de fevereiro, aborda o nível de ensino em que nos situamos. Este reconhece, no seu preâmbulo, a “necessária adaptação do processo de aprendizagem aos conceitos e perspectivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis”, confirmando, uma vez mais, os objetivos do Processo de Bolonha:

“estabelecimento, até 2010, do espaço europeu de ensino superior, coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros, espaço que promova a coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos seus diplomados”.

Quanto à lei nº 49/2005, de 30 de agosto, é importante salientar um aspeto crucial na discussão destas questões concernentes à integração profissional. Esta lei remete para a segunda alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, no qual, no artigo 11º, na alínea a), é apontado como um dos objetivos do ensino superior “[e]stimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Contudo, a lei nº 49/2005, de 30 de agosto, aponta uma alteração no artigo 11º, na alínea a), em que se constitui como um dos objetivos do ensino superior “[e]stimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo”. Esta alteração introduz um novo conceito: o do empreendedorismo.

O decreto-lei nº 74/2006, de 24 de março, procede à “regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos”⁵

As mudanças organizacionais que este decreto afirma, incidiram na adoção de um modelo de organização em três ciclos e a adoção de um sistema europeu de créditos curriculares (ECTS), baseado no trabalho dos estudantes, e como garante da transferência e acumulação de créditos. Assim, este decreto que reformula um novo modelo de organização do ensino superior visa, entre outros elementos:

“[a] determinação do trabalho que o estudante deve desenvolver em cada unidade curricular incluindo, designadamente, e onde aplicável, as sessões de ensino de natureza colectiva, as sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, os estágios, os

⁵ Preâmbulo do decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março retirado do diário da república eletrónico no dia 13-06-2018 às 19:47

projectos, os trabalhos no terreno, o estudo e a avaliação - e sua expressão em créditos, de acordo com o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos, incluindo a realização de inquéritos aos estudantes e docentes tendo em vista esse fim;”⁶

Ainda neste decreto evidencia-se a “passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências”⁷. O desenvolvimento de competências aqui evidenciado é também uma questão central no Processo de Bolonha onde “[n]o plano do ensino superior preconiza-se uma importante mudança nos paradigmas de formação, centrando-a na globalidade da actividade e nas competências que os jovens devem adquirir, e projectando-a para várias etapas da vida de adulto”⁸.

Face ao exposto estamos perante um quadro legislativo do ensino superior português que apresenta transformações importantíssimas que assentam numa valorização de conceitos como: o desenvolvimento de competências, a empregabilidade e o empreendedorismo. Desta forma, vale a pena discutir os conceitos elencados.

Assim, se ao dicionário eletrónico formos procurar o conceito de competência, ele apresenta-se-nos como uma primeira definição - “qualidade de quem é capaz de resolver determinados problemas ou exercer determinadas funções; aptidão”⁹ -, ou seja, é um conceito relacionado com capacidades e aptidões de alguém capaz *de*. Se formos consultar palavras relacionadas com este conceito, curiosamente, aparecem-nos outros como: concorrência e rivalidade¹⁰. Conceitos estes, também, relacionados com o conceito de competitividade.

Para Perrenoud (2011), muitas são as definições de competência, sendo que a considera “como uma capacidade de atuar de maneira eficaz em um tipo definido de situação, capacidade que se apoia em conhecimentos mas que não se reduz a eles” (2011: 7). Também para este autor, “o assunto das competências e da relação entre conhecimentos-competências é o núcleo de uma certa quantidade de reformas dos currículos em vários países” (2011: 13), tal como conseguimos perceber pelo decreto-lei nº 74/2006, de 24 de março, anteriormente referido. Assim, a questão que se coloca é o

⁶ Preâmbulo do decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março retirado do diário da república eletrónico no dia 13-06-2018 às 20:23

⁷ Preâmbulo do decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março retirado do diário da república eletrónico no dia 13-06-2018 às 20:26

⁸ Preâmbulo da Lei nº 42/2005 de 22 de fevereiro

⁹ Informação retirada do site <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/compet%C3%Aancia> no dia 14-06-2018 às 23:38

¹⁰ Informação retirado do site <https://www.priberam.pt/dlpo/compet%C3%Aancia> no dia 14-06-2018 às 23:49

porquê deste enfoque no desenvolvimento de competências nas várias políticas educativas?

No âmbito das transformações do trabalho, uma das grandes tendências apontadas por Dubar (2006) consiste no trabalho para a realização de competências. Segundo o mesmo autor, a noção de competência:

“consiste no questionamento duma concepção muitas vezes qualificada como burocrática da qualificação, previamente adquirida e sancionada por um diploma, dando direito a uma contratação, a um «nível de classificação» (e de salário), que corresponde ao nível do diploma e que assegura de seguida a progressão salarial” (Dubar, 2006: 97-98).

De acordo com o supracitado autor a noção de competência inscreve-se num nível de classificação com base nas competências que foram adquiridas pelo sujeito ao longo da sua formação e é isso que lhe assegura a progressão salarial. A competência era “antes de mais toda a contribuição dos assalariados para a competitividade da sua empresa” (Peter & Waterman, 1983 *apud* Dubar, 2006: 98). Nesta linha, e respondendo à anterior questão levantada, segundo Perrenoud (2011), o grande enfoque no desenvolvimento de competências nas políticas educativas tem como explicação mais evidente o contágio, isto é, como

“o mundo do trabalho se apropriou da noção de competência, a escola seguiu os seus passos, amparando-se na modernidade e mudança de valores da economia do mercado: gestão de recursos humanos, busca de valorização total, valorização da excelência, exigência de uma mobilidade maior dos trabalhadores e da organização do trabalho” (Perrenoud, 2011: 14).

Não precisamos de ir muito longe para perceber o intuito económico que está por detrás do discurso de desenvolvimento de competências, apresentado nos quadros legislativos já referidos neste capítulo e noutros documentos para orientação de políticas educativas e formativas, já que este intuito é-nos apresentado claramente, por exemplo no documento *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: quadro de referência europeu*, recomendado pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho. Na sua contextualização, este documento deixa claro “[à] educação na sua dupla função – social e económica – cabe um papel essencial para assegurar que os cidadãos europeus adquiram as competências necessárias que lhes permitam adaptar-se com flexibilidade a estas alterações” (2006: 3).

Contudo, esta lógica das competências também está em constante transformação, também ela segue os passos das transformações do mundo, em especial do trabalho e da economia. De acordo com Dubar (2006), na sequência das crises económicas, a lógica da competência acaba por ser “sensivelmente” modificada em que “já não é nem a escola, nem a empresa (mesmo coordenadas) que produzem as competências que os indivíduos necessitam para aceder ao mercado de trabalho, obter um rendimento e serem reconhecidos: são os próprios indivíduos.” (2006: 99). Segundo o mesmo autor, a nova noção que se difundiu, neste seguimento, foi a da empregabilidade. Assim, este conceito, para o autor, baseia-se na ideia de atribuição da responsabilidade individual pela manutenção e aquisição de competências, uma vez que:

“[a] empregabilidade é antes de mais isto: manter-se em estado de competência, de competitividade no mercado (como nos mantemos em boa «forma» física) para se poder ser, talvez um dia, contratado para uma «missão» precisa e limitada, uma «prestação» determinada.” (2006: 100).

Na alimentação do discurso de atribuição de responsabilidades aos indivíduos aparece um outro conceito: o empreendedorismo. Este conceito é alvo de várias interpretações e de diferentes visões onde se encerram aqueles que o aplaudem com uma estratégia de salvação do mundo e aqueles o criticam puramente. Assim, na visão de muitos, o empreendedorismo “é considerado um dos principais promotores de desenvolvimento da economia, inovação e bem-estar” (IFDEP Research, 2014:11), ou seja, é visto como um processo “dinâmico de mudança, visão e criação, tem como base a identificação de oportunidades e novas soluções por parte do empreendedor, com o objetivo de suprir necessidades das pessoas” (idem). É importante referir que o mesmo é um conceito que está *in vogue* em qualquer discurso económico, político, educativo, onde é notório “o esforço e investimento crescentes de Governos e Instituições em desenvolver um perfil empreendedor na população” (idem: 14), como podemos observar através das *Conclusões do Conselho Europeu, de 12 de Maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»)*. Este documento apresenta como objetivo estratégico número 4 o incentivo à criatividade e à inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis de educação e formação, justificando tal objetivo como sendo “factores essenciais para o desenvolvimento das empresas e para a competitividade da Europa a nível internacional”¹¹. Desta forma, o

primeiro desafio, segundo este documento, “consiste em promover a aquisição por todos os cidadãos de competências-chave transversais, nomeadamente competências digitais, «aprender a aprender»¹², o espírito de iniciativa e o espírito empreendedor, bem como a sensibilidade cultural”

Todos estes discursos fizeram suscitar opiniões mais críticas sobre o que realmente se pretende com este espírito valorizador do empreendedorismo. Por exemplo, para Campos & Soeiro (2016: 10), esta ideia exhibe-se como generosa face à crise geral do emprego mas

“propõe um mundo de gente livre e de microempresários felizes em tudo contrastante com a realidade que nos rodeia: um mar de gente precária, uma economia cada vez mais destruída pelo empobrecimento e novas formas de servidão no trabalho, nomeadamente em resultado da individualização das relações de emprego”.

Também na mesma linha, os mesmos autores, apoiam-se no argumento de que a narrativa do empreendedorismo assenta numa retórica de liberdade e de autonomia individual que se traduz num efeito político cada vez mais saliente que é o de “fazer com que cada um se sinta o responsável único pela sua situação” (idem). Ou seja, para estes autores, toda esta narrativa sobre o empreendedorismo é muito mais que um “aspecto de políticas de emprego, uma vez que se constitui numa das facetas deste sistema de valores e de funcionamento da sociedade” (idem: 11), onde há a retirada da responsabilidade do Estado e se passa a responsabilizar e a culpar o indivíduo pela sua situação.

Posto isto, as questões que agora levanto são as seguintes: o que realmente importa discutir no que toca aos desafios que são colocados no âmbito das questões da integração profissional dos diplomados do ensino superior? A aquisição de competências? A importância da empregabilidade? A valorização do empreendedorismo? Ou a visão da sociedade que esses conceitos comportam e o equacionar de novas formas de pensar a relação entre a universidade e o trabalho?

Em suma, todas estas transformações ancoradas em novos discursos trazem consigo, também, novos desafios, principalmente na perspectiva da integração profissional dos diplomados de ensino superior, os quais se deparam com situações paradoxais e discursos que neles se entranham e que os influencia ditando as suas atuações futuras. Estas questões relacionadas com a integração profissional tendem, como temos vindo a

verificar, a entrar cada vez mais nas agendas das universidades, que têm assumido estas questões como uma das suas preocupações, como vamos ter a oportunidade de analisar em capítulos posteriores.

Seguimos agora para o capítulo metodológico para dar conta do objeto de estudo assim como das metodologias de investigação e intervenção utilizadas, para que se perceba posteriormente o rumo do presente relatório.