

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
MESTRADO EM SOCIOLOGIA

**A ADEQUABILIDADE DO ENSINO SUPERIOR
POLITÉCNICO
AO
MERCADO DE TRABALHO**

O CASO DA ESCOLA SUPERIOR AGRÁRIA DE SANTARÉM



Tese de Dissertação elaborada por: 132590
ANTÓNIO OLIVEIRA LOURO ALMEIRÃO

ÉVORA
2001

Título: A ADEQUABILIDADE DO ENSINO SUPERIOR
POLITÉCNICO AO MERCADO DE TRABALHO

Sub-título: O caso da Escola Superior Agrária de Santarém

Tese de Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia na
variante de Recursos Humanos e Desenvolvimento Sustentável

Orientada por:

Professor Doutor Eduardo Álvaro do Carmo Figueira

Departamento de Sociologia

Universidade de Évora

ABSTRACT

This study aims at contributing for the evaluation of the ESAS in the job market, through analysing the acceptability of its graduates; their expectations and job satisfaction; the job types and careers; the occasional difficulties they are likely to encounter when they leave the academical world and enter the work world and, above all, the adequacy of the tasks they will perform with their degrees.

On the other hand, it was also our purpose to test the regulations and studies that were the roots for the establishment and further development of the Polytechnic Schools; these ones, particularly the ESAS, have been providing the country with a large array of highly skilled technicians in such areas as Food Processing Agricultural Production and Animal Production, to which extent are they suited to the work world?

The first part of this study allowed us to rationalise concepts and structure these issues thoroughly; it consists, mainly, of the analysing documents and bibliography and also of interviewing both the Board of Directors, the Headmasters and the Scientific Council and the CEOs of the companies which are Counsellors of the ESAS, on behalf of the courses supplied by this School.

In what concerns the second part, we enquired the first group of graduates by ESAS in the school year of 1983/1984, and in the school year of 1997/98, all the 987 graduates, comprising all the courses, were asked to fill in an inquiry. This analytic strategy was chosen as the most appropriate means in order to gather information from those who train (the professors); those who employ (the employers) and those who benefit from the training (the trainees).

The data of the sample (436 trainees – 44% of all those who were asked to reply), after being statistically analysed, revealed that:

Almost 2/3 of the respondents showed adequacy between the qualifications acquired and the tasks performed, more than a half (52.5%) declared that they felt no difficulties in the transition from the academic world to the work world and 2/3 (66.7%) answered that it had been easy for them to find a job, as no

relevant differences arose among graduates of the three scientific areas of the courses of ESAS.

Thus, according to the final results and for most of the respondents, there is adequacy between the qualifications and the tasks performed.

As for the evaluation of ESAS, the answers showed, undoubtedly, that the degree is appropriate for a good job performance. We must emphasise the convergence of favourable answers in the three scientific areas of the courses: Agricultural Production (83.3%), Animal Production (82.8) and Food Processing (82.9%), which denotes a high quality training in all the scientific areas, however differentiated they may be.

RESUMO

O presente estudo pretende contribuir para apreciar a participação da Escola Superior Agrária de Santarém no mercado de trabalho, através da análise da aceitabilidade dos seus diplomados, da tipologia de emprego, das expectativas e satisfação profissional, das eventuais dificuldades que se lhes depararam na transição do meio académico para o meio profissional e, principalmente, da adequabilidade das funções desempenhadas com as qualificações adquiridas.

Pretendeu-se ainda aquilatar o acerto dos normativos legais e estudos que estiveram na base da implantação do ensino superior politécnico, visando dotar o país com profissionais de perfil intermédio, possuidores de formação vincadamente técnica e profissionalizante, susceptível de maior aproximação ao “mundo do trabalho” e ao “saber fazer”, no sentido de se saber, no caso dos diplomados da ESAS, se tal anseio se mostrou adequado.

O primeiro momento do presente estudo, permitiu-nos operacionalizar conceitos, estruturar e objectivar com mais minúcia as dimensões do problema, tendo consistido principalmente na análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas aos membros dos Órgãos de Gestão, Presidente e Vice-presidente do Conselho Científico e representantes da comunidade empresarial regional que integram o Conselho Consultivo da ESAS em representação dos Cursos leccionados nesta Escola.

No segundo momento, foram inquiridos os diplomados pela ESAS entre os anos lectivos de 1983/84 (primeiro grupo de bacharéis) e 1997/98, através de um questionário enviado via postal aos 989 sujeitos envolvidos, abrangendo todos os Cursos com existência de diplomados.

A escolha desta estratégia, teve como finalidade recolher informação por parte de quem “idealizou” e ministra a formação, de quem emprega e a testa na prática, e de quem recebeu essa mesma formação.

Os dados da amostra constituída por 436 respondentes (44%) da população inquirida, após submetidos a análise estatística, indiciam que a integração no

mercado de trabalho destes diplomados processou-se de forma célere (82.2% em menos de um ano); a taxa de desemprego (5.7%) registou valores inferiores à média nacional para este grupo etário; quase dois terços dos inquiridos (63.8%) declararam adequabilidade das funções desempenhadas face às qualificações adquiridas na ESAS; mais de metade (52.5%), declararam que não sentiram dificuldades na transição do meio académico para o meio profissional, e dois terços (66.7%) responderam que tiveram facilidade em arranjar emprego, não se tendo verificado assimetrias relevantes entre os diplomados das três áreas científicas em que os Cursos se situam. Concluiu-se assim, face à análise dos dados, a existência de adequabilidade de funções entre as tarefas desempenhadas e as qualificações adquiridas na escola, para a maioria dos inquiridos.

No que respeita à apreciação da formação ministrada pela Escola Superior Agrária de Santarém, as respostas fornecidas pelos inquiridos evidenciaram também por larga maioria, a boa preparação que o Curso lhes deu para a integração profissional.

Relativamente a este aspecto, será de assinalar a convergência das percentagens de respostas favoráveis registadas nas três áreas em que se situam os Cursos – Produção Agrícola (83.3%), Produção Animal (82.8%) e Agro-alimentar (82.9%), o que permite concluir que a formação ministrada se processa com bastante homogeneidade qualitativa a nível das três áreas científicas, tão distintas entre si.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Eduardo Álvaro do Carmo Figueira, pela orientação científica deste trabalho, compreensão demonstrada perante as minhas dificuldades e pelo saber, disponibilidade, oportunas críticas e valiosas sugestões para as ultrapassar.

A todos os professores deste curso de mestrado, pelo entusiasmo, incentivo e ensinamentos transmitidos, e de forma particular ao Professor Doutor Francisco Martins Ramos, Director do Mestrado em Sociologia da Universidade de Évora, pela disponibilidade, constante apoio e momentos de convívio que soube proporcionar.

Aos colegas de mestrado, pelos momentos de amizade e sã camaradagem partilhados ao longo deste projecto comum.

Ao Professor Doutor Jorge Justino, Presidente do Instituto Politécnico de Santarém, anteriores e actuais membros dos Órgãos Directivos e Científicos da Escola Superior Agrária de Santarém, pela colaboração, sugestões e apoio logístico.

À minha mulher e filhas, pelas horas que não lhes dediquei e pelo ânimo e incondicional apoio.

ÍNDICE

	PAG.
ABSTRACT	4
RESUMO	6
AGRADECIMENTOS	8
ÍNDICE DE GRÁFICOS	12
ÍNDICE DE QUADROS	13
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – A PROBLEMÁTICA DA TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA	21
1.- Apresentação do problema.....	21
2.- O problema – objectivos e hipóteses.....	24
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO	29
1.- Pertinência da temática e estudos realizados.....	29
2.- Educação e formação de recursos humanos.....	34
3.- Educação e emprego	40
4.- Educação e modelos económicos	46
5.- A crise do “fordismo” e a nova ética educacional de empregabilidade	50
6 - A emergência da formação ao longo da vida.....	53

CAPÍTULO III – ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO E FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	58
1.- A génese	58
2.- A fase da ambiguidade.....	60
3.- A consolidação institucional.....	67
4.- A matriz regional e a formação do “capital humano”.....	73
5.- De novo a ambiguidade ou a competição Universidades/Politécnicos pelo mercado de trabalho dos diplomados.....	80
6.- A Escola Superior Agrária de Santarém.- Breve resenha institucional...	86
CAPÍTULO IV – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	90
1.- Delineamento geral do estudo.....	90
2.- Conceptualização e operacionalização das variáveis.....	98
2.1.-Conceptualização das variáveis.....	98
2.2.-Operacionalização das variáveis – o questionário.....	104
3.- População-alvo.....	111
4.- Procedimento para a análise dos dados.....	112
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	115
1.- Caracterização da população.....	115
2.- O trajecto profissional dos diplomados da ESAS.	120
2.1.- Situação face ao emprego.....	120
2.2.- Satisfação no emprego	135
2.3.- Transição do meio académico para o meio profissional.....	142
3.- Qualificações e Funções	151

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
1.- Adequabilidade das qualificações adquiridas às funções exercidas..	157
2.- Recomendações.....	165
BIBLIOGRAFIA.....	168
ANEXOS.....	179

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Nº	TÍTULO	PAG.
1 -	Idades.....	117
2 -	Género.....	117
3 -	Estado civil.....	118
4 -	Cursos.....	119
5 -	Ensino frequentado no Secundário.....	121
6 -	Formas de obtenção de emprego.....	125
7 -	Número de mudanças de emprego.....	125
8 -	Razões de mudança de emprego.....	125
9 -	Situação na profissão.....	128
10 -	Situação jurídica perante o emprego.....	128
11 -	Tipo de organização em que os inquiridos desempenham funções.	131
12 -	Sectores em que os inquiridos desempenham funções.....	133
13 -	Remuneração média mensal ilíquida.....	133
14 -	Satisfação com a remuneração.....	137
15 -	Satisfação no trabalho.....	138
16 -	Satisfação com o reconhecimento do valor profissional.....	139
17 -	Satisfação com a estabilidade de emprego.....	139
18 -	Preparação dada pelo curso para a vida profissional.....	147
19 -	Representação das variáveis por dimensão	155
20 -	Projecção das variáveis nos planos 1 e 2	157

ÍNDICE DOS QUADROS

Nº	TÍTULO	PAG.
1	Modelo analítico.....	96
2	Relação percentual dos Cursos, na população e na amostra.....	114
3	Mobilidade dos inquiridos, por distrito.....	119
4	Ano de fim de curso.....	120
5	Número de matrículas.....	120
6	Situação profissional dos inquiridos, por género.....	122
7	Situação profissional dos inquiridos, por curso.....	123
8	Razões da situação de desemprego, declaradas pelos inquiridos...	124
9	Situação profissional dos inquiridos, por ano de conclusão de curso.....	124
10	Inquiridos que arranjam emprego em menos de um ano, por situação no trabalho.....	126
11	Tempo médio para arranjar emprego, por nível de remuneração....	127
12	Tempo médio para arranjar emprego, por género.....	127
13	Situação jurídica face ao emprego, por género.....	129
14	Profissão dos inquiridos.....	129
15	Tipologia das profissões, por género.....	130
16	Funções dos inquiridos.....	131
17	Tipo de organização, por género.....	132
18	Tipo de organização, por curso.....	133
19	Escalões de remuneração, por curso.....	134
20	Percentagens médias de remuneração, por ano de conclusão de curso.....	135
21	Satisfação com a remuneração, por género.....	137

22	Satisfação com a remuneração, por género.....	138
23	Satisfação com a adequabilidade das funções desempenhadas.....	139
24	Satisfação com a adequação das funções desempenhadas, por género.....	140
25	Satisfação com a adequação das funções desempenhadas, por curso.....	141
26	Percentagem da satisfação com a adequação das funções desempenhadas, por curso.....	141
27	Razão de permanência numa actividade profissional desadequada.....	142
28	Dificuldades encontradas pelos inquiridos na transição do meio académico para o meio profissional.....	144
29	Motivo das dificuldades percebidas pelos inquiridos na transição do meio académico para o meio profissional.....	145
30	Forma como foram ultrapassadas as dificuldades dos inquiridos na transição do meio académico para o meio profissional.....	145
31	Razões que facilitaram a obtenção de emprego aos inquiridos, na transição do meio académico para o meio profissional.....	146
32	Preparação dada pelo curso para a vida profissional, por género...	148
33	Preparação dada pelo curso para a vida profissional, por curso.....	148
34	Percentagem da preparação para a vida profissional, por curso.....	149
35 -	Explicação da variação de dados	154
36 -	Discriminação das variáveis por dimensões	154

INTRODUÇÃO

A escolha de um determinado tema, em regra, não é fruto do acaso. Por detrás dessa opção, de forma consciente ou inconsciente, estará sempre a vontade subjectiva do investigador.

O presente trabalho de investigação, subordinado ao tema – A Adequabilidade do Ensino Superior Politécnico ao Mercado de Trabalho: o Caso da Escola Superior Agrária de Santarém – não fugirá a essa regra, uma vez que motiva o autor na dupla vertente de técnico e cidadão.

Como técnico, devido à ligação não só profissional mas também afectiva, relativamente à ESAS e aos seus alunos, assim como à envolvimento nos projectos mais relevantes e à natural expectativa na evolução dos mesmos.

Como cidadão, face à extrema relevância que a temática da educação tem vindo a adquirir nos tempos actuais, através do reconhecimento da importância da formação dos recursos humanos para o desenvolvimento económico e social.

Assim, para além do interesse académico do presente estudo, o mesmo parece-nos pertinente, uma vez que poderá contribuir para apreciar a participação da ESAS no contexto do mercado de trabalho, designadamente do regional, através da análise da aceitabilidade dos seus diplomados, do conhecimento das eventuais dificuldades que se deparam a estes na transição do meio académico para o meio profissional, da tipologia de emprego, das expectativas e satisfação profissional e, principalmente, da adequabilidade das funções desempenhadas com a formação académica recebida.

Por outro lado, a complexidade e simultaneamente a especificidade, de que se reveste a problemática da transição “escola/mundo de trabalho” nos dias de hoje, aconselha, segundo pensamos, uma nova postura metodológica e epistemológica, na abordagem científica do tema, no sentido da valorização das perspectivas específicas em detrimento das análises macro-sociais. Gamboa (1999:86), citando Roquero (1994), tendo em conta a diversidade de situações, salienta que só um seguimento “*específico e desagregado dos*

processos poderá desocultar e caracterizar a diversidade de estratégias que os jovens desenvolvem, e ao mesmo tempo, romper com as taxonomias/categorias que, pela sua natureza, são sempre redutoras da realidade que encerram/representam”.

Por todos estes aspectos, parece ser hoje evidente, o grande interesse social, económico e político, pela temática de inserção dos jovens diplomados do ensino superior, face às óbvias ligações à questão da competitividade, ao desafio da inovação e às expectativas empresariais.

Por outro lado, para além de alicerçar o progresso económico e a competitividade, a formação dos recursos humanos é hoje encarada, cumulativamente, como resposta a necessidades de dignificação humana, uma vez que o trabalho começa a ser uma questão estruturante da vida dos indivíduos logo a partir da fase de formação para a vida profissional (Peiró et al, 1994).

Assim, através da educação/formação, possibilita-se aos cidadãos não só protagonizar uma inserção profissional que contribua para uma inserção social no sentido mais geral do termo, mas também de potencializar o desenvolvimento da própria pessoa, na qual a vertente profissional é apenas uma das componentes da sua estrutura identitária.

Perante este contexto, embora consciente do contributo parcelar que a análise dos dados venha a ocasionar, como forçosamente terá de suceder no estudo de um “caso” que se integra na conjugação de múltiplos factores, em constante mutação, de carácter inter e transdisciplinar, entendemos todavia, que tais dados poderão ser úteis a nível do planeamento curricular da ESAS, assim como potencializar um melhor conhecimento das características do tecido empresarial envolvente, permitindo ainda identificar a sua contribuição para o desenvolvimento regional.

Efectivamente, as Escolas deparam-se hoje com múltiplas solicitações, por vezes antagónicas, que dificultam as suas funções, pois *“de um lado existe a necessidade de ministrar conhecimentos teóricos e técnicos, do outro o desafio de ultrapassar handicaps de partida, a necessidade de educar para a*

cidadania, de educar para a saúde, de educar para o trabalho..." (Duarte,1999:7).

Se tais preocupações atravessam longitudinalmente os vários níveis educativos neste rápido evoluir dos nossos tempos, o subsistema do ensino superior é ainda confrontado com responsabilidades e desafios de vária ordem. Por um lado tem de preparar os alunos para se integrarem na vida activa, em áreas cada vez mais especializadas e em mutação constante, por outro lado, dentro do espírito da sua "missão" de séculos, deve preservar a "memória" dos conhecimentos e experiências do passado, a fim de consolidar estratégias coerentes de desenvolvimento científico e tecnológico. Para além destas dimensões educacionais, pedagógicas e científicas, tem vindo gradualmente o ensino superior a ser solicitado para uma nova área de intervenção, de carácter social, relacionada com o mercado de trabalho dos diplomados.

Se a tónica da empregabilidade e conseqüentemente da (des)adequação ao mercado de emprego, é uma questão pertinente neste nível de ensino, no ensino superior politécnico, face aos pressupostos que estiveram na base da sua criação, a questão é de fundamental importância.

Efectivamente, de acordo com o espírito dos normativos legais e estudos que estiveram na base da implantação do ensino superior politécnico, este, visava no essencial, dotar o país com profissionais de perfil intermédio, possuidores de formação técnica e profissionalizante, susceptível de maior aproximação ao "mundo do trabalho", ao "saber fazer", em contraste com o ensino universitário, definido como mais teórico e conceptual. Isto é, o renascimento da velha teoria do capital humano, nos inícios da década de oitenta, apostando na Escola como força motriz de um crescimento económico sustentado que se pretendia para as regiões mais desfavorecidas do país, como forma de reduzir as assimetrias e desertificação, fez com que se criassem fortíssimas expectativas na evolução deste subsistema de ensino superior (Resende e Vieira, 1992).

Para o então primeiro-ministro Cavaco Silva (1991:33), *"a rapidez de evolução e a capacidade de adaptação de uma sociedade a novas realidades são grandemente determinadas pela qualidade do seu capital humano."*

A preocupação com as qualificações dos recursos humanos, como contributo da educação para a modernização e desenvolvimento do país, era, na realidade, preocupação comum dos vários níveis governativos. Roberto Carneiro (1988:25), ministro da educação neste período, prognosticava que a economia portuguesa defrontaria *“sérias dificuldades na aceleração do seu crescimento, impostas pela escassez de mão-de-obra altamente qualificada, de quadros médios e intermédios, no caso de pretender atingir os níveis de crescimento económico compatíveis com o projecto europeu pleno.”*

Perante tal contexto, aconselha, *“uma acção vigorosa no domínio do desenvolvimento dos recursos humanos, encarados estes não só com o objectivo económico de adequar a estrutura da oferta de mão-de-obra às necessidades dos sectores e áreas profissionais, mas também com o objectivo de elevar o nível cultural da população”*.

Pedro Lynce (1993:6) seu secretário de estado, resumia, por sua vez, que *“o ensino superior politécnico nasceu em Portugal como noutros países da Europa Ocidental, vocacionado para responder às exigências de um novo tipo de sociedade, com uma estrutura de emprego grandemente alterada e com tecido industrial que questionava o sistema de ensino, propondo-lhe novas tarefas e exigindo-lhe um desempenho diverso do tradicional. Neste sentido, não será abusivo dizer-se que o ensino politécnico constitui um modelo inovador, porventura o mais característico da sociedade pós-industrial”*.

Assim sendo e face ao que precede, tendo este subsistema do ensino superior despertado tantas expectativas de desenvolvimento do país e empregabilidade dos seus diplomados, face a uma pretensa melhor adequação da formação académica ministrada às necessidades empresariais, compreender-se-á o nosso interesse nesta temática.

A escolha deste tema de investigação, surgiu assim, motivada pela ligação do autor à Escola Superior Agrária de Santarém, onde desempenha as funções de Secretário da Escola, e ao desejo de tentar aprofundar a questão da transição dos diplomados da Escola para a vida activa, face à inexistência de estudos nesta área, desconhecendo-se por tal facto, as vicissitudes e eventuais problemas que se deparam aos ex-alunos no “mundo do trabalho”.

O presente trabalho encontra-se organizado em seis capítulos:

No capítulo I, apresenta-se a problemática do estudo, consubstanciada na apresentação do problema e na definição dos objectivos que fundamentaram a pesquisa, assim como os fundamentos da pertinência do tema e estudos empíricos realizados sobre o mesmo.

No capítulo II, pretendeu-se evidenciar o papel da educação na formação dos recursos humanos, confrontando a visão da Escola e das Empresas, relativamente à questão da empregabilidade, os modelos económicos em presença, e a necessidade da formação ao longo da vida, nestes tempos de mudanças aceleradas e imprevisíveis de saberes, conhecimentos e perfis profissionais.

No capítulo III, apresenta-se o trajecto legislativo do ensino superior politécnico, desde a sua génese até à actualidade, procurando-se evidenciar as pressões políticas, económicas e de filosofia educativa, que o nortearam, impulsionaram ou limitaram, ao longo dos tempos, dando-se “voz” a actores de grande potencial informativo, como sejam os Presidentes dos Institutos Superiores Politécnicos.

De facto, a evolução do ensino superior politécnico, que pode ser caracterizada como “tendência irreversível” em setenta, “solução” na década de oitenta e “desinteresse” nos anos noventa, pensamos, só por si, justificar a referida abordagem histórica.

No capítulo IV, define-se os contornos gerais do estudo, e apresenta-se a metodologia que orientou a investigação, o delineamento dos procedimentos utilizados, a descrição da população, a conceptualização e operacionalização das variáveis e por fim, a análise dos dados.

No capítulo V, que incide sobre o objectivo central do presente estudo de caso, são apresentados, analisados e discutidos os resultados.

Finalmente, no capítulo VI, são apresentadas as conclusões e limitações do estudo e formuladas algumas recomendações finais.

Se, por razões de exposição, as etapas do processo de investigação são apresentadas de modo relativamente compartimentado, gostaríamos contudo de recordar a oportuna reflexão do sociólogo francês Pierre Bourdieu que

perfilhamos em absoluto. *“Não queria, de modo algum, dar a ideia de que partilho uma concepção etapista do processo de investigação. Penso ao contrário, que o desenho da pesquisa surge de imediato como um todo, no qual as hipóteses de equação de um problema a submeter ao teste empírico são solidárias da técnica de construção dos dados que hão-de (in)validar. Qualquer investigação é um vaivém constante entre estes actos do qual vão resultando sucessivas reconstruções.* (Bourdieu et al, 1968: 88).

CAPÍTULO I – A PROBLEMÁTICA DA TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA

1 - APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Perante a diversidade do vocabulário usado para definir a problemática do trajecto profissional dos diplomados do ensino superior – inserção, transição, entrada na vida activa, trajectória, itinerário, etc. – a primeira impressão que parece ressaltar é uma certa inconsistência e diversidade na investigação que se tem vindo a realizar. Porventura, essa aparente multiplicidade de abordagens, teria resultado de preocupações sociais que mudaram ao longo dos tempos, levando o problema a ser abordado de ângulos diferentes, ou eventualmente, por ausência de uma reflexão inicial consistente sob o objecto de investigação.

Face a este contexto e procurando clarificar um pouco mais a questão, que devemos entender pela entrada na vida activa?

A obtenção do primeiro emprego, do emprego estável, do emprego em que exista correspondência com a formação recebida?

A este respeito, Esteves (1988), referindo-se à precariedade que abrange parte significativa do emprego jovem nas sociedades industrializadas actuais, verifica a existência de um conjunto de combinações entre emprego temporário, continuação dos estudos, desemprego, formação, e outras situações transitórias, não necessariamente por esta ordem, mas longe da sequência tradicional de outras épocas – conclusão da escolaridade, entrada na vida activa e casamento. Tal contexto, traduz a dificuldade de estabilização profissional e gera uma ideia de movimento, de passagem e não de inserção. Substitui a noção de inserção profissional pela de transição profissional, mais adequada portanto à realidade actual.

Um estudo de Trottier(1997) e de Laforce y Cloutier(1997), citado por Vincens (1999: 6), dirigido a diplomados universitários, sobre o conceito de “inserção”, permitiu agrupar as respostas fornecidas em seis conceitos:

- *“estar insertado es tener en empleo estable;*

- *la insercion se realiza cuando el individuo es capaz de mantenerse en el mercado de trabajo com una competencia reconocida;*
- *estar inserto es tener cualquier empleo;*
- *la insercion reclama una correspondencia conveniente entre los estudios y el empleo;*
- *la insercion requiere un compromiso com el trabajo;*
- *la insercion requiere un buen reconocimiento por parte del medio profesional”.*

Os autores atrás referenciados estimaram que aquelas respostas se podiam organizar em três níveis. A primeira e a segunda, correspondem à estabilidade. A quarta, enfatiza a correspondência formação/emprego. As duas últimas referem a socialização profissional.

A terceira, não se enquadra no esquema.

Assim perante a diversidade de respostas e a pertinência de qualquer delas, os autores concluem *“com la necesidad de ampliar su concepcion de partida y reconocer que la insercion tiene varias dimensiones y no puede reducirse a la obtencion de un empleo estable”* (Vincens,1999:6).

Parece inquestionável, com efeito, que as complexas, rápidas e imprevisíveis mutações verificadas nos últimos anos na economia à escala mundial, têm vindo a influenciar o conceito de inserção profissional, a nível da linearidade que o caracterizava. Conceptualmente, uma das características mais evidentes dessa alteração, reflecte-se, por exemplo, no facto de muitos autores terem passado a usar o termo transição para a vida activa, e não inserção profissional, como já vimos atrás.

Corroborando esta perspectiva Duarte (1999:6), salienta que a inserção *“deixa de ser um momento e tende a ser um percurso, caracterizado por dificuldades de acesso à vida activa devido à falta de experiência e pontuado por empregos esporádicos, momentos de formação e de desemprego declarado ou oculto.”*

Assim sendo, porque partilhamos das análises de Vincens e Duarte, o presente estudo irá ser desenvolvido dentro das dimensões enunciadas,

relativamente à temática da **inserção profissional dos diplomados da Escola Superior Agrária de Santarém**, não numa perspectiva redutora, mas dentro de um conceito mais lato de transição para a vida activa. Contudo, a aferição da **adequabilidade das qualificações adquiridas na Escola às funções desempenhadas**, será o principal objectivo do nosso estudo.

Esta perspectiva, alicerçada na teoria do capital humano, poderá ser medida pela tipologia do emprego, pela adequabilidade das funções desempenhadas e pela satisfação no emprego.

Por opção metodológica, definiu-se como limite temporal dos diplomados formados, o ano lectivo de 1997/98, inclusive, para dar tempo à empregabilidade destes, com um mínimo de profundidade histórica de emprego. Até porque, cumulativamente, coincidiu com este ano lectivo uma fase relativamente complexa de reestruturação curricular, susceptível de provocar eventual enviesamento dos dados, a não ser tomada esta opção.

Foram assim inquiridos através de questionário por administração directa, enviado por via postal, os 989 indivíduos que obtiveram diploma entre os anos lectivos de 1981/82 e 1997/98.

2 - O PROBLEMA – OBJECTIVOS E HIPÓTESES

Os Cursos da Escola Superior Agrária de Santarém existentes no período abrangido pelo estudo – 1981/82 a 1997/98 - com existência de diplomados, eram os seguintes:

Cursos de Bacharelato em Produção Agrícola e em Produção Animal, iniciados no ano lectivo de 1981/82 e o **Curso de Bacharelato em Tecnologia das Indústrias Agro-alimentares**, com os ramos de Tecnologia da Carne e Tecnologia do Vinho, iniciado no ano lectivo de 1986/87 .

No ano lectivo de 1994/95, com vista a dotar a Escola de uma estrutura curricular mais flexível, e presumivelmente melhor adaptada ao mercado de emprego, os Cursos referenciados foram reestruturados no **Bacharelato de Engenharia da Produção**, os dois primeiros e no **Bacharelato de Engenharia Agro-alimentar**, o terceiro.

Das várias Opções do Bacharelato da Engenharia da Produção, então criadas, apenas entraram em funcionamento as da Produção Animal e Agro-pecuária, e do Bacharelato em Engenharia Agro-alimentar, as Opções de Tecnologia do Vinho e Tecnologia da Carne.

Os diplomados destes Cursos, enquadrados no sector agro-pecuário e agro-industrial, dependem a nível de mercado de emprego das vicissitudes e mudanças aceleradas que tem atravessado aqueles dois sectores, bastante deficitários de técnicas de gestão empresarial e quadros técnicos intermédios, respectivamente.

Os empresários agrícolas, grupo social bem representado percentualmente no distrito de Santarém (9.907 empresários em nome individual e 701 sociedades, que no seu conjunto asseguram 28.000 postos de trabalho, segundo dados do INE de 1998), contrastam, de certa forma, com a aparente fase de estagnação do sector agro-pecuário nacional.

Embora não se possuam ainda dados conclusivos sobre a mobilidade dos diplomados, a nível do número de efectivos enquanto estudantes residentes no distrito de Santarém, e a percentagem dos que arranjam emprego e continuaram ou passaram a residir neste distrito, todas as informações recolhidas apontam no sentido da manutenção da população empregada, face

à fase de estudante, senão mesmo de reforço do número de empregados residentes.

Neste contexto, o distrito de Santarém constituirá a genérica e natural zona de influência dos Cursos da ESAS, embora possua bastante significado o universo de alunos originários da vasta e populosa zona confinante - Área Metropolitana de Lisboa, e os contingentes de alunos oriundos da denominada região do Oeste e ainda da Península de Setúbal.

Considerado uma área geográfica com as maiores potencialidades agro-pecuárias do país, e uma das melhores planícies aluviais da Europa, o distrito de Santarém representa 11% da área irrigada do continente, potencializando-o para culturas de apreciável rentabilidade.

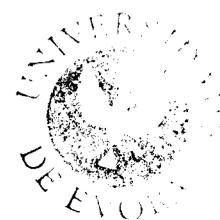
A superfície agrícola utilizada (SAU), possui aproximadamente 236.000ha, 7% do território nacional e uma mancha florestal de 160.000ha – 17% da área nacional.

Apesar de possuir somente 7% da superfície agrícola útil do país, o Valor Acrescentado Bruto que produz corresponde a cerca de 15% do Valor Acrescentado Agrícola nacional, destacando-se a produção agrícola da Lezíria do Tejo, uma das zonas potencialmente mais férteis do país, senão mesmo da Europa comunitária, contribuindo para a produção nacional com 50% dos hortícolas, 41% dos horto-frutícolas, 22% do vinho e 15% dos cereais.

Em termos globais é assaz significativa a superfície agrícola utilizada relativamente à área total do distrito. Com efeito, 57% dos solos do distrito de Santarém, ou seja 235.645ha dos 411.509ha existentes na região, possuem ocupação agrícola.

A nível da actividade pecuária, o distrito é conhecido pela boa qualidade do efectivo bovino e equino. No que concerne à fileira florestal, o distrito de Santarém contribui com 10% de toda a superfície florestal portuguesa, assegurando 27% da produção de cortiça e 10% das produções de madeira e resinas.

Esta indiscutível aptidão agro-pecuária, aliada à proximidade do mais importante mercado consumidor do país, criou uma agricultura fortemente empresarial a nível da maioria dos agentes produtores da região.



Santarém, conhecida como a capital da agricultura portuguesa, é também a capital administrativa de um distrito indiscutivelmente vocacionado para a prática de uma agricultura tecnológica e economicamente evoluída.

Face a todas estas potencialidades, como refere um estudo elaborado pelo Gabinete de Estudos Regionais do Governo Civil do Distrito de Santarém (1998), a vertente agro-industrial e designadamente o sector agro-alimentar, poderá vir a constituir o “motor” do desenvolvimento sustentado de toda a região.

Contudo, coexistindo com esta realidade, um conjunto diversificado de medidas de carácter nacional e transnacional, tem vindo a ocasionar um profundo processo de reestruturação e reespecialização das economias às escalas nacionais e mundiais. Relativamente à Europa, e em particular ao meio rural e à agricultura portuguesa, serão de salientar os seguintes aspectos condicionadores dessa mudança que se tem vindo a verificar, de acordo com Mosca (1997) e Avillez (1997):

Entrada em vigor do Mercado Único Europeu no âmbito da formação da União Económica e Monetária;

Aplicação das directivas da nova PAC;

Implementação faseada da Componente agrícola do “Uruguai Round” desde o início da década de noventa, e de outros acordos de comércio preferencial, designadamente com os países do Magreb e com as economias do Leste da Europa.

Estes factores estruturantes aglutinados com a lógica da globalização económica, concorreram nos últimos tempos para alterações substanciais no tecido empresarial ligado à agricultura, com repercussões noutros sectores envolventes - equipamentos e maquinaria agrícola, comercialização e transformação dos produtos agrícolas, etc.

Na verdade, um recente documento da OCDE – Prospects for the World food situation at the threshold to the 21st century – citado por Lourenço (1997), estimou para o período 1988/90 – 2010, um crescimento anual de 1,8% da produção agrícola mundial, enquanto que esse crescimento nas décadas 1960/69, 1970/79 e 1980/89, foi respectivamente de 3,0%, 2,3% e 2,2%.

Tudo indica também que, no âmbito da competitividade, o desenvolvimento e utilização crescente das tecnologias de informação e outros meios técnicos e tecnológicos, terão operado alterações significativas no sector agrícola, quer nos sub-sectores a montante quer a jusante, potenciando novas profissões e perfis profissionais, aspectos susceptíveis de reforçar a empregabilidade dos diplomados da ESAS.

Com efeito, qualquer destas perspectivas foi realçada e confirmada pelos empresários que ouvimos, aquando das entrevistas semi-estruturadas efectuadas aos membros que integram o Conselho Consultivo da ESAS, em representação dos cursos ministrados (anexo 2). Dessas entrevistas, ficámos ainda com a convicção de que a diminuição percentual da envelhecida e mal preparada população agrícola, tem vindo a ser equilibrada com o incremento da taxa de mecanização e apetrechamento tecnológico, a par de novas técnicas de cultivo e novas culturas, das quais a beterraba sacarina será um dos exemplos mais conseguidos.

Resumindo, tudo indica segundo pensamos, que a passagem à vida activa dos diplomados da ESAS, estará directamente relacionada com as mudanças económicas e tecnológicas que ocorreram e continuam a ocorrer no sector agrícola e áreas afins.

Na realidade, como acentua Duarte(1999^a), o caso português parece ser paradigmático ao evidenciar que a especialização produtiva e as características do tecido empresarial são tão importantes para compreender os fenómenos de transição, como a organização do sistema educativo e da formação (sublinhado nosso). Senão, como explicar que perante uma “*desqualificação profunda da mão-de-obra portuguesa, se continue a verificar um aumento da taxa de desemprego nos indivíduos com maior nível de escolaridade e qualificação.*” (Duarte, 1999^a:5). Por tal facto, como refere ainda esta autora, não é uma inevitabilidade sociológica a relação entre o sucesso educativo na obtenção de um grau de escolaridade de nível superior e idêntico sucesso ao nível da inserção profissional dos jovens diplomados.

O presente estudo, que tem por objectivo aferir a adequabilidade do ensino superior politécnico ao mercado de trabalho, através da análise da passagem à vida activa dos diplomados da Escola Superior Agrária de Santarém, parte

assim da seguinte questão de partida - **Será que as qualificações adquiridas pelos diplomados na ESAS são adequadas às funções por eles desempenhadas?**

Assim sendo, considerando os pressupostos enunciados e atendendo à inexistência de Escolas Superiores Agrárias nos Institutos Politécnicos existentes em toda a vasta área envolvente do distrito de Santarém, que conjuntamente com este será o natural espaço de empregabilidade da maioria dos diplomados formados pela ESAS – Área Metropolitana de Lisboa, Península de Setúbal, região do Oeste (com grande potencial de emprego nas áreas da fruticultura, floricultura e produção de hortícolas), e restante distrito de Leiria, e tendo ainda em atenção o número relativamente pequeno de diplomados formados pela ESAS e o prestígio acumulado por esta Escola a nível nacional e no âmbito dos PALOP's, como sucessora directa da prestigiada Escola de Regentes Agrícolas de Santarém, acompanhou-nos como linha orientadora e estruturante da pesquisa a seguinte hipótese central:

As qualificações adquiridas pelos diplomados na ESAS são adequadas às funções que desempenham.

Como acentua o Relatório Final elaborado pelo Centro de Estudos Económicos(CIDEC, 1999 : 12), subordinado à temática Diplomados, Desempregados, Procura de Qualificações *"há uma dupla penalização económica e social para um desempregado que desenvolveu um grande esforço pessoal e financeiro para adquirir uma qualificação de nível superior e se vê num dado momento confrontado com a ausência de expectativas profissionais"* .Parece haver assim, do ponto de vista social um forte traço cultural que ainda associa fortes retornos financeiros, como contrapartida à obtenção de um Curso de nível superior.

Tal perspectiva, faz com que exista uma maior sanção associada ao desemprego dos jovens diplomados, e, conseqüentemente, sendo grande a pressão sobre estes para a obtenção de uma saída profissional.

Assim, como conclui o CIDEC (1999 : 12), *"esta pressão leva a que muitas vezes o emprego obtido esteja muito abaixo das qualificações detidas_e represente portanto um desperdício de recursos públicos e privados investidos,..."*, o que pensamos não ser o caso da maioria dos diplomados da ESAS.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO

1.- PERTINÊNCIA DA TEMÁTICA E ESTUDOS EFECTUADOS

O interesse pelos trabalhos de pesquisa relacionados com o trajecto profissional dos jovens diplomados saídos do ensino superior, tem vindo a merecer acentuado destaque desde alguns anos a esta parte, na Europa em geral, e mais recentemente em Portugal.

Com efeito, a debilidade das qualificações da população activa do país, é por norma, apresentada como uma das insuficiências estruturais de Portugal, a justificar o investimento que tem vindo a ser realizado na educação, face ao desafio da competitividade.

A centralidade estratégica atribuída a esta valência é de tal relevância, que no Acordo de Concertação Estratégica (1996/1998), a par dos compromissos estabelecidos ao nível da Reestruturação do Sistema Fiscal, da Reforma da Protecção Social, da Modernização e Reformas da Administração Pública, “*é conferida às Políticas Activas da Emprego, Educação e Formação, um papel fundamental no processo de consolidação do posicionamento do país no centro político da construção europeia, fazendo-o com o reforço da competitividade, da promoção do emprego e da coesão social.*” (Duarte, 1999 C:6).

De acordo com Arroiteia e Martins (1997), estas preocupações reforçam, no plano dos pressupostos teóricos e metodologias de análise, o papel crescente do “planeamento da educação”, salientando-se o papel da educação nos processos de desenvolvimento sócio-económicos.

Esta asserção, que contrariava as teorias clássicas que faziam depender o crescimento económico da eficiência dos custos gerados pelo trabalho, pelo capital e dimensão dos mercados, passou a ser questionada a partir dos trabalhos de Shumpeter sobre o valor da inovação nos processos de desenvolvimento económico.

Com efeito, a literatura dos anos sessenta (Schultz, Becker, Denison), no apogeu das teorias do Capital Humano, foi dominada pela preocupação em medir o valor económico da Educação nos processos de produção (Carneiro, 1998).

Pertencem a esta fase os exemplos de simplificação extrema da relação educação/crescimento económico, numa época em que se acreditava nas potencialidades ilimitadas das economias mundiais. A aposta na melhoria da formação dos recursos humanos, inspirou assim, como analisaremos mais detalhadamente no próximo ponto, o aparecimento de múltiplos estudos que têm procurado realçar a importância do “capital humano” e, conseqüentemente, o investimento crescente na educação como forma de os potencializar.

Com efeito, os empregos exigem cada vez mais qualidades intelectuais e técnicas, em consequência das grandes e aceleradas transformações tecnológicas e de filosofia de mercado, desqualificando saberes e perfis anteriormente adequados. Tal facto, leva os governos e responsáveis da educação a questionarem, se as capacidades apreendidas pelos jovens no ensino formal, serão suficientes no plano quantitativo e qualitativo para o mercado de trabalho. Na verdade, sendo os diplomados considerados um recurso estratégico valioso para assegurar a competitividade dos países, face aos constantes desafios colocados pela globalização das economias e mercados, compreende-se a necessidade de aferição periódica das competências adquiridas às exigidas no emprego.

Por outro lado, ressalta à evidência, a grande dimensão do desemprego jovem, o que ganha ainda mais acuidade política, quando o que está em causa é a *“capacidade de garantir a democratização ‘prometida’ com a massificação educativa, nomeadamente ao nível do ensino superior.”* (Duarte, 1999^a:9).

De acordo com o CIDEDEC (1999), o número de diplomados em Portugal cresceu cerca de 1400% nos últimos 20 anos. Este valor é impressionante, mesmo tendo em consideração que a situação de partida era particularmente baixa, quando confrontada com a realidade de países detentores de economias desenvolvidas.

Com efeito, pese embora este crescimento exponencial de licenciados, a taxa de diplomados na população portuguesa representa cerca de 1/3 da taxa

média da U.E., o que permite supor que haja ainda um crescimento significativo nos próximos anos.

A centralidade e importância destas questões, assim como a falta de informação que possibilitasse uma melhor caracterização dos temas em apreço, com vista à tomada de decisões, eventualmente atenuadoras da falta de emprego adequado dos diplomados, está reflectida nos pressupostos que criaram o Programa para a Integração dos Jovens na Vida Activa (Resolução do Conselho de Ministros nº44/97), e das directrizes definidas no Plano Nacional de Emprego (Resolução do Conselho de Ministros nº55/98).

Foi neste contexto e dentro destas preocupações, que foi criado o Sistema de Observação dos Percursos de Inserção dos Diplomados do Ensino Superior(ODES) – através do protocolo assinado entre os Ministérios de Educação e do Trabalho e da Solidariedade, consubstanciado em parcerias técnicas asseguradas pela Direcção do Ensino Superior e Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, por parte do primeiro, e o Instituto para a Inovação na Formação e Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional, da parte do segundo Ministério.

Este Observatório tem por finalidade recolher informação de forma sistematizada sobre os diplomados, no período que medeia entre a saída do ensino superior e a inserção num emprego estável, na perspectiva de apreensão das dinâmicas, relações e complexidades desenvolvidas entre o sistema de ensino superior e o mercado de trabalho, sendo recolhida informação, quer da parte de quem procura, quer da parte de quem oferece emprego.

Efectivamente, a inexistência de estudos aprofundados e globais sobre esta problemática, faz com que esta seja uma *“área omissa em termos de informação substantiva, decisiva para a definição das estratégias nacionais e comunitárias de promoção do emprego e da competitividade.”* (ODES,2000:3).

Todavia, se é certo que não existe ainda presentemente o acervo de estudos que a pertinência da problemática justificaria, é possível destacar contudo, alguns trabalhos. Estão neste caso, os estudos levados a efeito pelo ex-gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação e Cultura

(1987), sobre - **Desenvolvimento dos recursos humanos em Portugal: Cenários até 2005**, assim como o trabalho coordenado por Roberto Carneiro (1988), sobre os auspícios da Fundação Calouste Gulbenkian intitulado - **Educação e Emprego em Portugal: uma leitura de modernização**.

Mais recentemente, M. Lourdes Batista (1996), integrada no Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação, desenvolveu uma pesquisa de âmbito nacional, subordinada ao título - **Os Diplomados do Ensino Superior e o Emprego – A Problemática da Inserção na Vida Activa**. Já em 1988 no âmbito do Projecto Observatório de entradas na Vida Activa, coordenado pelo Ministério da Educação e Ministério do Emprego e Segurança Social, foi efectuado um estudo sectorial, intitulado – **Jovens Saídos das Escolas Superiores Agrárias**. Também no âmbito das Universidades, o conhecimento do trajecto profissional dos seus diplomados, começa a motivar os seus gestores, de que é exemplo paradigmático o trabalho realizado no âmbito do Observatório Permanente do Ensino Superior da Universidade de Aveiro – **Inserção Profissional dos Diplomados pela Universidade de Aveiro: Trajectórias académicas e profissionais**, desenvolvido por J. Carvalho Arroteia e A. Maria Martins (1997).

Mais recentemente ainda, como já vimos, o Sistema de Observação dos Percursos de Inserção dos Diplomados do Ensino Superior (ODES, 1999), efectuou um - **Inquérito Piloto aos Diplomados do Ensino Superior**, incidindo a investigação nos diplomados oriundos de seis áreas científicas previamente seleccionadas.

O CIDEC (Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos), a que igualmente já se fez referência, tem igualmente desenvolvido estudos subordinados à temática - **Diplomados, Desempregados, Procura de Qualificações**.

De salientar ainda, as contribuições teóricas sobre toda esta problemática, publicada pela equipa técnica do INOFOR em 1999, responsável pelo projecto acima referenciado, em parceria com os Departamentos também já noticiados.

Fora do âmbito nacional, têm sido referência metodológica para alguns dos trabalhos empíricos desenvolvidos sobre esta temática os estudos realizados pelo Institut de Recherche en Economie d'Éducation (IREDU) da Universidade

de Bourgogne (Dijon – France), e pelo Centre d'études et de recherches sur les qualifications (**CÉREQ**) de França.

2 - EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

“Assim, a educação que fora inicialmente transmissão de alta cultura, formação de carácter, modo de aculturação e de socialização adequada ao desempenho da direcção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção. Por seu lado, o trabalho, que fora inicialmente desempenho de força física no manuseio dos meios de produção, passou a ser também trabalho intelectual, qualificado, produto de uma formação profissional mais ou menos prolongada. A educação cindiu-se entre a cultura geral e a formação profissional e o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado” (Santos,1997:170).

Santos sintetiza assim de forma magnífica a evolução histórica das relações entre educação e trabalho, até aos paradigmáticos dias de hoje em que a educação tende a estar cada vez mais amalgamada ao “mundo do trabalho”, em detrimento duma postura intelectual mais abrangente, apesar dos previsíveis ganhos de produtividade «pós-industrial» indiciarem que o tempo dispendido no trabalho represente cada vez menos no cômputo de vida dos cidadãos dos países desenvolvidos.

Embora a sociedade contemporânea e o sistema mundial em geral, estejam a passar por processos de transformação muito acelerados e profundos, que questionam as teorias e conceitos, os modelos e as soluções anteriormente consideradas eficazes para diagnosticar e resolver as crises (Deforges,1997), os rápidos avanços tecnológicos e a crescente competitividade dos mercados, definem, por outro lado, um contexto, em que a qualificação dos recursos humanos assume um papel decisivo para ultrapassar desafios do futuro (Rodrigues,1994). Conjugam-se assim, nos discursos acerca da diversificação da educação *“as propostas de investimento na educação e de qualificação dos recursos humanos, características das estratégias modernizadoras clássicas e expressas pelas “teorias do capital humano”*(Antunes,1988:88).

Na realidade, a estreita relação entre educação e economia tem propiciado ao longo das últimas décadas o surgimento de múltiplas teorias relativamente à relação entre educação e desenvolvimento. Com efeito, o sucesso das políticas

conduzidas pelos países industrializados, no período que se seguiu ao fim da segunda guerra mundial, traduzido num continuado crescimento económico, gerador de assinaláveis benefícios sociais, apesar do estado de destruição em que tinham ficado, levou a ciência económica a repensar as variáveis que até então tinham estruturado os modelos de desenvolvimento económico.

A conhecida Teoria do Capital Humano, para a qual o reforço da educação era fundamental a fim de se alcançarem os desejados níveis de produtividade individual, nasceu assim desta simbiose entre educação, produtividade e crescimento económico.

A ideia central desta Teoria consiste em considerar a educação não como consumo mas como investimento. Alguns estudos sobre esta problemática referem a superioridade das taxas de rendimento do investimento na educação relativamente às de outro tipo de investimento. A educação assume-se assim, como um investimento produtivo, quer a nível micro quer a macro-económico.

A década de setenta, contudo, marca o fim deste período de prosperidade na Europa e nos países capitalistas em geral, pois a decisão da O.P.E.P. em quadruplicar em 1973 o preço do barril de petróleo, constituiu um factor importante para o início da crise que se seguiu – o fim dos gloriosos trinta anos do pós-guerra. Para Correia (1996:84), esta crise deverá ser inserida num espectro mais lato de desarticulação do próprio modelo estrutural de acumulação fordista e do Estado Providência que alicerçava, de tal forma, que a década de oitenta é, na opinião daquele autor, *“a década da transformação do círculo virtuoso fordista num círculo vicioso”*.

De então para cá, a percepção de um estado crítico das relações entre a educação escolar e a economia, tem inspirado largamente as políticas educativas, desde o início dos anos oitenta (Stoer, Stoleroff & Correia,1990).

Os aparentemente inquestionáveis pressupostos da Teoria do Capital Humano, nomeadamente a influência da educação, levam Grácio (1996:174) a afirmar que numerosos trabalhos *“realizados para diversos países têm utilizado modelos de regressão para determinar os ganhos obtidos com suplementos de educação [...].Mas nada permite considerar que a soma desses ganhos representa a parte do contributo da educação para o PNB dos países.”*

Reportando-se a estudos efectuados em Portugal, designadamente a análise dos ficheiros de 1989 dos Centros de Emprego, conclui que *“a oferta de trabalho das empresas com mais dificuldades em ser satisfeita, não incidia apenas nas profissões de estatuto mais elevado (com grande destaque neste caso para os engenheiros e os técnicos), mas igualmente em profissões proletarizadas dos serviços e em profissões operárias, como os electricistas ou as ligadas às indústrias metalúrgicas e metalomecânica...”* (Grácio,1997:123).

Carabaña (1983), Clement (1988) e Faria (1981), citados por Seixas (1991:24), consideram que a educação ou a posse de certificado, é avaliada pelos potenciais empregadores, unicamente como um indicador de potencial produtividade no posto de trabalho. Assim, numa situação de incerteza *“o empregador associa uma combinação de índices (atributos naturais do indivíduo como o sexo, idade, raça) e sinais (características controláveis pelos indivíduos como a posse de credenciais escolares) a um determinado nível de capacidade produtiva”*.

Como conclui esta autora, tal facto implica a hipótese de a educação ser apenas um pressuposto importante para o primeiro emprego, e não para a trajectória ou mobilidade profissional do indivíduo, pois estas resultariam já da produtividade demonstrada.

Efectivamente, e pese embora a esforçada argumentação dos defensores da teoria do capital humano, permanecem por explicar cabalmente a não diminuição das diferenças económicas face ao atenuar das desigualdades educativas pois, *“nem os indivíduos com as mesmas qualificações auferem do mesmo rendimento, nem tão pouco um crescimento mais rápido das taxas de escolarização vai implicar sempre um maior crescimento económico.”* (Seixas,1991:24).

Esta problemática, como é óbvio e como vimos, é susceptível de múltiplas e variadas interpretações. Haag (1981), citado por Arroteia e Martins (1997:17), destaca por sua vez, o papel determinante da educação não só como um *“bem de investimento mas também como um dos elementos residuais que contribui para o aumento da produtividade do factor de produção – trabalho, condição necessária para o crescimento do P.N.B.”*

Embora não consensuais, como se vê, o que é facto é que as Teorias do Capital Humano parecem ter regressado em força a partir da década de oitenta, *“para se constituírem como fundamento já não das políticas de macro - planificação educativa, mas de políticas que preconizam o reforço de vias profissionalizantes «adaptadas localmente» a eventuais exigências dos tecidos produtivos.”* (Correia,1996:117).

A actualização dos recursos humanos é vista assim como um factor decisivo e vital para a capacidade de afirmação dos países. A celeridade das transformações nos processos produtivos, deverá ter como contrapartida uma constante actualização dos conhecimentos científicos e técnicos por parte da força de trabalho, atendendo cada vez mais às infra-estruturas imateriais, ou seja, aos níveis de qualificação do mercado de trabalho. Como salientou Rodrigues (1997), os recursos humanos são factor básico da competitividade, uma vez que depende deles a potencialização dos outros - equipamento, informação, organização, infra-estruturas, matérias-primas, etc.

Generalizando este raciocínio a nível de um país ou mesmo de um continente, aquela autora precisou que as diferenças de capacidade competitiva dependem de variadíssimos factores económicos e sociais mas, *“cada vez mais, da qualificação dos recursos humanos. Sobretudo numa fase em que a Europa, para se diferenciar dos blocos norte-americanos e asiático, tenderá crescentemente a assentar as suas vantagens competitivas na riqueza cultural, científica e tecnológica dos seus recursos humanos”* (Rodrigues,1999:23).

Dentro desta óptica, Carvalho(1991:42) alerta no entanto, que os *“ empresários nacionais colocam sobretudo questões ligadas à necessidade de maiores ganhos de eficácia; mas esquecem que tais ganhos estão sobretudo ligados à gestão do Ser Humano – o mais importante activo da empresa.”*

Por sua vez, o ex-ministro da educação, Couto dos Santos, no 6º Congresso do Jovem Empresário, fez notar que *“educar para a empregabilidade é dar a cada cidadão uma boa formação de base proporcionando-lhe uma ferramenta generalista e utilizável a todo o momento da vida, para adaptações de exigência profissional”*. Todavia, na sua opinião *“não estamos a educar para a empregabilidade. E as razões são muitas. O sistema de ensino está desarticulado do sistema de formação profissional que continua a ser definida por peritos e membros de gabinete da administração central; não há sistema*

que permita valorizar as competências profissionais, prevalecendo ainda, essencialmente, o diploma académico” (Santos,1999:6).

Ferro Rodrigues, na qualidade de Ministro do Trabalho e da Solidariedade, no seminário internacional – Desenvolvimento de Competências, Competitividade e Cidadania - expressou a sua preocupação nesta matéria, afirmando que *“o maior obstáculo à transformação rápida e progressiva do nosso tecido empresarial é a fragilidade da estrutura de habilitações e qualificações da nossa força de trabalho” (Rodrigues,1999:1).*

Na Conferência - A Rápida Mutação do Mercado de Trabalho- Mendes(1999:1), afirmou de forma algo pessimista, que *“não existe nas universidades uma produção quantitativa e qualitativa de recursos humanos para fazer face aos desafios de mercado aberto, globalizado e competitivo em que estamos inseridos. As universidades estão a formar pessoas que não vão encontrar lugar no mercado de trabalho.”.*

A mesma ideia é partilhada por Carvalho(1996:40), quando afirma que a *“inadequação crescente entre os estudos universitários e o mercado de trabalho criar  a necessidade de compatibilizar a educação com a experiência prática.*

Todavia a massificação universitária, a exagerada ênfase em títulos supostamente de elite, alimentarão o narcisismo acad mico. As universidades serão aut nticas fábricas de títulos e o divórcio entre a tecnologia e o humanismo será crescente.”.

Se a mensagem contida nestas afirmações, atesta de forma categórica a necessidade de mais e melhores qualificações profissionais que o actual modelo de ensino parece não estar a fomentar, a forma objectiva de as conseguir, quer quanto à metodologia quer quanto   concepção e finalidades, não recolhe unanimidade de critérios. De facto, Ruivo (1996:210), afirma peremptório que *“a qualificação é uma estratégia ilusória para se assumir como uma vantagem. Sobretudo quando o paradigma da produção flexível se vai impondo.”.*

Por sua vez, Cabrita (1996:255) declara que, em sua opinião, o *“novo vocacionalismo que atravessa os sistemas de educação/formação em Portugal, se enquadra mais num processo de «instrumentalização»*

economicista dos processos formativos, do que em contribuir para o desenvolvimento, nos jovens, de capacidades e competências...”.

Em prol desta questão, Ambrósio (1996:4), baseando-se nos pressupostos enunciados sobre educação e formação, constantes do Livro Branco da Comissão Europeia, intitulado Ensinar e Aprender – Rumo à sociedade Cognitiva, acentua o facto daquele ser um livro político, oriundo da Comunidade Europeia, pois *“há uma visão centrada sobre a necessidade de formação dos recursos humanos, ser muito flexível e muito diversa, correspondendo não a uma formação de uma fase inicial, mas a uma formação que acompanhe as mudanças nas áreas de actividade em que os recursos humanos são chamados a intervir ao longo de toda a vida”*. E sublinha ainda: *“...os modelos mais inovadores estão hoje muito distantes dos modelos escolares, em que se passa uma certa informação científica e se desenvolvem determinadas capacidades técnicas fora de um contexto de trabalho num quadro desligado da situação activa.”*

Face a todos estes testemunhos, concordamos em absoluto com Catarino (1996:311), quando este afirma que a *“competitividade, assumida como valor absoluto, serve de pretexto à irresponsabilidade social da economia. Aceita-se como normal a concessão de incentivos ao emprego, como se a criação de postos de trabalho não constituísse uma dimensão inerente à actividade económica e passasse à esfera da benemerência.*

As políticas de recursos humanos e as teorias do capital humano só muito a custo evitam estar ao serviço da instrumentalização humana.”(sublinhados nossos).

Neste contexto, igualmente nos identificamos com a tese de Correia (1996), quando este autor reconhece que a revalorização do papel económico da educação, acabou por ocasionar a subordinação dos critérios de eficiência social relativamente aos critérios de eficácia económica.

3- EDUCAÇÃO E EMPREGO

Se de acordo com Stoer (1986), os anos oitenta em Portugal foram dominados ao nível da política educativa, pela preocupação em ligar o mundo do trabalho e o mundo da educação escolar, segundo Santos (1997:17), na Europa essa preocupação já vinha de trás. Mais concretamente, nos anos sessenta, ao *“lado das universidades «tradicionais» surgiram ou desenvolveram-se outras instituições especificamente vocacionadas para a formação profissional, mantendo graus diversos de articulação com as universidades: Community and Junior Colleges, nos EUA, Fachhochschule na Alemanha, Institutes Universitaires de Technologie na França, Polytechnics na Inglaterra”*.

Na realidade, é o contacto activo com as tarefas produtivas que se pretende privilegiar, a conexão do estudo com o trabalho. Como observa Dorothea Furth (1989), citada por Seixas (1991), o argumento tecnocrático teria sido um dos principais motivos para a criação do ensino superior de curta duração na Europa, nos anos sessenta e setenta. No caso português, o ensino superior politécnico visaria corresponder às necessidades crescentes e prementes de mão de obra qualificada de nível superior intermédio, para as quais *“a formação universitária é demasiado teórica e os estudos universitários insuficientes”* (Seixas,1991:17).

R. Grácio (1986:173), recorda a dimensão que já no ano lectivo de 1975/76 se pretendeu alcançar com a introdução no Ensino Secundário unificado, da área de Educação Cívica e Politécnica, em que se pretendia *“contribuir para a superação da antinomia entre um saber alienado do seu investimento prático (dominante nos cursos liceais) e um fazer alienado do seu suporte teórico (dominante nos cursos técnicos)”*

Efectivamente, face ao actual contexto de toda esta problemática, também pensamos que urge apelar às concepções partidárias de uma relação mais directa e funcional com os sistemas de trabalho, eventualmente perdida com a demagogia dos discursos excessivamente preocupados com a formação para a cidadania, em detrimento de uma postura mais activa no que concerne à qualificação dos recursos humanos. Será de lembrar todavia, que tal

qualificação não depende exclusivamente do sistema formal de ensino, mas também da formação profissional extra-escolar baseada em iniciativas diversificadas, como veremos mais adiante.

De qualquer forma, a necessidade do aprofundamento dessa relação será inevitável, como conclui Correia (1996:38) – *“O aprofundamento da crise do fordismo e o conseqüente aparecimento de fenómenos de desemprego já não considerado como um fenómeno conjuntural, mas estrutural, conduziram ao questionamento da problemática da adequação entre a formação e o emprego”*.

Nesta linha de raciocínio, a convicção de que o desemprego é resultado da desadequação individual do trabalhador aos postos de trabalho, motivada pelas deficiências do sistema educativo, tornou-se inclusive, preocupação das organizações sindicais, associações estudantis e empresariais.

As segundas, reunidas em 1985 no Encontro de Jovens da UGT, afirmam *“que o ensino não prepara convenientemente os jovens para a vida activa, nem se articula com as empresas no sentido de facilitar a inserção dos jovens no mundo do trabalho”* (Antunes,1998:121).

A este propósito, Dupapier (1986), citado por Seixas(1991:34), refere que actualmente *“ a noção de juventude estaria associada principalmente a uma imagem de «não inserido profissionalmente», e não de escolarizado, como na década de sessenta.”* Por outro lado, evocando Bourdieu (1979), relata que a desafeição dos jovens relativamente ao mercado de trabalho, poderá ser compreendida entre as aspirações que o sistema educativo desperta e as reais oportunidades de trabalho que oferece. Conclui assim, que *“se existe um fenómeno de rejeição do trabalho pelos jovens, é porque o próprio mercado os rejeita, valorizando principalmente a capacidade de mobilidade dos jovens e remetendo-os para os empregos precários”* (Seixas,1991:40). Prossequindo a análise desta temática e citando Jallade (1988) e Raffe (1987), refere ainda, que se certos jovens evidenciam comportamentos de rejeição do trabalho ou atitudes menos favoráveis, tal deverá ser equacionado mais com a sensação de fracasso sentida pelo jovem na sua experiência profissional e escolar, do que por qualquer outro motivo.

De facto, o mercado de trabalho está cada vez mais exigente e competitivo. O recém-formado, seja qual for o nível académico de que passou a dispor, necessita de ser ágil e flexível e estar preparado para se actualizar continuamente ao longo da vida. Terá que aprender a aprender, de modo a adaptar-se às mudanças técnicas e tecnológicas, à complexidade organizacional e ainda suportar a pressão competitiva do mundo empresarial em constante mutação.

A apreensão destas competências, essenciais no nosso entendimento, para ingressar e manter uma profissão, ou adaptar-se a eventuais contingências profissionais, face à volatilidade dos saberes adquiridos, dependerá contudo, de uma sólida formação cultural, que permita ao jovem estudante desenvolver o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para a inovação, o trabalho em equipa....

É nossa convicção, que essa formação mais generalista, não colide com a necessidade de um ensino mais prático, experimental e profissionalizante, como temos vindo a analisar. Aliás, o empenhamento actual do ensino superior politécnico, como veremos no próximo capítulo, na aposta em cursos de “banda larga”, já reflectirá essa preocupação.

Na verdade, tudo indica para o carácter imperiosos de algumas reformas que terão que ser decididas na área do ensino superior, pois de acordo com o Inquérito ao Emprego do INE, referenciado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDECE) (1999:19), assistiu-se a partir de 1992 até finais de 1996, a um *“crescimento das taxas do desemprego global dos diplomados. Neste período, o número de indivíduos desempregados com habilitações de nível superior mais que triplicou : a taxa de desemprego entre os diplomados passou de 4,5% em 1992 para 14% em 1996, representando um total de 4800 e de 17000 indivíduos, respectivamente.”*

A aproximação cada vez maior do ensino superior às empresas, através de projectos inovadores, seria eventualmente uma das formas de esbater alguns destes obstáculos. Couto dos Santos(1999), preconiza inclusive, para obviar o aparente desfasamento entre a formação educativa e as reais necessidades

das empresas, a criação de um ministério único – Educação e Formação Profissional, além do Ministério das Universidades.

Não obstante, Marçal Grilo, na qualidade de Ministro da Educação, salienta o facto dos empresários falharem muitas vezes, retorquindo que *“é preciso muito cuidado com a ingerência excessiva das empresas na vida das universidades”* (Correio da Manhã, Suplemento Forum Estudante 8-14/06/1999).

Sobre esta questão, Adriano Moreira, na função de relator do Conselho Nacional de Educação, sublinha que *“a experiência, embora não subordinada a uma metodologia organizada, parece mostrar que o tempo das Universidades e Institutos Politécnicos e o tempo das Ordens e Associações Empresariais, não coincidem necessariamente”* (Moreira,1999:3).

Efectivamente, pela natureza das suas funções, instituições de ensino superior e tecido empresarial, agem em função de temporalidades diferenciadas, que se pensa serem mesmo inconciliáveis. Enquanto as empresas operam numa lógica de curto ou médio prazo, o investimento na educação processa-se por norma numa filosofia de longo prazo. Não será portanto expectável que o sistema de ensino *“produza de imediato competências «utilizáveis» pelas empresas”* (Duarte,1999:18).

Esta temática, objecto de controvérsia um pouco por todo o mundo, divide-se em argumentos de defesa do papel estratégico do ensino superior para o desenvolvimento e competitividade, e os contra-argumentos da autonomia do ensino superior face às empresas.

Em prol destas asserções, convirá lembrar, que segundo Mintzberg(1994), os estabelecimentos de ensino possuem uma natureza organizacional, que o mesmo classifica de “burocracia profissional”, detentoras de um conjunto de especificidades que identificam o seu funcionamento e que importa preservar na definição das acções teórico-metodológicas subjacentes à implementação de tais processos, com risco de se estabelecerem analogias simplistas entre contextos organizacionais orientados para fins diferenciados.

Na realidade, atendendo ao carácter intrínseco do “cliente” e do “produto” de cada um dos sistemas, vários autores do campo disciplinar das ciências da educação, têm vindo a alertar para os riscos decorrentes da importação linear

de modelos cuja génese se encontra no mundo empresarial. A este propósito, um documento de trabalho emitido pela Direcção Geral do Ensino Superior sobre a “filosofia” que deve balizar a avaliação das Universidades e Politécnicos, citando Nóvoa (1995) , refere a dado passo que as *“escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação humana (...) que a cultura da racionalidade sempre transporta”* (DGES,1999:6).

Na mesma linha de pensamento, relativamente à existência de uma identidade organizacional entre as escolas e as empresas, cita Barroso (1998), o qual conclui que *“a multifuncionalidade da escola determina necessariamente a diversidade de «clientes»:os pais, os alunos, as empresas, etc. (os quais) consomem coisas diferentes (...)”* (DGES,1999:7).

Poderemos então concluir, que o facto de cada um destes grupos de interesses divergir entre si, por razões de carácter cultural, social, económico e político, consubstanciam a existência de expectativas diferentes face à escola.

Não obstante, e findo o período “revolucionário”, é evidente a crescente importância da ideologia da modernização no discurso educativo *“legitimando e realçando a necessidade de uma relação mais estreita entre o sistema de educação/formação e o sistema produtivo”* (Seixas,1991:12).

De facto, o estreitamento de relações entre o sistema educativo e o mercado de trabalho, parece, caracterizar a política educativa dos anos oitenta. Exemplos de tal facto, seriam a reinstitucionalização do ensino técnico profissional no ensino secundário, em 1983 (reforma Seabra), a Lei de Aprendizagem, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 86, A criação de Escolas Profissionais e o Projecto Minerva.

Resumindo, se tanto a relação simplista dos anos sessenta, entre educação e desenvolvimento económico, como o pessimismo dos anos setenta se revelaram excessivos, o final dos anos oitenta e década de noventa, teriam evidenciado o papel social da educação face às exigências dos sistemas económicos e das novas tecnologias.

Para finalizar, também assumimos inteiramente que se verifica existir uma relação *“forte e plurifacetada entre educação e economia, não se assumindo*

contudo a educação como factor determinante na estrutura e rumo seguido pela economia, mas mostrando-se indispensável à sua acção, quer adequando a mão de obra ao sistema de emprego e tecnológico, quer socializando os comportamentos exigidos pelo sistema produtivo.” (Martins,1996:153).

4.- EDUCAÇÃO E MODELOS ECONÓMICOS

O modelo de desenvolvimento, que em cada momento enquadra o sistema educacional e formativo, parece constituir, com efeito, uma questão de primordial importância. Como bem exemplifica Canário (1997:44), *“a perspectiva desenvolvimentista dominante durante os anos 50, apresentou a educação como uma condição necessária do crescimento económico e apresentou o crescimento económico como a condição necessária da felicidade das nações e dos povos. Mas esta perspectiva está longe de ser tão óbvia e incontestável como nos querem fazer crer.*

Meio século de progressos de escolarização de massas, de aumento da produtividade e da competição económica generalizada, não conduziram a uma situação brilhante: em termos de fome, de guerra, destruição ambiental, violência urbana, exclusão social, a situação é, neste fim de século bem mais preocupante que há trinta anos”.

Por seu turno Grácio (1997:104), citando um estudo desenvolvido por Collins (1979) nos Estados Unidos, mostra-se céptico relativamente à equitativa distribuição dos potenciais benefícios do investimento na educação, pois *“historicamente, os principais beneficiários da expansão escolar têm sido os grupos profissionais que utilizam a educação para garantir e expandir os seus privilégios, e , em geral, todos quantos tiveram acesso aos empregos burocráticos da administração e serviços públicos e das empresas”.*

Claudino (1995:16), citando Húsen (1987), opina que a educação parece dar um contributo modesto para a igualdade de oportunidades *“ela servia, antes de mais, para seleccionar os que tinham bons resultados nos primeiros níveis, de forma a que estes prolongassem os seus estudos; mais do que o ‘Grande Igualizador’, a educação seria ‘Grande Estratificador’.*”.

De facto, também pensamos que as transformações na estrutura educativa, não se traduzem de forma automática em transformações na estrutura ocupacional: Isto é, não provocam automaticamente o aumento do número de empregos melhores, nem uma maior igualdade económica. O que se verifica, é uma progressiva substituição, na mesma categoria ocupacional, dos menos qualificados pelos mais qualificados, associada ao fenómeno da desvalorização

dos diplomas. Os indivíduos, conforme aumenta o número de detentores de habilitações *“vêm-se obrigados a aumentar o seu nível educativo [...] para poderem manter a sua ‘posição relativa’ na «fila de espera». A educação torna-se uma despesa defensiva, necessária para proteger a «cota de mercado» de cada um.”* (Seixas,1991:26).

Poderá deduzir-se, destes excertos algo pessimistas sobre o valor inquestionável da educação, que o princípio da igualdade, adoptado na maior parte dos países, no qual compete ao Estado repartir com equidade os bens e serviços, poderá ceder pouco a pouco, para ideias mais conservadoras, no sentido de desresponsabilizar o Estado e confiar mais numa economia de mercado e no esforço individual de cada um para melhor contribuir para a organização social e a equidade.

Não obstante, se tal raciocínio adquiriu pertinência, porventura dever-se-à fazer um enquadramento com outros acontecimentos, como o Relatório da OCDE sobre – As Escolas e a Qualidade - ilustra, ao afirmar que *“assim se semeavam os grãos do descontentamento que devia manifestar-se mais tarde e, afinal de contas, desembocar na preocupação que a qualidade do ensino causa agora. A actividade económica dos países da OCDE regredia, como consequência do primeiro choque petrolífero pouco depois de 1970. O desemprego aumentava fortemente: primeiro atingiu mais duramente a juventude e, mais tarde, transformou-se em desemprego de longa duração, repartido por todas as classes etárias. Não só se descobria que o adágio «quanto mais instrução, mais prosperidade», não se verificava, mas além disso, face às sérias dificuldades dos jovens em encontrar um primeiro emprego, acabava-se por censurar à escola não os preparar suficientemente para a vida profissional”* (OCDE,1992:20).

Para Correia (1996:86), é a inadequação deste modelo económico propiciador mais de crescimento do que de desenvolvimento global e harmonioso, com dinâmicas paralelas na economia, educação, cultura, vida social, moral e política, que está a ocasionar o reforço da componente tecnológica na educação. *“Genericamente, a tendência para que o paradigma educativo do tipo humanista e democratizante, dominante nos anos 50 e 60, se substitua por um paradigma tecnológico e modernizante, é uma consequência da crise do*

fordismo, onde o aparecimento do desemprego estrutural, penalizando fundamentalmente os jovens, desempenha necessariamente um papel fortemente central”.

Na realidade, o modelo económico que tem vindo a vigorar, designado nos dias de hoje como “pós-moderno”, “pós-fordista” ou “capitalismo desorganizado” (a propósito da imprevisibilidade, agitação e até de caos da actual economia globalizada, a recente obra de Francisco Louçã - «Turbulência na Economia» é assaz paradigmática), tem conhecido particularidades, intensidades e vicissitudes, conforme os países. Todavia, existem referenciais conturbadores comuns inerentes à internacionalização dos mercados e à fluidez de fronteiras que os Estados-Nação acompanham com preocupação, Defarges (1997). O aparecimento de novos paradigmas tecnológicos, informáticos, buróticos, robóticos, bio-tecnológicos e micro-electrónicos que reduzem o ciclo de vida útil dos produtos e serviços, tornando obsoletos saberes adquiridos, pressionando a aquisição de novos conhecimentos, dão azo a mais outro conceito que se está a vulgarizar – a interiorização da necessidade de “aprender toda a vida”.

Neste contexto, prático, pragmático e economicista, compreende-se a forma sensível e desencantada como Amaro (1990:54) caracteriza estes tempos - “*O tempo produtivo, a actividade da produção e a idade activa marginalizam e secundarizam o tempo livre, da festa e do lazer, a criatividade e a arte...*”. De forma igualmente sensível, o reputado economista Simões Lopes (1998), sintetizou um dia, de forma magistral, esta vertente, com uma expressão paradigmática e muito bela, ao afirmar que “*...a economia não é tudo; é muito, mas sobretudo muito pouco*”.

Ainda nesta linha de pensamento, não surpreenderá por consequência, as exclamações de Kovács (96:117-121), relativamente às directrizes enunciadas no Livro Verde sobre a Inovação lançada pela Comissão Europeia, destacando do texto – “*os sistemas de educação/formação são considerados como inadequados sobretudo pela insuficiência da educação técnica*”.

Realçando o facto que “*O Livro Verde propõe o desenvolvimento da inteligência económica ...*”, conclui:

- “*...O Livro Verde acaba por reflectir uma orientação tecnocêntrica correndo o risco de considerar a inovação (reduzida à sua dimensão tecnológica) como*

uma actividade que deve ser antes de tudo, rendível. A inovação, nesta óptica, visa a melhoria da competitividade que constitui um fim em si... Ser competitivo deixou de ser um meio. A competição adquiriu um estatuto de crença universal, de ideologia...”

Como acentua Gonçalves (1996:559), *“as solicitações explícitas aos sistemas de educação/formação são agora quase exclusivamente feitas em termos economicistas, ou seja, pressiona-se o sistema educativo para que sirva o produtivo.”*

Efectivamente e de acordo com o que precede, a temática do emprego, a adequação dos “curricula” com vista a maior empregabilidade, a aproximação às empresas, o aumento das componentes técnicas, tecnológicas e profissionalizantes, tornaram-se assim expressões comuns, quase obsessivas, no discurso dos profissionais da educação, empresários e responsáveis políticos.

5.- A CRISE DO “FORDISMO” E A NOVA ÉTICA EDUCACIONAL E DE EMPREGABILIDADE

De acordo com Correia (1996:99), o reconhecimento de que o «círculo virtuoso fordista» se tinha transformado num «círculo vicioso», não teve apenas reflexos nas práticas micro-económicas, mas igualmente na concepção de métodos mais flexíveis de organização de trabalho – *“A reconceptualização do trabalho e o consequente reconhecimento de que ele não se reduz ao emprego, apela para uma nova ética social onde a autonomia, a solidariedade e a cooperação, associadas ao desenvolvimento de competências necessárias à fruição colectiva dos tempos livres, são imprescindíveis para que a tendência para a redução global do tempo de trabalho, não conduza inexoravelmente à sociedade do desemprego...”*.

André Gorz (1991), citado por Correia (1996:7), considera que a *“impossibilidade do pleno emprego contínuo e em tempo pleno pode ser transformada na possibilidade para cada um e cada uma trabalhar de maneira descontínua não só à escala da semana, mas também e sobretudo à escala do mês, do semestre, do ano ou da vida”*.

Como nota Stroobants (1993), igualmente referido por Correia (1996:8), a flexibilidade do emprego que se associa à rigidez do desemprego, tem conduzido a tendências extremas do mercado de trabalho, exemplificadas por algumas empresas que, em nome das organizações flexíveis, *“...combinam um mercado interno de polyvalentes com um mercado externo de empregos precários”*.

Por sua vez, Boyer (1987), também citado por Correia(1996:8), admite que os cenários possíveis para a crise se organizam em torno de dois modelos de flexibilização ofensiva: o primeiro modelo apela aos instrumentos concorrenciais do mercado de trabalho, pressupondo que as regras jurídicas inerentes à regulação salarial “fordista” – como a contratação colectiva e a universalidade do direito ao apoio social – dificultam a concorrência, penalizando a inovação tecnológica, imprescindível à retoma económica.

O segundo modelo da flexibilização ofensiva, característico das crises profundas, apela para que no desenvolvimento das estratégias de flexibilização

do trabalho, a colectividade atribua uma fortíssima relevância *“...ao agravamento das desigualdades e da marginalização social e que os assalariados aceitem a mudança dos métodos de produção, das qualificações e dos instrumentos (...) em troca do controlo sobre as mutações organizacionais e tecnológicas em curso”*.

Tudo indica na verdade, que o emprego, tende a ser um bem escasso. Como salientou Marques (1973:3), relativamente à indústria do conhecimento não estar baseada na força do trabalho de massas, *“...pela primeira vez, o trabalho humano está a ser sistematicamente afastado dos processos produtivos, Na viragem do século passado, ao mesmo tempo que os empregos agrícolas desapareciam eram criados novos empregos na indústria. Nos anos 50 houve uma grande transferência de trabalhadores industriais para o sector dos serviços. Agora que o desemprego chega aos serviços para onde é que essa mão-de-obra pode ser transferida?”*. E, exemplifica com dois exemplos elucidativos de “tempos” económicos diferentes – *“A General Motors empregava 700 mil pessoas; a Microsoft apenas 14 mil pessoas”*.

Efectivamente, uma parcela cada vez maior da riqueza, a nível das empresas e dos países, advém, a um ritmo cada vez mais impressionante, daquilo que não se «toca», não se «vê», nem se «lê» - os «intangíveis», como se passaram a designar estes novos produtos.

A revolução da informação nas últimas décadas, as novas descobertas no âmbito da biotecnologia e dos novos materiais, a fonte de valor de produtos como um computador, uma marca de grande consumo, um telefone celular, um medicamento, uma base de dados genómica, direitos de «copyright», capital humano e organizacional, etc., mudou o conteúdo físico e palpável, para o conteúdo com saber incorporado.

O sueco Leif Edvinsson (Jornal Expresso, Suplemento Economia, 16/09/2000), considerado o «pai» da contabilidade empresarial sobre o capital intelectual, comentando o ritmo vertiginoso da renovação do saber intelectual e colectivo, a que se assiste nos tempos actuais, vaticina *“de meio em meio ano, fica-se obsoleto”*.

Neste contexto de incerteza quanto ao futuro e, fundamentalmente, de incerteza no que respeita aos instrumentos cognitivos pertinentes para o

pensar e prospectivar, as políticas de formação contínua terão concertada um papel essencial.

De facto, a complexificação tecnológica, a instabilidade das organizações, o apelo à polivalência, as competências transversais, entendidas como a capacidade de resolver problemas, a capacidade de comunicar ou trabalhar em equipe, enfim, uma panóplia de conceitos, noções e saberes em constante mutação, tornarem indispensável a formação ao longo da vida.

Todavia, como destaca Claude Dubar (1990:53), a formação deverá ser *“um agente catalisador das trocas entre as «diferentes linguagens» do trabalho, um catalisador das potencialidades formantes do exercício do trabalho, exercendo simultaneamente uma permanente vigilância crítica sobre a organização, sobre as tendências que tendem a identificá-la”*.

Resumindo, a crise do fordismo teria levado à necessidade de rearticulação das relações entre contextos de trabalho e contextos de formação.

Consequentemente, os sistemas de formação já não devem ser vistos apenas como instâncias de produção de qualificações (técnicas e sociais) dos trabalhadores, mas devem ser também instâncias que participam na «circulação» de mão-de-obra, podendo estabelecer-se no interior do sistema, combinações entre emprego, desemprego e formação.

Assim sendo, e embora devendo ser utilizada como dispositivo e não como sistema, segundo pensamos, a inevitabilidade da formação ao longo da vida, pelos motivos atrás expostos, será a temática que iremos desenvolver no ponto seguinte.

6.- A EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA.

Os processos de inserção profissional e os processos de educação/formação foram vistos, até a uma fase muito recente, como processos independentes e não coexistentes no tempo. Contudo, presentemente, tem-se vindo a assistir a um conjunto de mudanças sociais e económicas que têm vindo a alterar esta concepção tradicional. Na verdade, a visão linear e simplista, segundo a qual a cada diploma corresponderia um dado posto de trabalho, sendo suficiente expandir numericamente o ensino por forma a promover o desenvolvimento económico, tem vindo a ser questionada.

Após a crise económica dos anos setenta, a formação contínua começou a ser encarada como um instrumento orientador para a inserção dos desempregados, ou para adequar as características dos trabalhadores aos seus contextos de trabalho.

Contudo, para enfrentar os desafios de um mercado caracterizado pela difusão de novas tecnologias, pela internacionalização da economia e integrado num contexto de mudança, a formação deverá criar metodologias que visem facilitar o desenvolvimento dos conhecimentos e competências necessárias para dar resposta aos desafios que decorrem da implementação de novos modelos de organização do trabalho num contexto marcado pela mudança sócio-económica e cultural. Neste âmbito, o conceito de formação contínua deverá ser tomado não no sentido de um *“processo de especialização profissional, mas num processo mais globalizante, que tem em conta o desenvolvimento de competências pessoais que forneçam a flexibilidade, a inovação a compreensão das crises e os seus desafios, a integração de experiências, de mudanças culturais e a criatividade, em suma: a capacidade de mudança.”* (Gonçalves,1996:561).

Sobre este assunto Rassekh e Vaideanu (1987), citados por Arroiteia e Martins (1997:14), opinam que a resposta do sistema educativo à educação ao longo da vida *“constitui uma resposta original e adequada aos desafios da nossa era”*, sendo um instrumento imprescindível para preparar os cidadãos a *“participar e defender os seus direitos e os valores fundamentais de uma*

sociedade democrática, a instruírem-se e a desenvolverem-se numa sociedade marcada por mudanças previsíveis e imprevisíveis”.

Foi à luz destes princípios e com vista a um desenvolvimento integrado e sustentado, que os países constituintes da Comunidade Europeia inscreveram o objectivo da aprendizagem ao longo da vida na sua agenda política, e a Comissão Europeia se comprometeu a reforçar a cooperação económica nesse domínio.

O ano de 1996, designado o ano europeu da educação e da aprendizagem ao longo da vida, foi eleito para assinalar o relevo que a Comunidade dá a tal temática, como os programas Sócrates, Leonardo da Vinci e Juventude, evidenciam. (European Union,2000).

Esta expressão – aprendizagem ao longo da vida – que nos dias de hoje terá ganho a batalha terminológica relativamente aos vários conceitos similares que apareceram ao longo do tempo – educação recorrente, educação ao longo da vida – contém implícita a ideia de responsabilidade pessoal do próprio percurso educativo de cada indivíduo.

A OCDE, define este conceito de aprendizagem ao longo da vida como o *“desenvolvimento individual e social do ser humano sob todas as formas e em todos os contextos, tanto formais – na escola e nos estabelecimentos de ensino profissionais, terciário e para adultos – como não formais – em casa, no trabalho e na comunidade. Trata-se de uma abordagem sistémica, centrada nos níveis de conhecimento e competência a adquirir por cada um, independentemente da sua idade.”* (European Union,2000:12).

A publicação da UNESCO intitulada *“L’Education, un trésor est caché dedans”*, também conhecida por Relatório Delors (1996), continua contudo a preferir o conceito de educação ao longo da vida. Na perspectiva deste relatório, a educação neste início de século é tão lata e abrangente, *“quer nas missões que lhe são confiadas, quer nas formas que assume, que abrange todas as actividades que permitem ao ser humano, desde a infância à velhice, adquirir um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si próprio.”* (European Union,2000:11).

Dentro deste ideário, seriam prosseguidos com naturalidade, os quatro pilares que a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, cujo

relatório serviu de base à publicação da UNESCO, definiu – “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver com os outros” e “aprender a ser”. *(sublinhado nosso)*. A Comissão contudo optou por designar no relatório referenciado o conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Em 1997, através da comunicação – Por uma Europa do Conhecimento – a Comissão Europeia prospectiva as suas orientações programáticas no âmbito da educação e da formação para o período de 2000 –2006, tendo por base o objectivo da aprendizagem ao longo da vida. Contudo, tendo em atenção a diversidade dos Estados Membros, no que respeita às realidades de cada um, com vista à obtenção de uma força de trabalho qualificada, define-se de forma algo abstracta e generalista a noção de aprendizagem ao longo da vida, como *“abrangendo toda a actividade de aprendizagem deliberada, quer formal quer informal, empreendida numa base contínua, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as competências e as qualificações”*. (European Union, 2000:13).

Em Portugal, de acordo com um estudo levado a efeito pela Unidade Europeia Eurydice (UEE), a todos os países integrantes da Comunidade, o conceito de aprendizagem ao longo da vida é interpretado com o duplo sentido de um processo *“educativo e formativo cuja duração se confunde com o tempo da vida dos indivíduos desde que nascem até que morrem e de um quadro global de referência para o desenvolvimento do sistema educativo associado a uma visão estratégica de evolução da economia e da sociedade portuguesa projectada no próximo século.”* (European Union, 2000:114).

Na Carta Magna – Educação e Formação ao longo da vida – da responsabilidade da Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida, sob os auspícios dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade, estão definidas as linhas orientadoras da estratégia formativa dos cidadãos nacionais, com vista à transição para a economia e sociedade do futuro, descritas em termos genéricos como “Economias baseadas no conhecimento” e “Sociedades da Informação”.

O PRODEP III – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal(2000-2006), é um dos principais projectos dessa estratégia mobilizadora, tendente a melhorar a empregabilidade da população activa, através de múltiplas acções formativas centradas nas Escolas.

Para finalizar esta questão, omnipresente nos dias de hoje, diremos que concordamos plenamente com (Correia, 1996:3), quando este sintetiza que a *“importância que nas duas últimas décadas se tem atribuído à problemática das relações entre o mundo da formação e o mundo do trabalho é tal que é em torno dela , que se tende a polarizar os eixos de referencia das políticas educativas e a produzir-se a renovação epistemológica teórica e metodológica, quer das ciências do trabalho quer das chamadas ciências da Formação”*. Todavia, tendo em consideração a emergência de novos paradigmas sociais, culturais e económicos, que já se perspectivam a curto prazo, parece-nos evidente que as estratégias formativas presentes terão que sofrer algumas reestruturações, passando a englobar com mais ênfase os processos flexíveis de aprendizagem à distância, com incorporação crescente de linguagens multimédia veiculadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, mais apelativas à auto-aprendizagem.

Também é nossa convicção, que os sistemas de ensino e formação dos próximos tempos, deverão ser capazes de consubstanciar os conceitos de **aprender ensinado, aprender assistido e aprender autónomo**, mentalizando cumulativamente os formandos para a necessidade imperiosa da formação ao longo da vida, face à volatilidade dos saberes e conhecimentos anteriormente adquiridos.

Tudo indica que o aparecimento ininterrupto de meios informáticos e de comunicação cada vez mais potentes, “amigáveis” e acessíveis, moldará sem dúvida alguma o acto de “aprender”, libertando-o do espaço físico e do conceito do tempo, comuns às formações anteriores.

Por outro lado, o contexto de incerteza e de mutações aceleradas da economia presente e presumivelmente da futura, obrigará, mais do que a formar para o emprego específico a formar para a empregabilidade.

No âmbito institucional, ao nível de quem “idealiza” os modelos formativos, e uma vez que a educação e o trabalho estão cada vez mais interligados, seria

desejável a aglutinação das políticas da formação e do emprego num mesmo ministério, possibilitando sinergias óbvias, redução de custos, mas acima de tudo, uma maior eficácia, pela componente mais prática e profissionalizante assim adquirida.

Sobre esta questão, existem cada vez mais estudos de anteriores responsáveis da pasta da educação, com um conhecimento alicerçado na experiência, tendo tal modelo já sido testado no Reino Unido através da criação de um ministério que aglutina as dimensões do emprego, da formação e do ensino. Pensamos que este modelo consubstancia em si inequívocas vantagens, a nível da aproximação do ensino formal ao aspecto profissional e à empregabilidade.

CAPÍTULO III – ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO E FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

1.- A GÉNESE

No já longínquo ano de 1837, o liberal Passos Manuel, na sequência de notável acção nos domínios da educação, cria a Escola Politécnica de Lisboa e dois dias depois a Academia Politécnica do Porto.

Segundo Sousa (1999:10), o Artº 1 do Decreto de 11 de Janeiro de 1837 que criou a primeira, define como finalidades principais “...*habilitar alunos com os conhecimentos necessários para seguirem os diferentes cursos das Escolas de aplicação do Exército e da Marinha, oferecendo ao mesmo tempo os meios de propagar a instrução geral superior e de adquirir a subsidiária para outras profissões científicas*”.

Por seu lado a Academia Politécnica do Porto, teria sido criada para atender “...*à necessidade para plantar no País as Ciências Industriais, que diferem muito dos estudos clássicos e puramente científicos, e até dos estudos teóricos contendo simplesmente a descrição das Artes*” .

O artº 155 do seu regulamento, estatui que *a mesma é destinada a formar:*

- “1.- *Os Engenheiros Civis de todas as classes, tais como os Engenheiros de Minas, os Engenheiros Construtores, os Engenheiros de Pontes e Estradas;*
- 2.- *Os Oficiais de Marinha;*
- 3.- *Os Pilotos;*
- 4.- *Os Comerciantes;*
- 5.- *Os Agricultores;*
- 6.- *Os Directores de Fábricas;*
- 7.- *Em geral os Artistas*” (Sousa, 1999:10).

E finaliza ainda, aquele autor “...*poderemos concluir que os objectivos que estiveram na génese da sua criação foram essencialmente, por um lado acabar com a exclusividade do ensino superior na velha e vetusta Universidade de Coimbra; por outro lado, criar cursos superiores de feição vincadamente profissionalizante*” (sublinhado nosso) (Sousa, 1999:11).

Baseando-nos nas reflexões do CCISP (2000), sobre esta questão, poderemos concluir que estava assim criado o embrião do Ensino Politécnico no nosso País, passando-se de um ensino meramente conceptual e teórico, para um ensino mais prático e profissionalizante, susceptível de dar resposta às necessidades dos sectores económicos da época, isto é, um ensino do “saber fazer”.

Amorim (1994:14), referindo-se aos dois grandes ramos actuais do Ensino Superior – o Universitário e o Politécnico -, conclui que *“...os seus campos traduzem a grande divisão que Augusto Comte já estabelecia na sua classificação das ciências: Abstractas e Concretas. Às primeiras correspondia «saber para prever» e, às segundas «prever para actuar». As primeiras competem às Universidades e as segundas aos Politécnicos”*.

2.- A FASE DA AMBIGUIDADE

Paradoxalmente, mais de um século e algumas décadas se passaram, até que de novo se ouvisse falar em ensino superior politécnico, pese embora o que sucedia em muitos países da Europa Ocidental, designadamente a partir da década de sessenta. De acordo com Grilo e Rosa (1985), os sistemas educativos das sociedades ocidentais desenvolvidas introduziram naquela década enormes mudanças patentes nas medidas de aumento de escolaridade obrigatória, na expansão e frequência do ensino superior e no aumento da percentagem do produto nacional bruto concedido à educação e, dentro deste sistema, à expansão de um novo sub-sistema de ensino superior – o ensino superior de curta duração ou ensino superior politécnico.

Segundo aqueles autores, um número crescente de países optaram pela criação de um ensino superior não tradicional, de características profissionalizantes, com uma estrutura mais pragmática e cursos de menor duração, por terem sido estas as “...recomendações de diversas organizações internacionais como, por exemplo, a UNESCO, a OCDE, o Conselho da Europa ou o BIRD, desde a década de sessenta até aos nossos dias” (Grilo e Rosa, 1985:24).

Não obstante, Resende e Vieira (1992:91), citando estudos de Grignon, Bandelot e Establet, todos do início da década de setenta (1971), constataram que “ a via de ensino profissionalizante ocupa um lugar secundário em comparação com a via liceal...”.

Ainda segundo os mesmos autores, em Portugal, embora mais tarde, os estudos de Cruzeiro, Antunes (1978) e Grácio (1986) sobre o ensino técnico, apontam no mesmo sentido.

Na realidade, por esta altura, diversas transformações sociais responsáveis por alterações no mercado de trabalho e pelo aumento da mobilidade social em Portugal, pareciam aconselhar a criação de mecanismos institucionais susceptíveis de atenuar o cariz excessivamente vincado entre as categorias de diplomados pelas universidades e por outros níveis de ensino, com destaque para os Institutos Industriais e Comerciais.

Charters d’Azevedo(1988:9), enunciando as razões porque no nosso país, o desenvolvimento e o progresso tecnológico exigiam do ensino superior uma capacidade de resposta que este se tinha mostrado incapaz de satisfazer até então, salienta que tal facto decorria da “1) *ambiguidade dos objectivos fixados para o ensino superior; 2) das diversas mudanças do contexto social, económico e político; 3) da excessiva penalização das instituições do ensino superior; 4) da resistência dos vários grupos dentro e fora da área do ensino superior, às diversas formas de diversificação ensaiadas*” .

Esta questão, designadamente as pressões que o sistema educativo português sofria, assim como a forma desadequada ao desenvolvimento económico que se verificava, foi claramente apontada no relatório sobre Portugal “*Le Project Regional Mediterranéen elaborado no princípio da década de sessenta em colaboração com a OCDE (única organização internacional com a qual Portugal, nesse período, tinha relações no sector educativo)*” (Grilo e Rosa,1985:27).

Para d’Azevedo (1988:10), as razões que no início da década de 70 ocasionaram a criação de uma nova via no sistema de ensino, ou alterações na estrutura desse sistema, foram fundamentalmente as seguintes:

“existência de postos de trabalho com um perfil ocupacional não satisfeito pelo sistema de ensino existente;
distorções sociais resultantes da configuração do sistema de ensino” .

J. Hermano Saraiva, na qualidade de Ministro da Educação Nacional, apresenta em Janeiro de 1970 à Câmara Corporativa, uma proposta de criação do Ensino Superior Politécnico , sem contudo, ao que parece, definir com rigor o posicionamento daquele nível de ensino no âmbito do ensino superior. Em Janeiro de 1971, já com Veiga Simão titular da Pasta da Educação e na sequência de medidas reestruturadoras do Ensino Médio, é apresentado um projecto em que os Institutos Politécnicos a par de outros estabelecimentos de índole especial, passam a integrar, juntamente com as Universidades, o Ensino Superior.

Em finais do ano seguinte, o mesmo anuncia que os Institutos Industriais e Comerciais, assim como as Escolas de Regentes Agrícolas, deverão incorporar-se nos Institutos politécnicos após reconversões adequadas.

Mais tarde, a Lei nº 5/73 de 25 de Julho (Reforma Veiga Simão), que aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo, estipula no nº 3 da Base III de que o ensino superior é assegurado por Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e outros estabelecimentos equiparados, precisando o nº3 da Base XV, de que *“os Institutos Politécnicos, as Escolas Normais Superiores e os estabelecimentos equiparados conferem o grau de bacharel.”*

Não obstante e apesar de se definir que o *“grau de bacharel obtido nos Institutos Politécnicos (...) permite a continuação de estudos em cursos professados nas universidades, para a obtenção do grau de licenciado...”*, o nº 1 da Base XVI da citada Lei, precisa com rigor o perfil dos futuros diplomados ao estatuir *“os estudos destinados à obtenção do grau de bacharel nos Institutos Politécnicos (...) terão a duração normal de três anos e serão organizados de modo a proporcionarem as condições necessárias para o exercício de determinadas actividades profissionais”* (sublinhado nosso).

Para Stoer (1986:59), esta reforma pode ser considerada *“como símbolo de corte radical com a noção salazarista de educação (ensinar a cada um o seu lugar na sociedade) e com uma aproximação não só com a ideia popular mas também meritocrática de educação como igualdade de oportunidades”*.

Nesta fase, e de acordo com d’Azevedo (1988), após a reforma de Veiga Simão, o ensino superior curto já teria passado a denominar-se – ensino superior de curta duração – designação que mais tarde em 1977, o primeiro Governo Constitucional retomaria.

Contudo, o trajecto futuro deste tipo de ensino seria ainda durante alguns anos marcado pela ambiguidade, de que é exemplo paradigmático a inserção em universidades, de estabelecimentos de ensino médio, que à partida deveriam incorporar o Ensino Politécnico, e que acabaram por ser integradas em estabelecimentos universitários – caso da Escola de Regentes Agrícolas de Évora e do Instituto Comercial de Aveiro, anexados respectivamente ao Instituto Universitário de Évora, mais tarde a actual Universidade, e à Universidade de Aveiro.

Sobre a eficácia daquela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº5/73), Grilo e Rosa (1985:29-30), concluem que se *“...criou um sistema diversificado apenas aparentemente já que o ensino politécnico era, nesse sistema, um simples sub-sector das Universidades, sem graus ou diplomas próprios, sem perseguir objectivos devidamente autonomizados relativamente ao ensino Universitário.*

Pese embora as vicissitudes enunciadas e independentemente das localizações sugeridas pelos estudos técnicos nem sempre terem coincidido com a edificação no terreno, a verdade é que o Decreto-Lei nº 402/73 de 11 de Agosto, que juntamente com a Lei anteriormente citada consubstanciou a chamada “Reforma Veiga Simão”, criou formalmente em Portugal o ensino Superior não universitário, definindo os Institutos Politécnicos como: *“centros de formação técnico – profissional, aos quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta duração...”* e as Escolas Normais Superiores como *“centros de formação e aperfeiçoamento de professores (...) que ministram cursos superiores de curta duração, abrangendo os domínios humanístico, científico, artístico, pedagógico e de administração escolar...”*.

Com efeito, aquele normativo legal, além de criar as Universidades Nova de Lisboa, de Aveiro e do Minho, e o Instituto Universitário de Évora, instituiu também uma rede de ensino politécnico da qual constavam os Institutos Politécnicos da Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar, Vila Real, Coimbra, Lisboa, Porto e Santarém, por reconversão e fusão de estabelecimentos de ensino médio.

De igual forma foram ainda criadas Escolas Normais Superiores em Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Leiria, Viseu e Portalegre.

Todavia, por vicissitudes de vária ordem, aquelas Escolas nunca chegaram a funcionar, sendo a missão das mesmas, no tocante à formação de docentes do então chamado “ensino básico”, entregue às futuras Escolas Superiores de Educação, no âmbito de cada politécnico.

Por outro lado, dos Politécnicos enunciados, apenas os da Covilhã e Vila Real, mais tarde transformados em Universidades, foram criados. Na verdade, em 1979, o primeiro daria origem ao Instituto Universitário da Beira Interior (Lei nº44/79 de 11 de setembro), mais tarde Universidade da Beira Interior (Decreto

–Lei nº76-B de 30 de Abril), e o segundo ao Instituto Universitário de Trás-os-Montes e Alto Douro (Lei nº49/79 de 14 de Setembro), posteriormente Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Decreto-Lei nº60/86 de 22 de Março).

Ainda neste mesmo ano de 1979, foi autorizada a criação da Universidade do Algarve (Lei nº11/79 de 28 de Março), a qual, posteriormente, viria a aglutinar o Instituto, Politécnico de Faro.

Em 31 de Dezembro de 1974, em plena fase de efervescência social e política de revolução de Abril, o Decreto – Lei nº830/74, de forma directa e objectiva, sintetizava logo no preâmbulo, o contexto educacional que ainda existia, definindo-o como *“uma situação hierarquizada, antidemocrática e imobilista”*, ocasionando que *“a uma população escolar, de um modo geral oriunda de classes menos favorecidas do que as que entram na universidade, era ministrado um ensino intencionalmente destinado a manter os seus diplomados durante a vida profissional numa situação de desvantagem ou subalternidade, relativamente aos diplomados pelas escolas superiores”*.

Em consequência, e numa primeira fase, continua o legislador, *“julgou-se conveniente a reconversão dos institutos industriais em escolas superiores, que passam a ser designadas por institutos superiores de engenharia”*. O mesmo normativo legal define ainda a forma como o Instituto Industrial e Comercial de Coimbra se desdobrará no Instituto Superior de Engenharia de Coimbra e Instituto Comercial de Coimbra, precisando o artº 2º que *“os institutos superiores de engenharia são escolas de nível universitário”, acrescentando que “neles se conferem os graus de bacharelato, licenciatura e doutoramento”, podendo “os referidos institutos ser integrados nas universidades por acordo de ambas as partes”*.

Na verdade, como o Decreto-Lei nº 427-B/77 de 14 de Outubro bem refere, se a reconversão dos antigos institutos e escolas de ensino médios, são passíveis de aceitação num processo evolutivo das estruturas de ensino, tal medida parece não ter conseguido corrigir as deficiências anteriormente existentes.

Aliás, aquele diploma legal inicia o preâmbulo de forma assaz incisiva e desencantada, ao salientar que *“a formação de técnicos de nível médio desapareceu completamente em consequência da aplicação dos Decretos [...]”*

que transformaram o antigo ensino médio em ensino superior, sem cuidarem de preencher a lacuna que desse modo se criou, não só no sistema de ensino como na própria formação de técnicos de que as actividades sócio-económicas carecem”.

Este diploma, da tutela do Ministro da Educação e Investigação Científica, SottoMayor Cardia, institucionaliza o ensino superior de curta duração, pois como consta do Preâmbulo, urge *“promover a criação de escolas de ensino superior de natureza prática (...) de forma que seja pela capacidade produtiva que se hierarquizam os valores pessoais de produção e não apenas pelo título académico que cada um possui”*, que visa *“satisfazer necessidades prementes em vários sectores socio-económicos”*, através de um novo tipo de diplomados de formação *“vincadamente prática, especializada e profissionalizante”*, prospectivando ainda que se irá verificar *“elevada probabilidade de aceitação no mercado de trabalho”*.

Estavam assim lançadas as linhas estruturantes do actual ensino superior politécnico, pois passadas mais de duas décadas, a definição das áreas científicas prioritárias definidas naquele normativo, possuem plena actualidade. De facto, o conjunto formado pelo articulado do artº 3, quanto às áreas prioritárias de formação, *“nos domínios da tecnologia industrial, da produção agrícola, pecuária e florestal, da saúde e dos serviços”*, aliado ao previsto no artº 4 relativamente ao papel das ESE's , formar educadores de infância e professores do primeiro ciclo, a par das recentes áreas das engenharias, gestão e formação de professores do 2º ciclo, constitui ainda hoje a quase totalidade da oferta de cursos dos Politécnicos.

Fora deste leque de oferta, a excepção serão as duas zonas escolarmente mais privilegiadas do país – Lisboa e Porto – onde, além das tecnologias, existem *“as formações mais «descomprometidas», associadas a um certo diletantismo e por isso simbólicamente avaliadas por potenciais candidatos, de forma distinta. Estão neste caso os domínios da música, teatro, cinema, dança, e publicidade”*.(Resende e Vieira,1992:98)

Isto numa perspectiva do ensino superior politécnico estatal, do qual temos vindo a historiar as etapas mais marcantes, uma vez que o privado, mais

recente, não teria obedecido a qualquer intenção política ou de ordenamento territorial a nível de ensino, mas tão somente, segundo pensamos, a uma dinâmica empresarial alicerçada no aproveitamento de nichos de mercado de ensino, privilegiando a faixa litoral, e nesta os grandes aglomerados populacionais, susceptíveis de alicerçar maiores dividendos económicos - *“Pode-se de facto afirmar que fora do grande Porto ou da grande Lisboa, o politécnico privado praticamente não existe...”* (Resende e Vieira, 1992:96).

Resumidamente, poderemos então afirmar, que o ensino politécnico conheceu segundo as épocas, a denominação de ensino superior curto – nos estudos realizados no início da década de setenta; ensino superior de curta duração – a partir da reforma de Veiga Simão (1973), e retomado em 1977 pelo primeiro Governo Constitucional; ensino superior politécnico – a partir de Dezembro de 1979; ensino superior universitário politécnico, na proposta de 1980 da Lei de Bases do Sistema Educativo, que não chegou a ser aprovada; e por fim, ensino superior politécnico. Designação adoptada pela Lei nº46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

3.- A CONSOLIDAÇÃO INSTITUCIONAL

Logo no número um do Decreto-Lei nº513-T/79, de 26 de Dezembro, o legislador define os objectivos deste subsistema de ensino – *“visa no essencial, dotar o País com os profissionais de perfil adequado de que este carece para o seu desenvolvimento”*. Mais à frente, sintetiza que *“a coexistência do ensino superior politécnico, impregnado de uma tónica vincadamente profissionalizante, com o ensino superior universitário, de características mais conceptuais e teóricas, traduzindo a real diversificação operada no âmbito do sistema do ensino superior, é o resultado de uma opção ditada por razões de eficiência e de adequação daquele sistema à estrutura sócio-económica em que se insere”*.

No número dois, depois de se enfatizar que *“ao ensino superior politécnico ao qual se pretende conferir uma dignidade idêntica ao universitário”*, precisa-se a tipologia dos profissionais a formar - *“educadores de infância, professores dos ensinos primário e preparatório e técnicos qualificados nos domínios da tecnologia industrial, da produção agrícola, pecuária e florestal, da saúde e dos serviços, sendo essa formação conferida por escolas superiores de educação e escolas superiores técnicas, respectivamente”*.

Relativamente ao número de escolas – uma por capital de distrito, com excepção de Aveiro, Braga e Évora – acentua-se que só as necessidades de educadores para o ensino pré-primário, justificam por si só a rede proposta.

Todavia, seis anos mais tarde, em 1985, no Seminário Internacional subordinado ao tema - Os Politécnicos na Europa Ocidental - Lloyd Braga, Presidente do Conselho Coordenador da Instalação dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico, sublinha que o projecto avançou lentamente, ao longo de vários governos, embora todos eles afirmassem a prioridade daquele subsistema de ensino.

De forma realista, conclui que *“os Decretos-Lei nº 513-T/79 e 313/80 que criaram a primeira rede de Ensino Superior Politécnico, constituído por catorze Institutos e vinte e oito Escolas Superiores, previa que todos esses estabelecimentos deveriam estar instalados e a funcionar em fins de 1984. No*

entanto, em 1985, só quatro Escolas estão em funcionamento...” (Braga,1985:15).

Como recordou Lynce (1993:7), *“a implantação do ensino superior politécnico passou entre nós por um processo atribulado, particularmente entre 1973 e 1986.”*

Resende e Vieira, exemplificam a lentidão na implantação das escolas politécnicas, neste período, com o número de alunos matriculados neste grau de ensino entre 1982/83 e 1986/87, a registar, 8822 e 13159 respectivamente.

Inversamente, no ano lectivo de 1987/88 *“parece notória uma forte expansão – sustentada por uma rede de escolas públicas e privadas – responsável pelo aumento do número de cursos e de lugares oferecidos aos seus potenciais clientes”* (Resende e Vieira,1992:95).

Como assinala Lourtie (1999:14-15), *“...a partir de 1987 a expansão do sector público, embora mais gradual que a do sector privado, foi também muito significativa, para o que muito contribuiu o ensino politécnico.”*

Aquele dirigente do ensino superior destaca ainda que entre 1986 e 1996, o sector público cresceu cerca de 110% - 74% no ensino universitário e **317% no politécnico**. (sublinhado nosso).

O ano de 1986, na verdade, parece marcar a viragem no ensino superior politécnico.

A publicação naquele ano, de uma Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro), consagradora daquele nível de ensino, aliada a uma nova definição da rede de escolas, que já se tinha processado em 1985 (Decreto do Governo nº46/85 de 21 de Novembro), além do facto de quase todas as comissões instaladoras dos institutos politécnicos terem sido nomeadas até ao final do ano lectivo 1985/86, consolida e estrutura este tipo de ensino para a evolução que se seguiu.

Será de relembrar todavia, que além deste último normativo legal, outros marcos legislativos, também relevantes, vinham paulatinamente a ser aprovados e publicados a partir de 1980, com destaque para:

- Decreto-Lei nº185/81 de 1 de Julho, que criou o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior Politécnico;

- Despacho nº125/82 de 22 de Abril, que criou o Conselho Nacional de Educação onde passaram a ter assento os representantes dos Institutos Politécnicos;

- Decreto-Lei nº30/83 de 22 de Janeiro, que introduziu alterações ao Decreto-Lei nº513-L1/79 de 27 de Dezembro, permitindo que os estabelecimentos de ensino superior politécnico passassem a ter receitas próprias;

- Decreto do Governo nº10-A/83 de 11 de Fevereiro, que determina a organização e funcionamento do Conselho Coordenador de instalação dos estabelecimentos de ensino superior politécnico;

- Despacho nº32/ME/83 de 21 de Fevereiro, que regulamenta a organização e funcionamento das Comissões Coordenadoras das escolas superiores de educação e superiores técnicas e dos conselhos científicos;

- Decreto-Lei nº59/86 de 21 de Março, que define a organização das actividades de formação das escolas superiores de educação;

- Despacho nº141/ME/86 de 8 de Julho, determinando que as escolas do magistério primário e escolas normais de educadores de infância, extintas, passem a constituir pólos das correspondentes escolas superiores de educação e dos centros integrados de formação de professores.

Contudo, como já vimos, teria sido a publicação da Lei nº46/86 a etapa legislativa mais importante a nível da redução da ambiguidade através da definição de normas claras e precisas, como exemplifica Grácio (1998:251), através da síntese dos artigos 11º e 13º - *“A lei aprovada define um ensino superior dividido em universitário e politécnico. O primeiro confere os graus de licenciado, mestre e doutor, o segundo o de bacharel, assim como o diploma de estudos superiores especializados, equivalentes à licenciatura para todos os efeitos, profissionais e académicos.”*

Na opinião de Lynce (1993:6), aquele diploma aprovado por unanimidade na Assembleia da República, consagra definitivamente o ensino politécnico como subsistema do ensino superior, ao mesmo tempo que são definidos *“parâmetros básicos, designadamente quanto aos objectivos, aos graus conferidos e às unidades básicas de organização deste sistema de ensino”*.

A partir dos finais da década de oitenta, o PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo Português – veio dar um importante contributo ao ensino superior, designadamente ao ensino politécnico, como já tinha sucedido com o Banco Mundial ao financiar o seu arranque inicial.

Na verdade, o apoio privilegiado ao ensino politécnico através do financiamento de infra-estruturas, inserido no PIDDAC (Programa de Investimento e Desenvolvimento da Administração Central), possibilitou, nalguns casos, a criação de raiz, de alguns “campus” de ensino politécnico, assim como a edificação de bibliotecas, laboratórios, pavilhões desportivos, auditórios e outras estruturas, nos restantes.

A partir da década de noventa, através de medidas específicas, financiou prodigamente a frequência de mestrados e doutoramentos (juntamente com o programa PRAXIS XXI), através de subsídios quer às instituições de formação, quer às instituições de onde os docentes eram oriundos.

Também os alunos, aquando da realização dos estágios curriculares (com a duração de três a seis meses), foram e são ainda actualmente, candidatos a um subsídio mensal fixo, para suprir encargos de diversa ordem, sendo as candidaturas organizadas e geridas pelas Escolas a que pertencem.

A partir de meados da década de noventa, também as Escolas Superiores integradas nos Institutos Politécnicos, passaram a usufruir de financiamentos significativos, para custear projectos potencializadores da melhoria de qualidade do ensino, funcionando como reforço das verbas atribuídas pelo Orçamento de Estado, e permitindo satisfazer encargos de funcionamento corrente, que de outra forma tornaria mais problemática a gestão das Escolas.

O PRODEP simboliza assim o empenhamento comunitário em prol da melhoria da situação educativa portuguesa, de forma a encurtar a distância dos níveis comunitários, com inerentes reflexos na economia portuguesa.

De acordo com Claudino, um estudo prospectivo de um dos Órgãos do Ministério da Educação, o GEP/ME, coordenado por Marçal Grilo na altura, e integrando um anexo técnico do PRODEP, perspectiva que *“no futuro se acentuará a carência de quadros médios e de empregados altamente qualificados, pelo que se defende a expansão do Ensino Superior Politécnico e da Formação Profissional Pós-Secundário.”* (Claudino, 1995:29).

Ainda segundo aquele autor, pretende-se combater as disparidades regionais de financiamento do ensino superior, pelo que “*o PRODEP/decisão, na Medida Infraestruturas do Ensino Superior, desvaloriza a região de Lisboa e Vale do Tejo (...), em benefício do Norte, Alentejo e Algarve...*” (Claudino,1995:30).

Assim fruto da conjugação destas e de outras medidas institucionais e financeiras, o ensino superior politécnico, no ano lectivo de 1998/99, com cerca de 40% do total de alunos do ensino superior, teria atingido já assinalável consistência e maturidade.

Barros afirma inclusive que “*apenas 15 anos de vida permitiram a afirmação deste modelo de formação profissional, e atribuíram aos responsáveis pela sua gestão a consciência de que desenvolvem uma actividade progressivamente bem aceite pela sociedade portuguesa.*” (Barros,1999:13).

Igualmente convictos do nível e prestígio alcançado por este subsistema de ensino, se mostram outros actores de primeiro plano do ensino politécnico – os actuais Presidentes dos respectivos Institutos Superiores Politécnicos.

Walter Lemos, do Politécnico de Castelo Branco, diz tratar-se “*da maior criação educativa do pós 25 de Abril*”.

Pacheco de Amorim, do Politécnico de Tomar, caracteriza-o como “*o ensino com janelas para outros ramos do saber*”.

Em Leiria, Luciano de Almeida enfatiza “*a formação orientada para as necessidades do mercado*”.

Em Portalegre, Grilo de Oliveira afirma que o “*Politécnico é um factor de luta contra a interioridade*”.

Finalmente na Guarda, José Alves releva o “*êxito da empregabilidade*”.

(Jornal Diário de Noticias, suplemento especial – A outra revolução - 4/11/99).

Não obstante estes excertos transbordantes de entusiasmo, Seixas (1991:177), num trabalho exploratório intitulado –Escolas Modelo ou Escolas Refúgio?, Política Educativa e Representações Sociais dos Estudantes do Ensino Superior Politécnico – tendo inquirido para o efeito, através de questionário por administração directa, outros actores do sistema, os alunos de quatro cursos dos Politécnicos de Coimbra e da Guarda, chegou a conclusões um pouco menos entusiásticas.

Efectivamente aquela autora acredita poder afirmar, pelo menos relativamente a alguns alunos possuidores de um histórico com modesto desempenho escolar, que o ensino superior politécnico se prefigura como *“última alternativa, como «escola refúgio» para alguns estudantes caracterizados pela posse de um maior capital escolar familiar e um fraco capital escolar próprio.”*

Na parte final do estudo, a título de conclusão final, salienta que a existência de restrições ao ensino superior num contexto de grande procura da educação, garante, à partida, o preenchimento das vagas do ensino politécnico.

Afirma ainda que o sucesso daquele tipo de ensino, dependerá fortemente da aceitação e valorização dos seus diplomas no mercado de trabalho.

Contudo, sendo positivas as expectativas dos estudantes relativamente à sua inserção profissional, o problema residirá *“nas melhores oportunidades sociais, económicas e profissionais que os estudantes associam aos diplomados universitários em áreas similares às suas.”* (Seixas, 1991:183).

Por outro lado, Barros (1999:11), referindo-se a citações de personalidades prestigiadas e conhecedoras deste nível de ensino – Marçal Grilo, Carmelo Rosa, Llyod Braga e o Professor de Moor – em prol da indiscutível pertinência do mesmo, denota algum receio, relativamente ao entendimento presente dessas afirmações, *“que eram entendidas como de enorme relevância para a criação de um novo paradigma de formação profissional ao nível do ensino superior, parecem agora (1999) começar a ser postas em causa a uma distância de apenas 15 anos. É pena e preocupante”*.

Parece ressaltar assim, no entendimento daquele dirigente do ensino Politécnico, com o qual concordamos em absoluto, que se anunciam de novo tempos de incerteza e ambiguidade para este subsistema de ensino, conforme iremos ver mais à frente, no ponto 5.

4.- A MATRIZ REGIONAL E A FORMAÇÃO DO “CAPITAL HUMANO”

Na verdade, a doutrina ou a ideologia subjacente às políticas educativas reformistas surgidas a partir de oitenta e três, parecem indiciar duas tendências particulares – por um lado a dependência do ensino face às solicitações de natureza económica - por outro lado, o renascimento da velha teoria do capital humano, em que se atribui à escola a responsabilidade por um crescimento económico sustentado. Tais aspectos, tenderam a consubstanciar no ensino superior politécnico nascente, fortes esperanças de um desenvolvimento regional harmonioso susceptível de atenuar a desertificação do interior – “...o produto escolar como força motriz para o urgente desenvolvimento regional” (Resende e Vieira, 1992:93).

É dentro deste espírito, que o número 4.1. do preâmbulo do Decreto-Lei nº 513-T/79, define de forma rigorosa e pormenorizada as cidades e regiões onde deveriam ser criadas as escolas superiores e a sua tipologia de acordo com vectores económicos e sociais existentes ou a desenvolver, dentro de uma perspectiva de ordenamento do território a nível educativo.

Foi assim definido que seriam criadas *“a norte do Douro duas escolas, uma virada para o tipo de agricultura da zona oeste (litoral), de maior pluviosidade, e outra na zona do nordeste (a terra fria), onde se localizam empreendimentos como o do Cachão. Uma será localizada em Bragança.*

Na zona centro, também se verifica uma separação nítida entre o litoral e o interior. Assim, se no litoral as actuais Escolas de Regentes Agrícolas de Coimbra e Santarém (devidamente reestruturadas) dão uma cobertura adequada, no interior, e tendo em vista empreendimentos como o da Cova da Beira e da Campina de Idanha, justifica-se a criação de uma escola, a localizar em Castelo Branco.

O Alentejo, com as suas características próprias, necessita, para além do Instituto Universitário de Évora, onde são leccionados cursos de licenciatura, de uma escola que articulada com aquele Instituto Universitário, permita fazer a cobertura da região, sendo a localização mais adequada em Beja.

O Algarve (Faro) igualmente atendendo à sua especificidade, justifica manifestamente a existência de cursos de produção nestes domínios”.

Sobre esta distribuição regional, Grilo e Rosa (1985:29), opinam que aspectos de natureza política acabaram por influenciar a decisão sobre a localização de cada uma das novas Instituições, ao arpejo dos estudos prévios baseados em pressupostos técnicos – *“ As pressões de natureza regionalista que melhor suporte encontraram em centros de poder mais influentes, acabaram por se impor e sobrepor aos estudos técnicos minuciosamente elaborados e devidamente fundamentados”*.

Com efeito, quer o relatório elaborado em 1971 por Sousa Franco, em que se perspectivavam a criação de novos centros de ensino superior não universitário, quer o relatório do Arquitecto Martins Barata em 1972, sobre a localização desses mesmos centros, teriam sido ultrapassados pela dinâmica de um novo ordenamento regional, não só em termos populacionais mas também económicos, atendendo às zonas de potencial produtivo.

É de enfatizar mais uma vez a grande preocupação de interligar o ensino com a vida activa, numa perspectiva de regionalização.

Paradoxalmente, e citamos de novo Grilo e Rosa (1985:61), *“... não houve de facto uma forte participação regional na concepção e no desenvolvimento do Projecto do ESP, e por vezes, quando se manifestou uma forte «pressão regional» foi no sentido de transformação rápida numa Universidade”*.

A aposta no desenvolvimento das relações entre as instituições de ensino superior e a comunidade em que se inserem, foi uma preocupação comum a muitos países.

Foi dentro desta perspectiva, que nos anos sessenta e início da década de setenta se instalaram novas universidades em centros de menores dimensões, na pretensão de se promover o desenvolvimento regional.

Contudo, para Bonnet (1987), citado por Claudino (1995), a opção das universidades ter-se-ia devido igualmente a uma imagem atractiva de cidades prósperas e sem tradição operária, em oposição à de outras em que se desenvolveram ramos industriais tradicionais, menos atractivas e com poucos empregos e serviços.

Em 1982, a OCDE constata, contudo, que a dispersão das universidades nem sempre as levou a uma aproximação à comunidade.

Culpabiliza as universidades e os seus docentes de não desenvolverem esforços, senão mesmo resistências à integração nessas comunidades locais e relembra que os diplomados não deverão ser as únicas atribuições, existindo uma panóplia de outros relacionamentos igualmente importantes.

Em 1984, prosseguindo na presumível vocação do ensino superior, aquela organização produz outro relatório, onde sugere que sobre certas condições, as *“universidades podem desempenhar um significativo papel no desenvolvimento económico regional. O que é necessário acima de tudo é um forte sentido de identidade regional, uma larga identificação com os problemas específicos e as necessidades da região...”* (Claudino,1995:20).

Todavia em 1991, a OCDE parece ter perdido algum do entusiasmo revelado nos anos anteriores sobre o relacionamento do ensino superior com as regiões, como se deduz do relatório do chefe da representação portuguesa à sessão de Maio de 1991 do Comité da Educação. Claudino (1995:21), citando um excerto do jornal da FENPROF, reproduz as palavras daquele representante, quando este declara que no *“Conselho da Europa, a Resolução 945 de 1990, ao referir-se às relações entre ensino superior e sociedade, defende o seu desenvolvimento mas na linha das tendências mais recentes da OCDE, alude apenas à cooperação entre as empresas e o sector privado”*.

A expressão ensino superior regional: “tendência irreversível” em setenta, “solução” em oitenta e “desinteresse” nos anos noventa, recordada por Claudino (1995), parece reproduzir a evolução desta temática.

A nível nacional, é preciso reconhecê-lo, a aposta regional centrou-se efectivamente no ensino superior politécnico, pois o contexto económico, social e político era propício a que tal sucedesse.

De facto, o discurso regionalista, na defesa da promoção económica e do bem estar social das zonas periféricas aos centros desenvolvidos, precisava de uma rede de escolas susceptível de formar os quadros que possibilitassem tais

anseios. Assim “*a rede dos institutos politécnicos veio preencher esta lacuna...*” (Resende e Vieira, 1992:93).

E, continuam aqueles autores, “*alargando a rede escolar do superior em todas as regiões do continente e ilhas, através das escolas politécnicas, o governo apostava, por um lado, na elevação dos níveis de instrução da população em idade escolar [...]. Assim, ao mesmo tempo que reduzia os desníveis das habilitações escolares regionais, acelerava a transformação na composição social e estudantil deste nível de ensino.*” (Resende e Vieira, 1992:94).

Não obstante, é nosso entendimento, de que a reconversão do ensino médio em ensino superior de curta duração (1977) e de seguida em ensino superior politécnico (1979), quer por pressões sociais no pós 25 de Abril, quer por corresponder a notória opção política de expansão regional do ensino superior à custa de um ensino médio reestruturado, não teria vindo alterar a matriz dos saberes anteriormente oferecida pela rede pública e pelas escolas privadas.

Relativamente às funções deste tipo de ensino, Lynce (1993:4), com responsabilidades directas no ensino superior, é peremptório ao afirmar que os estabelecimentos de ensino superior politécnico devem apresentar “*...como principais características:*

- a) *serem instituições de âmbito regional;*
- b) *serem centros de apoio às diversas actividades da região em que se inserem”.*

Nesta óptica, e para a prossecução destes objectivos, foram criados mecanismos legais, consubstanciados em vários diplomas legais de insofismável importância para o desenvolvimento estruturado deste tipo de ensino.

A Lei nº 54/90 de 5 de Setembro – estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico – define, no nº 4 do artº 19 que regulamenta a constituição do colégio eleitoral para a eleição do presidente do instituto, a seguinte proporcionalidade das entidades que o devem constituir : 40% de docentes, 30% de estudantes, 10% de funcionários e 20% de representantes da comunidade e das actividades económicas. (sublinhado nosso).

O artº 23, que regulamenta a constituição do Conselho Geral dos Institutos Politécnicos, prevê que integrem aquele órgão, além de outros elementos, *“h) Representantes da Comunidade e das actividades e sectores profissionais, relacionadas com as áreas de ensino do Instituto...”*.

O artº 28, elenca, entre vários órgãos obrigatórios, a existência de um Conselho Consultivo, a que pertencem, por inerência, além dos Presidentes dos outros órgãos das Escolas, determinando número de representantes da comunidade, por curso existente.

De acordo com o artº 19 deste normativo legal, *“competete ao Conselho Consultivo emitir parecer sobre:*

- a) O plano de actividades;*
- b) A pertinência e validade dos Cursos existentes;*
- c) Os projectos de criação de novos cursos;*
- d) A fixação do número máximo de matrículas de cada curso;*
- e) A organização de planos de estudo...;*
- f) A realização, na escola, de cursos de aperfeiçoamento, de actualização e de reciclagem”.*

Como assinalou Lourtie (1992:22), *“no caso do ensino politécnico foi estabelecido um sistema de preferência para os candidatos oriundos da área de influência regional (até um limite de 50% das vagas) e para os candidatos provenientes dos cursos tecnológicos [...]. Estas disposições acentuam o carácter de implantação regional e profissionalizante do ensino politécnico”*.

De facto, dando voz aos Presidentes dos Politécnicos das várias regiões, actores privilegiados a nível da informação que detêm, o sucesso deste sub-sistema de ensino superior parece inquestionável, assim como uma assumida postura de inserção regional, conforme se deduz das declarações prestadas à imprensa nacional, por ocasião de um suplemento especial sobre o ensino superior politécnico.

Abílio Lima do Politécnico de Viana do Castelo, afirma que *“do total de diplomados pelo Instituto, 50% têm vindo a fixar-se anualmente no distrito”*. Destaca ainda a aposta ganha na recuperação do património histórico da região, funcionando a Escola Agrária no antigo Convento de Refóios e o Centro Académico no ex-Batalhão de Cavalaria 9.

Para o Presidente do nordestino Politécnico de Bragança, Dionísio Gonçalves, a vivência estudantil transforma diariamente Bragança *“noutra urbe”* e *“a simples existência de vida cultural fecunda em realizações, promove para lá do campus, toda a cultura transmontana”*.

Mesmo na grande metrópole que é o Porto, Luís Soares, Presidente do Politécnico, falando à cerca das duas mais jovens escolas – a ESEIG e a ESTGF – salienta as boas perspectivas futuras, pois a primeira está *“bastante enraizada no tecido empresarial da região”*, e para a segunda, prevê que o *“tecido empresarial da região do Vale do Sousa absorva com facilidade os diplomados”*.

Na «universitária» Coimbra, Vieira Ramos, Presidente do Politécnico, argumenta – *“incumbe-nos a responsabilidade de intervir no processo de modernização da região de inserção”*.

Jorge Justino, Presidente do ribatejano Politécnico de Santarém, destaca como principais atribuições deste, *“contribuir para o desenvolvimento regional, intensificar a cooperação entre o instituto e o meio profissional onde se inserem os seus diplomados, promover a cooperação entre os órgãos locais, tendo em vista um maior desenvolvimento regional.”*

Relembra ainda que *“os planos curriculares são adaptados às necessidades da região”*.

José Ramalho, Presidente do Politécnico de Beja, uma das regiões mais deprimidas a nível de emprego, informa que está a realizar-se um levantamento a nível de empregabilidade que visa *“apurar as necessidades do distrito, por forma a que se possam adaptar os currículos”*. (Jornal de Notícias, Suplemento Especial – Ensino Politécnico, alicerce do país real, 2000/05/24).

Barros (1999:12), fazendo uma análise retrospectiva do impacto deste nível de ensino nas regiões onde está inserido, argumenta que em alguns casos, se tem conseguido *“fazer depender o desenvolvimento da comunidade da existência do ensino Politécnico”*.

Em prol do papel estabilizador do mesmo, reforça que *“vem conseguindo repor a existência social ao nível das várias regiões do País pela possibilidade de formação de jovens com capacidades, mas sem poder económico para se deslocarem para centros universitários; vem conseguindo impedir a*

desertificação do interior pela frequência de cursos e pela instalação de sectores económicos ligados à indústria, comércio e serviços;”.

Para finalizar esta problemática da matriz assumidamente regional deste tipo de ensino, atente-se ainda na síntese discursiva do Presidente do Politécnico de Viseu, o qual, citando Carneiro (1988), Gottifredi (1993), Kogan et al. (1994), Miera (1988) e Simões & Matos (1996), apela a que *“as unidades de ensino superior politécnico devem associar a sua função de serviço público a uma vertente económica e empresarial que lhes permita contribuir para o desenvolvimento económico e social integrado, da região em que se inserem, [...] e da mobilização dos recursos endógenos de cada região.”* (Barros,1999:25).

5.- DE NOVO A AMBIGUIDADE OU A COMPETIÇÃO UNIVERSIDADES/POLITÉCNICOS PELO MERCADO DE TRABALHO DOS DIPLOMADOS

Na reunião Plenária do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP), de 13 de Janeiro de 2000, foi aprovado por unanimidade um documento de reflexão sobre o ensino superior em Portugal.

O estudo, de extrema actualidade e pertinência, procurou caracterizar do ponto de vista legislativo, o ensino superior politécnico, mas principalmente intentou identificar, face à realidade actual dos dois sistemas, se ainda existirão características tipificadoras de dois subsistemas diferenciados, ou se existe apenas um, com as instituições quer universitárias quer politécnicas, em diferentes estádios de evolução.

Da análise efectuada parece concluir-se que existem *“características próprias de cada um dos subsistemas que permitem diferenciá-los, embora se verifique um movimento de convergência entre eles”* (CCISP,2000:5).

Depois de se aludir, que na Lei de Bases do Sistema Educativo, os domínios dos dois subsistemas tinham ficado suficientemente definidos – um de natureza essencialmente teórico-prática (o saber e o saber fazer), que deveria desenvolver a investigação experimental, de acordo aliás, com as directrizes traçadas já no Decreto- Lei nº402/73 de 11 de Agosto e continuadas nas Leis 46/86 de 14 de Outubro e 54/90 de 5 de Setembro – o ensino superior politécnico. O outro, o universitário, na continuidade da sua história e vocação natural, de feição conceptual e teórico, predominantemente direccionado para a investigação básica ou fundamental.

Não obstante, na prática, a dinâmica dos dois subsistemas teria evoluído na mesma direcção, por razões de disputa do mercado de emprego para os diplomados, e de necessidade de contenção das despesas públicas, a nível do decréscimo de investimento nas universidades.

Como acentua aquele estudo *“a necessidade de assegurar a competitividade dos diplomados da universidade em relação aos dos institutos politécnicos,*

motivou as universidades a, progressivamente, iniciarem a preparação dos seus alunos para o mercado de trabalho”.

Prospectiva-se assim, que esta *“tendência vai manter-se, mas tal movimento verifica-se no sentido do modelo tradicionalmente fixado para as universidades em direcção ao modelo politécnico”* (CCISP,2000:13).

Na verdade, se as contingências sociais e económicas parecem “empurrar” a evolução dos dois campos de ensino para alguma ambiguidade e até conflitualidade, os legisladores de alguns diplomas essenciais, eventualmente por condicionalismos políticos, nem sempre foram rigorosos e precisos na delimitação das atribuições dos dois subsistemas de ensino.

A título de exemplo, o estudo que temos vindo a assinalar, com base no texto dos nºs 3 e 4 do artº 11 da Lei de Bases do Sistema Educativo, salienta que se estabelece a diferença entre ensino universitário e politécnico *“num pequeno jogo de palavras”*, para de seguida concluir que, *“assim não se compreende que no artº13 se estabeleça uma “diferença na concessão de graus académicos, restringindo a concessão dos graus de mestre e doutor...”* (CCISP,2000:15).

Com efeito, a outorga do grau de mestre e doutor, ainda vedado às instituições politécnicas, têm vindo a ser reclamado pelos dirigentes do ensino politécnico com insistência, apesar da lei atrás referenciada ser muito clara nesse sentido. Contudo, em 1997 aquele diploma já foi alterado pela Lei nº 115/97 de 19 de Setembro para, entre outros aspectos circunstanciais, alterar o nº3 do artº 13, passando a constar que *“no ensino politécnico são conferidos os graus académicos de bacharel e de licenciado”* (sublinhado nosso), através da leccionação de licenciaturas bietápicas. De facto, o ensino politécnico passou a poder conceder aquele nível habilitacional.

Referindo-se ao problema dos mestrados e doutoramentos que as escolas superiores não podem ministrar, Antas de Barros, Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa, vaticina *“é mais um problema de tempo do que de conteúdos: começámos pelos bacharelatos, passámos para as licenciaturas, o tempo se encarregará do resto.”* (Barros,2000:32).

Todavia, da parte de outros dirigentes do ensino politécnico, o apelo do ensino universitário também é forte, dando azo à constatação de Barros (1999:12)

relativamente a algumas instituições *“sujeitas a patologias viróticas de muitas e variadas origens, entre as quais contamos com tentativas de os transformar em tudo o que imaginar se pode sem respeitar a razão da sua criação”* (sublinhado nosso). E continua, *“o Prof. Marçal Grilo postulava em 1985 que era extremamente fácil destruir o ensino politécnico, pela transformação pura e simples destas instituições, em universidades.”*.

Com efeito, Dionísio Afonso, Presidente do Instituto Politécnico de Bragança, por exemplo, não perfilha tal raciocínio, “exigindo” a passagem urgente a Universidade, pois *“sob o ponto de vista do apoio estratégico ao desenvolvimento da região [...]. esse salto é essencial”*. E acrescenta convicto *“o que está aqui, é uma universidade em qualquer parte do mundo. [...]. Nós aqui possuímos capacidade para conceder outros graus. Portanto pugnamos por uma carreira universitária única. Não pode dizer-se que se obtém um «doutoramento ou mestrado à politécnico». Ficaria como um ferrete.”* (Afonso, 2000:16).

Estará esta tomada de posição alicerçada na tese de Bourdieu (1989), relativamente à teoria das vias técnicas superiores serem formas subtis de eliminação diferida, independentemente de também poderem constituir formas de promoção social para parte dos jovens oriundos das classes populares?

Na realidade parece-nos que o processo de expansão e diversificação do ensino superior, ao responder à procura, não teria eliminado as hierarquias sociais e académicas já existentes.

Sobre esta questão, Seixas (1991), citando Bustin Clark (1974) num estudo já clássico e distante no tempo, sobre os “Community College” americanos, considera que numa situação caracterizada pelo aumento da procura de educação de nível superior, estes estabelecimentos de ensino superior de curta duração, teriam como principal tarefa responder a essa procura, controlando as aspirações escolares e sociais dos estudantes. E conclui, *“esta função de resfriamento das aspirações (the cooling out function) porque exercida de um modo dissimulado, levando os estudantes a interiorizarem como limitações pessoais, constrangimentos sociais e a optarem por vias terminais de estudos, permite manter intacto o mito da igualdade de oportunidades educativas.”* (Seixas, 1991:93).

Assim poderia resolver-se a contradição entre a existência de igualdade de oportunidades associada à quantidade e heterogeneidade do público, e a excelência académica.

Pelo que precede, a questão das oportunidades educativas colocar-se-ia não tanto no acesso ao ensino superior, mas fundamentalmente, a que tipo de ensino superior.

De qualquer forma, face a esta situação de ambiguidade e até de alguma conflitualidade e desorganização, José Reis, na qualidade de Secretário de Estado do Ensino Superior, afirmou que o Governo aposta no anteprojecto de Lei de Organização e Ordenamento do Ensino Superior – a propor à Assembleia da República – *“para «arrumar a casa » e lançar bases para o futuro desenvolvimento da autonomia das instituições”* (Reis,2000:20).

Luciano Almeida (2000:13), Presidente do Politécnico de Leiria, depois de compulsar aquele Anteprojecto de Lei, achou-o *“uma perfeita e completa desilusão: consagra a actual desorganização, que passa a organização, e permite que a desorganização continue dentro das regras que visa criar.”*. Sobre este aspecto refere que *“a promiscuidade é total, sucedendo mesmo que uma universidade – a Universidade do Algarve – tem hoje mais alunos a frequentar cursos superiores politécnicos que cursos universitários”*.

Passando a enunciar vários aspectos que urge modificar, do seu ponto de vista, elege como primeiro *“a definição clara dos campos de intervenção dos institutos politécnicos e das universidades”*.

De facto, os artºs 6º e 8º do referido Anteprojecto de Lei, subordinados aos títulos – Organização institucional do ensino superior universitário, e, organização institucional do ensino superior politécnico, respectivamente, enunciam assim os inerentes campos de actuação dos dois subsistema do ensino superior: *“O ensino superior universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.”*, e *“O ensino superior politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de*

análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.”.

Ficarão doravante os domínios dos dois subsistemas de ensino superior claramente delimitados, ou será a continuação dos já aludidos “jogos de palavras”?

E será a demarcação rigorosa, se tal é possível, assim tão importante?

Em recente conferência do Ensino Superior, subordinada ao título – Ensino Superior, Balanço de uma Legislatura, Caminhos para o Futuro, Carvalho(1999:48), na sequência das directrizes emanadas da conferência de Bolonha, salienta:

“ O que se pensa já não é uma harmonização a nível nacional deste nosso sistema, é uma harmonização a nível de toda a Europa. Ainda há quinze dias ouvimos um professor holandês a defender a existência de uma agência única europeia para avaliar todos os cursos europeus, a sua conformidade por questões de mobilidade e de liderança a nível mundial. Para onde é que nós vamos? Vamos de facto para a diferenciação entre universitário e politécnico, entre universitário e não universitário, entre as “research universities” e as “institutions” e as “learning institutions” ? É possível manter isto num quadro de avaliação, de acreditação que aponta exactamente em sentido contrário ?”.

Tudo indica na verdade, que num futuro mais ou menos próximo, os caminhos da empregabilidade dos diplomados, quer oriundos das Universidades ou dos Politécnicos, passará efectivamente por uma mobilidade mais vasta dentro de uma Europa alargada, através da certificação uniforme das qualificações. Pese embora o facto, de se nos afigurar passível de alguma complexidade, a elaboração de um sistema de “medição” fidedigna das diferentes qualificações dos diversos estados, face à diferença de metodologias lectivas e formativas.

Por outro lado e relativamente ao futuro das instituições de ensino superior politécnico, perante os desafios da globalização desta sociedade do conhecimento e da comunicação, extremamente mutável e imprevisível, cremos que as mesmas se encontram bem posicionadas, face à sua flexibilidade e “filosofia” que norteou a sua criação. Com efeito, tendo-se privilegiado fortemente, como procurámos demonstrar, as premissas locais e

regionais, através de cursos adequados aos seus recursos endógenos, quer naturais quer construídos, “desenharam-se” cursos imbuídos de assinalável vertente prática, técnica e profissionalizante, que potencializa uma boa oferta formativa a par de fornecimento de serviços especializados à comunidade envolvente.

Acresce ainda, talvez pela sua juventude, que estas instituições de ensino se apresentam menos burocratizadas, mais flexíveis e expectantes relativamente ao meio empresarial, logo com mais possibilidades a nível da oferta de formação, ser mais permeável às aprendizagens experimentais e menos institucionalizadas.

A par destes aspectos positivos, no nosso entendimento, reconhecemos todavia, algumas debilidades neste subsistema de ensino superior, designadamente no que concerne à maioria das instituições não terem atingido ainda uma dimensão crítica e oferecerem uma amplitude de cursos e serviços, algo limitado, em contraste com as universidades, e paradoxalmente, muito diversificada entre si, o que lhes retira visibilidade social, política e “peso” negocial.

6– A ESCOLA SUPERIOR AGRÁRIA DE SANTARÉM - BREVE RESENHA INSTITUCIONAL

A Escola Superior Agrária de Santarém é uma instituição de ensino superior politécnico, vocacionada para o ensino, a investigação, o desenvolvimento experimental e o apoio à comunidade.

O Ensino Agrícola em Santarém provém de uma tradição já secular iniciada em 18 de Julho de 1888, quando foi criada a Escola Prática Elementar de Agricultura e Frutuária de Santarém, a qual se instalou na Quinta do Galinheiro, a dois Kms. da cidade, (local onde actualmente ainda se situa a ESAS). Formava operários rurais em dois anos, preparando-os para as principais culturas pelos processos mais modernos e adequados à região, assim como nas indústrias rurais existentes, tendo sido dada atenção especial á Indústria de Laticínios.

Em 17 de Outubro de 1899, o Decreto que extinguiu esta Escola ordenou que nas suas instalações passasse a funcionar a Escola de Regentes Agrícolas “Moraes Soares”. O novo curso tinha a duração de quatro anos e os seus diplomados saíam aptos a administrar uma exploração agrícola completa.

Em 1912 esta Escola foi extinta para dar lugar à Escola Prática de Agricultura de Santarém. Voltou-se a ministrar o Ensino Elementar. O novo curso tinha a duração de um ano, findo o qual os seus diplomados obtinham o título de “Feitores”. A Tecnologia do Azeite foi então a mais privilegiada, construindo-se um lagar de azeite anexo à Escola.

Mas este curso teve vida efémera. Esta Escola foi extinta em 1915, para dar lugar à Escola Técnica Secundária de Agricultura. Neste período conturbado da 1ª Guerra Mundial e no pós - Guerra, o ensino agrícola sofreu várias reformulações. No princípio esta Escola formou Técnicos Agrícolas, depois foi determinado que se formassem Engenheiros Agrícolas e finalmente Regentes Agrícolas. Também foi nesta altura que apareceram os Regentes Agrícolas Coloniais, uma vez que o ideário Republicano defendia a descentralização financeira e administrativa da África Portuguesa, bem como o seu desenvolvimento progressivo.

A 15 de Julho de 1931, foi decretada uma nova orgânica para o curso e a Escola passou a chamar-se Escola de Regentes Agrícolas de Santarém. Ao longo de 51 anos ministrou o Curso de Regentes Agrícolas e durante a sua vida sofreu várias reformas. A partir de 1933 os alunos formados que desejassem prosseguir estudos, passavam a ter acesso aos Cursos Superiores de Agronomia e de Veterinária, desde que tivessem aprovação em todas as disciplinas do Curso Complementar.

Depois de 1976 a Escola de Regentes Agrícolas passou a depender da Direcção - Geral do Ensino Superior, o Curso de Regentes Agrícolas é equiparado, para efeitos profissionais a um bacharelato, e os Regentes Agrícolas passam a denominar-se Engenheiros Técnicos Agrários.

Na década de 70, e para assegurar o desenvolvimento sócio - económico do País, nova reforma era inevitável, o Ensino Médio Agrícola daria lugar ao Ensino Superior de Curta Duração. A extinção do curso de Regente Agrícola fez-se então progressivamente.

Os edifícios da Velha Escola deram lugar à actual Escola Superior Agrária de Santarém, que entrou em funcionamento no ano lectivo de 1981/82, ministrando os Cursos de Produção Agrícola e de Produção Animal e mais tarde, no ano lectivo de 1986/87, surgiu o Curso de Tecnologia das Indústrias Agro - Alimentares, com os Ramos de Tecnologia do Vinho e de Tecnologia da Carne, que conferiam aos seus diplomados o grau de Bacharel. Mais recentemente, no ano lectivo de 1989/90, iniciou-se a leccionação dos Cursos de Estudos Superiores Especializados (CESE.'s) - como o de Engenharia da Multiplicação de Plantas e em 1990/91 com o de Engenharia da Mecanização Agrícola.

No ano lectivo de 1994/95, no sentido de se adequar à nova situação social, económica e empresarial, decorrente da dinâmica da Política Agrícola Comum coordenada por Bruxelas, procedeu-se a uma reestruturação dos planos curriculares, o que ocasionou a criação dos novos Cursos da Engenharia da Produção, e Engenharia Agro-alimentar, com vários ramos dentro de cada uma destas áreas científicas.

No ano lectivo de 1997/98, foi criado o Bacharelato em Engenharia da Gestão e Ordenamento, com as Opções de Gestão Agrícola e Ordenamento Rural.

Dois anos depois, no ano lectivo de 1999/2000, foi criado o Bacharelato em Equinicultura e as Licenciaturas bietápicas :

- Engenharia Agro-alimentar, ramo da Qualidade Alimentar;
- Engenharia da Produção, ramo da Produção Animal.

Mais recentemente ainda, no presente ano lectivo de 2000/2001, o ramo da Produção Animal autonomizou-se através da criação da Licenciatura bietápica de Engenharia da Produção Animal, sendo ainda criada a Licenciatura bietápica da Engenharia Agrária.

Para alicerçar a componente prática e experimental a ESAS dispõe de duas herdades – a Quinta nova com 23 ha e a Quinta do Bonito com 120 ha, dotada de instalações para alojar grupos de alunos, salas de aulas, pequenos laboratórios, pavilhões para animais e para máquinas agrícolas, assim como áreas afectas a ensaios de culturas.

Na Quinta do Galinheiro (30ha), sede da Escola e onde se situam a quase totalidade das estruturas pedagógicas e científicas, estão instalados os serviços administrativos, financeiros e de apoio, as instalações da componente Agro-alimentar (carnes, vinho e hortofrutícolas), vacaria, hangar polivalente e diversos laboratórios – Química, Biociências, Geociências, Hortofruticultura, Parasitologia Animal, Nutrição Animal e Protecção Vegetal.

A ESAS, que entretanto se está a organizar em Departamentos, possui os seguintes sectores:

- Agricultura
- Biociências
- Economia
- Engenharia Agro-Alimentar
- Engenharia Rural
- Geociências
- Hortofruticultura
- Matemática
- Produção Animal
- Protecção Vegetal
- Química

A nível dos órgãos científicos, pedagógicos e de gestão, o organograma da Escola integra os seguintes Conselhos, em funcionamento: - Directivo, Científico, Pedagógico, Consultivo e Administrativo.

A Escola, dotada de autonomia administrativa e financeira, gere um orçamento anual de aproximadamente um milhão de contos, contabilizando as verbas oriundas das transferências de Estado, receitas geradas na própria instituição, transferências do Fundo Social Europeu para financiamento de diversas Acções e Projectos, e ainda os investimentos efectuados pelos Serviços Centrais do Instituto Politécnico de Santarém no âmbito do PIDDAC, a nível do património construído.

No âmbito de apoio à Comunidade, uma das vertentes do ensino superior politécnico, a ESAS presta serviços técnicos e científicos, com destaque para a realização de análises em todas as áreas laboratoriais já referidas.

Na perspectiva da inserção e preparação dos alunos, foram estabelecidas algumas dezenas de protocolos com entidades regionais e nacionais, públicas e privadas, por forma a angariar apoios para o ensino, na perspectiva de adequação ao tecido empresarial, através da frequência de estágios.

No actual ano lectivo de 2000/2001, estão matriculados 1100 alunos e desempenham funções sessenta funcionários, dez encarregados de trabalhos e o equivalente a oitenta e cinco docentes a tempo integral.

CAPÍTULO IV – ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.- DELINEAMENTO GERAL DO ESTUDO.

O presente estudo de carácter exploratório, uma vez que desconhecíamos as principais relações entre as variáveis da temática em estudo, desenvolve-se em duas dimensões. Na primeira discutem-se questões teóricas e de enquadramento conceptual relacionadas com a problemática. Na segunda, analisa-se a inserção na vida activa e, dentro desta, a adequabilidade das qualificações adquiridas às funções desempenhadas.

O primeiro momento, de âmbito mais qualitativo, permitiu-nos definir conceitos, estruturar e objectivar com mais minúcia as dimensões do problema, tendo consistido principalmente na análise documental, revisão bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas aos membros dos Órgãos de Gestão, Presidente e Vice-presidente do Conselho Científico e aos representantes da comunidade empresarial regional que integram o Conselho Consultivo da ESAS em representação dos Cursos leccionados nesta Escola.

Com efeito, em fase anterior, tinha-se procedido à análise documental dos normativos legais que institucionalizaram ao longo do tempo o ensino superior politécnico (cf. capítulo III), os objectivos e pressupostos que o fundamentaram, assim como as vicissitudes e eventuais desvios que este tipo de ensino tem vindo a atravessar.

Igualmente se compulsou a informação institucional, produzida por Departamentos do Ministério da Educação ligados a estudos prospectivos e estatísticos, relativamente ao número de diplomados por cursos e áreas científicas, opções curriculares estabelecimento/curso, taxa de insucesso, saídas profissionais, empregabilidade, etc.

De igual forma se tomou devida nota do “Programa Preliminar” sobre a Escola Superior Agrária de Santarém e “Aspectos de especialização e desenvolvimento curricular dos Cursos das escolas superiores agrárias e respectiva actualização”, editados em 1980 pelo Departamento do Ensino Superior (DESUP).

Reflectiu-se, perante os relatórios elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAES), sobre o ensino em geral e do politécnico em particular.

Relembrou-se conceitos e obtiveram-se pistas através da leitura do Relatório da Comissão Externa de Avaliação das Escolas Superiores Agrárias, assim como dos Relatórios Institucionais elaborados pela ESAS, sobre a própria Escola e alguns Cursos.

Recordaram-se os fundamentos que estiveram na génese da criação do ensino superior politécnico e o projecto de desenvolvimento de recursos humanos que lhe esteve subjacente, através de textos, brochuras, publicações e congressos, realizados sob os auspícios do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP).

Particularmente enriquecedor a nível da temática da empregabilidade e da apresentação de determinados conceitos com ela conexos, foi o contacto com publicações do Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR), do Sistema de Observação de Percursos de Inserção dos Diplomados do Ensino Superior (ODES), do Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDECE) e do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

No que respeita à questão da passagem da escola à vida activa, da inserção profissional, em suma, foram importantes as consultas efectuadas via INTERNET a diversos textos publicados pela OCDE e a análise de textos da Revista Calificaciones & Empleo – Piette/Céreq.

Após a análise documental, como referimos, procedemos à elaboração do guião das entrevistas semi-estruturadas (cf. anexo 1 e 2) a aplicar aos docentes responsáveis pelas questões programáticas, pedagógicas e científicas, designadamente ao Presidente da antiga Comissão Instaladora, o qual acumulou a Presidência do Conselho Científico, no período de 1988/1997, à Vice-presidente do Conselho Científico, que igualmente exerceu funções naquele período, e a alguns docentes com participação mais destacada em funções conexas com aquelas questões.

Dentro do mesmo espírito, foram também efectuadas entrevistas à componente empresarial, através dos representantes da comunidade empresarial regional, pertencentes ao Conselho Consultivo da ESAS, em representação das áreas em que se situam os cursos leccionados.

Nesta fase da investigação, optou-se por este tipo de entrevistas, por já termos informação susceptível de definir os objectivos gerais e os tópicos estruturantes das entrevistas.

Perseguíamos todavia, uma maior identificação com o objecto a estudar, o que na opinião de Ghiglione e Matalon (1993:8) é um estágio inerente à entrevista semi-directiva, que intervém a *“meio caminho entre um conhecimento completo e anterior da situação por parte do investigador, o que remete para a entrevista directiva ou para o questionário (podemos aliás perguntarmo-nos se existirá realmente um limite entre estes dois métodos) e uma ausência de conhecimentos, o que remete para a entrevista não directiva.”* Neste pressuposto, os inquiridos foram convidados a pronunciarem-se pelas suas próprias palavras e com o seu próprio quadro de referências, sobre questões constantes do guião da entrevista.

A título de informação, é de referir que o guião apresentado aos docentes da ESAS possuía doze temas, e o apresentado aos empresários possuía cinco questões gerais. Resumidamente, e recapitulando somente os tópicos das perguntas então formuladas, foram abordados as seguintes questões, relativamente às entrevistas realizadas aos membros dos Órgãos de Gestão / Conselho Científico:

- 1—reestruturações curriculares efectuadas, e os motivos das mesmas;
- 2—critérios tomados em consideração na criação dos cursos da ESAS;
- 3—como são seleccionados os cursos;
- 4—objectivos fundamentais que se pretenderam alcançar na organização dos cursos e currículos;
- 5—relevância da participação dos agentes económicos / empregadores regionais no Conselho Consultivo;
- 6—opinião sobre a existência de estágios ao longo do ano;
- 7—relevância do figurino dos estágios nas empresas, cooperativas e outras instituições para o futuro profissional dos alunos;
- 8—dificuldades que os alunos enfrentam na transição do meio académico para o meio profissional;
- 9—“pontos fortes” que podem contribuir para facilitar a transição dos alunos, do meio académico para o meio profissional?;

10-percentagem de alunos que consegue emprego correspondente com a formação / curso;

11-tempo que se percebe ser necessário aos diplomados para obtenção do primeiro emprego, compatível com a formação / curso adquirida;

12-papel da Escola no processo de integração dos alunos, no mercado de trabalho.

Relativamente às entrevistas efectuadas aos representantes da comunidade empresarial regional pertencentes ao Conselho Consultivo da ESAS, as questões colocadas foram as seguintes:

1-características que um diplomado da ESAS deve ter;

2-alterações a introduzir na estrutura curricular dos cursos da ESAS, com vista a uma melhor adequação entre o ensino ministrado e as necessidades das empresas;

3-vantagens do actual figurino de estágio obrigatório nas empresas, cooperativas e outras instituições, para o futuro profissional dos alunos da ESAS;

4-principais dificuldades sentidas pelos alunos na transição do meio académico para o meio profissional;

5-opinião sobre a remuneração proporcionada aos jovens diplomados pela generalidade dos empregadores.

Das análises atrás referenciadas resultou uma maior identificação com os objectivos propostos para o presente estudo exploratório, que nos apetrechou, no nosso entendimento, para a fase mais quantitativa, se assim nos podemos exprimir, presente na segunda fase.

Como bem destacou Crespi (1997:222), *“deve-se reconhecer que nem se faz uma análise puramente quantitativa, porquanto não só é necessário serem escolhidos previamente os critérios de selecção e definição dos fenómenos que surgirão depois traduzidos em dados numéricos, mas, além disso, tais dados, uma vez obtidos, serão elaborados e interpretados com base em critérios de tipo qualitativo, a partir das hipóteses anteriormente formuladas: nem se faz uma análise puramente qualitativa, visto que as interpretações de tipo «abrangente» não prescindem na realidade, da percepção de frequência*

estatística dos aspectos postos em observação. Os dois tipos de análise mostram-se assim complementares.”.

Para a caracterização da segunda dimensão foram inquiridos os diplomados pela ESAS entre os anos lectivos de 1983/84 e 1997/98, a nível de todos os Bacharelatos em que existiam diplomados, através do preenchimento de um questionário por administração directa enviado por via postal.

A área de análise subjacente ao estudo estrutura-se assim nas inter-relações desenvolvidas entre a formação académica ministrada na Escola Superior Agrária de Santarém, a nível das qualificações obtidas pelos diplomados e o mundo do trabalho, fixando-se a nível da operacionalização das variáveis, na dicotomia diplomado/profissão/adequabilidade, no âmbito do trajecto profissional individual percorrido por cada um.

A forma como deve ser estruturada a recolha de informação e analisados os dados, não é pacífica contudo, devido às diversas interpretações de alguns dos conceitos que esta vasta problemática abrange.

De facto, a ambiguidade começa logo pela diversidade de vocabulário usado - inserção, transição, entrada na vida activa, trajectória, itinerário...

Tal contexto leva Tanguy (1986) – fundador e director do Centro de Estudios Jurídicos y Económicos del Empleo (CEJEE) – citado por Vincens(1999:1), a afirmar que *“apesar de la amplitud de los trabajos, la impresión que domina al considerarlos es la un cierto malestar frente a un campo que sigue estando poco definido, mal delimitado teóricamente...”*.

Efectivamente, conforme enunciámos na APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA, que devemos entender pela expressão – inserção na vida activa?

A obtenção do primeiro emprego, do emprego estável, do emprego em que exista adequabilidade das qualificações às funções, do emprego reconhecido pelo meio profissional?

E, dentro desta lógica, quando deve ser considerado o início e o fim da inserção?

Perante esta diversidade de critérios e porque *“la definición de la insercion es elegida por el investigador en función de los objetivos de su estudio...”*

(Vincens,1999:10), optou-se, como também já foi referido, pelo conceito mais abrangente de transição para a vida activa.

Contudo, as dimensões, indicadores e variáveis idealizadas e utilizadas no questionário, permitem tão só recolher informação numa perspectiva transversal (situação actual), uma vez que a informação necessária para a caracterização exaustiva do histórico do emprego/desemprego de cada indivíduo, ultrapassa o âmbito desta dissertação, em termos financeiros, logísticos e temporais. Ainda assim, o instrumento de medida construído, está dotado de possibilidades de recolha de informação com profundidade histórica, a nível de situações quantificadas a fornecer pelos inquiridos, com dispensa de informação de âmbito descritivo agregada ao número das situações enunciadas.

Face a esta problemática e de acordo com os objectivos propostos no Capítulo I, foi elaborado um questionário a partir do modelo de análise apresentado no Quadro nº1, construído a partir dos pressupostos teorizados por Vincens (1999), dos quais partilhamos, e segundo a metodologia usada pelo Sistema de Observação de Percurso de Inserção dos Diplomados do Ensino Superior (ODES), em estudos análogos.

A partir deste modelo, e da interacção das dimensões equacionadas, foi possível construir o número de indicadores e variáveis (Anexo nº3) que consideramos apropriados para analisar a temática da inserção profissional dos diplomados da ESAS, e dentro desta, da adequabilidade das qualificações adquiridas nesta Escola face às funções desempenhadas.

A escolha desta estratégia de análise, foi assim assumida, a partir da ponderação das características e das possibilidades das opções metodológicas conhecidas, e da adequação da mesma aos objectivos da pesquisa e ao conhecimento que tínhamos da temática em estudo.

MODELO DE ANÁLISE

QUADRO Nº1

SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

- Satisfação face ao emprego
- Perspectivas no emprego
- Adequabilidade de emprego
- Razões de permanência na situação de desadequação

CARACTERIZAÇÃO SOCIAL E ESCOLAR

- Caracterização social
- Mobilidade geográfica de emprego
- Percorso de acesso ao ensino superior

TRANSIÇÃO DO MEIO ACADÊMICO PARA O MEIO PROFISSIONAL

- Dificuldades/facilidades de transição para o meio profissional
- Avaliação da preparação do Curso para a vida profissional
- Utilidade do estágio para a vida profissional

ADEQUABILIDADE DAS QUALIFICAÇÕES ÀS FUNÇÕES DESEMPENHADAS

SITUAÇÃO PROFISSIONAL

- Condição perante o trabalho
- Processo de obtenção de emprego
- Caracterização da situação de emprego

PERCEÇÃO DA ADEQUABILIDADE

Representações/expectativas acerca de:

- Satisfação face ao emprego
- Perspectivas no emprego
- Adequabilidade de funções
- Situação de emprego

ESTRATÉGIAS/OPÇÕES

- Opções no acesso ao ensino superior
- Estratégias no acesso ao emprego
- Estratégias para superar eventuais dificuldades na transição para o meio profissional.

De facto, como salienta Duarte (1999c:5), também estamos convictos de que não existem “modelos puros”, passíveis de serem descontextualizados de um determinado enquadramento institucional, social, económico, político e cultural, e por consequência, *“o processo de pesquisa assentará sempre no aprofundamento do conhecimento sobre a realidade portuguesa, suas características de carácter mais estrutural e flutuações mais de índole conjuntural.”*

2. – CONCEPTUALIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS

2.1.- CONCEPTUALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS

O presente estudo, como já foi referido, pretende analisar a inserção na vida activa dos diplomados pela Escola Superior Agrária de Santarém até ao ano lectivo de 1997/98, inclusive, e, dentro desta caracterização geral, aferir da adequabilidade da formação recebida naquela escola face às funções desempenhadas.

Dentro deste pressuposto, a nossa reflexão incidiu em torno dos **conceitos de transição para a vida activa e adequabilidade das qualificações / funções.**

Relativamente à transição escola/mundo do trabalho, a percepção que actualmente se tem desta problemática, é mais abrangente que a da simples inserção profissional, conforme concluímos no Capítulo I – Apresentação do problema.

Com efeito, “guiados” por Vincens (1996), verificámos que o conceito “inserção” é demasiado redutor pois não se esgota no momento em que se adquire um emprego. Dimensões como a estabilidade, a correspondência formação/emprego e a socialização profissional, por exemplo, deverão ser equacionadas.

Por outro lado, conforme evidenciou Duarte (1999), o trajecto escola/mundo do trabalho deixa de ser um momento e tende a ser um percurso, pontuado por empregos esporádicos, momentos de formação, de desemprego declarado ou oculto, etc..

A mesma opinião é expressa por Carvalho (1999:22), quando saliente que “*o transitório faz-se definitivo, alterna-se a formação (escolar e/ou qualificante) com a espera de emprego ou o acesso a empregos precários e de rotatividade; e estrutura-se um espaço de passagem da escola para a vida activa.*”

Com efeito, a complexidade da transição, ou transições, como preferimos chamar-lhe, está bem longe da perspectiva linear, dos tempos em que era possível demarcar posições sociais e profissões adequadas às características das competências juvenis adquiridas na Escola.

Como analisa Vincens (1999:1), apoiando-se em estudos de Drancourt e Roulleau-Berger (1995), a inserção é “*un objecto de investigación en*

construcción”, estimando que apesar de “l’amplitud y la diversidad de los trabajos”, “el balance de los saberes sobre la inserción sigue siendo mitigado. En efecto, el aspecto general de los itinerarios de acceso al empleo de los jóvenes parece conocido. En cambio, la concepción de la inserción que subyace a estos itinerarios sigue siendo oscura ya que las divergencias (cuando no la ausencia simplemente) de puntos de vista sobre la cuestión son numerosas.”.

Não obstante e como síntese conclusiva, concordamos com Gamboa (1999:125), quando este refere que *“pode dizer-se que o conceito de transição deve conter a multiplicidade de formas com que os actores se apropriam das regras do jogo”*.

No que respeita ao **conceito de adequabilidade das qualificações adquiridas na escola com as funções desempenhadas**, o mínimo que poderemos dizer, nestes tempos de mudanças aceleradas e imprevisíveis, é que o próprio conceito de qualificações a partir do qual se afere a adequabilidade de funções, também tem sofrido significativas mutações conceptuais, evoluindo para o conceito de **competências**, quando analisadas no espaço profissional. Na verdade, parece-nos que, enquanto a qualificação é do domínio do colectivo e do institucional, da escola, neste caso, a noção de competência é indissociável do indivíduo., pois produz-se e desenvolve-se no campo da intersecção dos percursos de socialização, formação e experiência profissional, embora esta questão esteja longe de reunir unanimidade de critérios. O próprio conceito de “competência” tem vindo a sofrer diversas alterações quando confrontado com os típicos modelos profissionais tayrolistas ou fordistas.

Na realidade, a centralidade do conceito de competência a partir da década de oitenta, decorre da constatação de uma evolução permanente, acelerada e pluridimensional dos contextos técnico-organizacionais e económicos. As empresas e os indivíduos são envolvidos numa estrutura gradualmente mais instável, heterogénea e complexa. *“Esta envolvente reflecte-se na evolução do emprego quer nos seus conteúdos quer em volume e em qualidade: a transformação profunda da estrutura global de qualificações, a emergência de novos empregos e novas competências...”* (Valente,1999:7).

Por outro lado também, fruto desta evolução, o conceito de qualificação, que tem tido um lugar privilegiado entre o sistema produtivo e o sistema ensino/formação, tem vindo a adquirir para outros autores uma tripla vertente. Qualificação do trabalhador – adquirida através da formação e da experiência profissional, que contribuem para a formação do indivíduo enquanto trabalhador e cidadão. A qualificação do emprego – as exigências para o exercício de um posto de trabalho. Por fim, a qualificação convencional – as condições em que o assalariado colabora com o empregador, a nível de competências que deve possuir, lugar na organização, remuneração, perspectiva de carreira, etc..

Gomes (1999), apoiando-se nos estudos de Wittorski, Zarifian e Parlier (1998), afirma que a noção de competência, mais do que substituir a noção de qualificação, permite ultrapassar o dilema entre a qualificação do emprego e a qualificação do indivíduo, demonstrando a insuficiência da simples adequação homem/posto de trabalho e perspectivando a redefinição de novas relações entre o emprego e a formação de (competências).

Para Alaluf e Stoonbants (1994), igualmente citados por Gomes(1999:5), *“o conceito de competência, rico em ambiguidades e novos significados, está investido de funções múltiplas (...) e impõe-se cada vez mais quer em investigações realizadas no âmbito do Trabalho e da Investigação, quer nos discursos dos diferentes actores, inspirando igualmente medidas em matéria de emprego e formação...”* .

De acordo, com Valente (1999), a diversidade de interpretações do conceito de competência tem vindo a estruturar-se na literatura sobre o tema em três abordagens: comportamentalista, funcionalista e construtivista.

A abordagem comportamentalista remonta aos anos 20 dos EUA, através do trabalho pioneiro de McClelland, desenvolvendo-se nos finais dos anos 70 e início de 80. Para Mertens (1996), citado por Gomes(1999:8), nesta abordagem, o desempenho efectivo é um elemento central na competência e defini-se como *“alcançar resultados específicos, num dado contexto”*.

A visão funcionalista, desenvolvida a partir dos anos 80, está na base do sistema de competências Inglês (Nacional e Vocacional Qualifications), e parte de uma concepção integrada de atributos e desempenho, incorporando

conhecimentos, capacidades e atitudes aplicadas num contexto de tarefas reais.

Para a posição construtivista, desenvolvida em França por Schwartz, a identificação de competências surge da análise das disfunções da organização, potencializando um processo de aprendizagem das próprias competências, através da realização de planos de acção para corrigir essas disfunções através da envolvência dos próprios indivíduos.

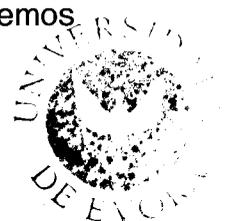
Desta diversidade de definições e métodos, Valente(1999), baseando-se nos estudos de Weil-Fassina (1990), Gilbert e Parlier (1992), Courpasson e Livian (1991), Mandon (1990), Toupin (1998) e Gillet (1998), afirma que é possível detectar convergências que possibilitam uma aproximação ao conceito de competência, como sejam :

- a *competência* não existe por si, mas manifesta-se em acções;
- a *competência* é apresentada como uma constatação de performance, de cumprimento de resultados ou resolução de problemas;
- o seu resultado, pode ser demonstrado, observado, validado, reconhecido e avaliado;
- a *competência* é situacional;
- é um sistema estruturado e dinâmico;
- é identificar e objectivar o que é necessário saber para se tornar competente num domínio de actividades.

Face ao que precede, poderemos então concluir, embora em sociologia, segundo Bekourian (1991), citado por Gamboa (1999), o conceito de competência seja delicado, difícil de definir e até mesmo de delimitar, que a competência será mais um processo do que um estado; É específica de cada indivíduo perante determinada situação, ou da representação que cada actor dela faz no momento; Não se circunscreve ao posto de trabalho, mas ultrapassa-o.

Neste contexto e atendendo à ambiguidade deste conceito, não admira, por consequência, que muitos autores façam uso do mesmo conceito, querendo referir-se, provavelmente, a realidades nem sempre coincidentes.

De facto, se os anos 70 foram a época por excelência da pesquisa sobre a estrutura e produção das qualificações profissionais, nos anos 80 e 90 temos vindo a assistir à produção das **competências**.



Citando Ferreira (1996), Gamboa (1999:67) conclui, de que *“à hierarquia dos diplomas produzidos pela escola corresponderiam uma hierarquia de empregos. Mais, o modelo pressupõe que é o diploma que certifica a qualificação do indivíduo e que este a adquire de uma vez por todas. Ao período de formação seguia-se a carreira profissional, perfeitamente definida e estruturada, na qual se fazia uma caminhada para, na idade da reforma, se atingir, às vezes, o topo.”*

Na verdade, a abordagem das competências ao centrar no indivíduo as diversificadas aquisições de conhecimentos que este fez nos mais variados contextos e situações, valoriza aspectos que não se circunscrevem unicamente aos conhecimentos formais e escolares, validados por diplomas escolares e profissionais.

Resumindo este aspecto, Pires (1995), citado por Gamboa (1999:68), salienta que *“as competências são conjuntos de saberes e qualidades postos em acção em situações concretas, e estão ligadas a toda a formação do sujeito – esta considerada formal e informal. Integra a sua formação de base e a experiência da acção adquirida ao longo do tempo de forma empírica, não sistematizada.”*

Poder-se-á afirmar assim, que as competências inerentes a cada indivíduo, dependem das suas trajectórias sociais, considerando nesta, o total dos processos de aprendizagem, não só os passíveis de se inserirem nos sistemas formais de ensino e formação, mas também as valorizações resultantes do contacto com as organizações empregadoras, a instituição familiar, os contactos sociais e institucionais; Em suma, o desenvolvimento das competências será indissociável do indivíduo, acompanha o seu desenvolvimento pessoal e social, é dinâmico, contínuo e não balizado no tempo.

Relativamente a esta problemática das qualificações, certificadas pelo ensino formal, e das competências, apreendidas ou intuídas por quem emprega, o CIDEDEC (1999:22), na sequência de um inquérito dirigido a três populações distintas – diplomados empregados, diplomados desempregados e empregadores, destaca a dado passo, que o inquérito aos empregadores permite perceber que estes *“quando procuram um diplomado, empregam técnicas e critérios de recrutamento direccionados mais para a apreensão dos aspectos de índole psicológica e psicossociológica do candidato e não tanto*

para os aspectos curriculares e de conhecimento, desempenho ou capacidade.”.

Na realidade, a experimentação de novas formas organizacionais diferentes dos moldes tayloristas e fordistas do passado, apelando ao alargamento e enriquecimento de tarefas, ao trabalho em grupo, em equipas de projecto, são tão exigentes em determinados perfis de competências, como os saberes-fazer de base mais alargada e de nível mais elevado, que muitas vezes as qualificações certificadas, eventualmente de alto nível, são preteridas pelos empregadores em detrimento de outras características.

Sobre este aspecto, Moore (1989:70), citado por Gamboa (1999), sintetizou as cinco principais estratégias de recrutamento usadas pelos empregadores:

- “1 – Capacidade de iniciativa e criatividade;*
- 2 – Conciliação permanente entre a autonomia e o trabalho cooperativo com os grupos de trabalho;*
- 3 - Capacidade para aprender sempre, resolvendo problemas novos e analisando novas situações;*
- 4 – Saber analisar um projecto e avaliar resultados;*
- 5 – Capacidade para recolher, tratar e utilizar informação pertinente;*
- 6 – Saber (ouvir e) comunicar as ideias com precisão;*
- 7 – Possuir uma forte cultura sobre as organizações e a sua complexidade actual;*
- 8 – Possuir auto-estima, motivação e vontade para prosseguir sempre o desenvolvimento pessoal.”.*

Em suma, a aferição da adequabilidade das qualificações apreendidas pelos diplomados da ESAS às funções que desempenham nos seus postos de trabalho, se empregados, passa em muito pela compreensão, por parte do investigador, de toda esta problemática que envolve o conceito de qualificações e a sua paulatina evolução nas últimas décadas, para o conceito de competência, mais abrangente, individual e dinâmico, que as qualificações certificadas pela ESAS no final do Curso.

De qualquer forma, como temos de operacionalizar para medir a **adequabilidade de funções**, diremos que em sentido lato, tal conceito significa para nós, o desempenho de funções na fileira profissional em que se insere o Curso de cada um dos diplomados.

Nesta consonância, os indivíduos detentores de formação na área da Produção Agrícola, deverão exercer funções naquele sector, desde o desempenho de funções compatíveis na Administração Pública, à comercialização dos factores de produção, às técnicas de cultivo, à gestão, prestação de serviços técnicos, de formação ou de assessoria, ou ao trabalho directo nas explorações, como empresários ou trabalhadores por conta de outrem.

Os alunos diplomados na vertente da Produção Animal, deverão desempenhar funções, de igual modo, em todo aquele vasto sector, quer na Administração Pública em funções compatíveis, quer ligados à produção de alimentos para animais, comercialização, gestão, prestação de serviços técnicos, de formação ou de assessoria, técnicas de reprodução e maneio, desempenho de funções pecuárias como empresários ou trabalhadores por conta de outrem.

Os alunos com formação na área da Engenharia da Produção, quer na Opção Agro-pecuária, quer na Opção de Produção Animal, deverão exercer funções em qualquer das áreas atrás descritas.

Os bacharéis na área da transformação agro-alimentar – Indústrias Agro-alimentar e Engenharia Agro-alimentar – ramos carnes e vinhos, deverão estar inseridos em toda a fileira da transformação, conservação e comercialização daqueles produtos e derivados, quer na indústria, cooperativas de vinhos, matadouros, grandes superfícies de transformação e comercialização, quer na comercialização de equipamentos e consumíveis, gestão, prestação de serviços técnicos, de formação ou de assessoria em qualquer das áreas enunciadas, quer ainda nos laboratórios ligados à investigação, controlo de qualidade, certificação ou qualquer outro tipo de manuseio ligado àqueles produtos, assim como na Administração Pública inseridos nas áreas da fiscalização ou outras funções compatíveis, ou como empresários por conta própria.

2-2— OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS – O QUESTIONÁRIO

No âmbito das funções que desempenha na ESAS, o autor contacta frequentemente com os diplomados, suas dificuldades e anseios, assim como observa e dá sequência a questões colocadas pelas tecido empresarial envolvente.

Fruto desta observação vivida na própria Escola, foi possível acumular razoável acervo de dados sobre a problemática da transição para a vida activa. Contudo, para a prossecução dos objectivos do estudo, o principal instrumento de recolha de dados apoiou-se na técnica extensiva – o questionário, não se prescindindo todavia, do recurso a entrevistas semi-estruturadas a actores com grande potencial informativo, como já vimos mais atrás.

Como verificámos também, foram intencionalmente colocadas algumas questões idênticas a quem emprega e que testa na prática as qualificações adquiridas, e a quem “idealiza” e ministra essa mesma formação, na perspectiva de aquilatar as diferentes visões da mesma realidade (a consulta ao guião integral das entrevistas – anexos I e II, facultará uma perspectiva mais abrangente sobre este assunto).

Dentro deste espírito, foram de igual modo colocadas no questionário variáveis que pretendem aferir a percepção dos inquiridos sobre as mesmas temáticas, com o intuito de posteriormente se confrontarem as diferentes “visões”, extraindo-se as correspondentes ilações .

Esta opção metodológica, e postura epistemológica, é no nosso entendimento, essencial para o aprofundamento e aferição da consistência das informações recolhidas pela via extensiva com as de natureza intensiva, uma vez que só a multiplicidade das fontes empíricas utilizadas, cada uma com a sua validade intrínseca, é susceptível de garantir uma abordagem multidimensional do objecto em estudo. Na verdade, como nos recorda Ferreira (1986:173), *“as respostas a um inquérito não encerram a “Realidade”, que não existe aliás,(.....). É, portanto necessário: saber quais as informações que “não são obtidas” ou qual o sentido em que sobre elas se farão sentir os efeitos naturalmente desencadeados pelos processos psico-sociais desse contexto de interacção.*

Além das informações assim recolhidas, a construção do questionário resultou ainda da revisão bibliográfica atrás explanada e dos normativos legais consultados, o que possibilitou a organização de um quadro de referência teórico, tendo sido ainda considerado a adaptação de questões presentes nalguns inquéritos, já testados, e que prosseguiam objectivos situados dentro da problemática da transição dos diplomados para a vida activa.

Estão neste caso, os estudos desenvolvidos pelo Sistema de Observação de Percursos dos Diplomados do Ensino Superior (ODES) e do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), através do Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (CIDEC), conforme também oportunamente fizemos referência.

Face ao contexto e objectivos do presente estudo, considerou-se que o recurso ao questionário por administração directa, enviado por via postal, seria a estratégia de recolha de dados mais adequada, uma vez que em matéria de opinião e valorizações, qualquer processo de pesquisa deve passar pela inquirição directa dos seus “produtores”.

São abundantes na literatura sobre metodologias de investigação, as descrições das vantagens de utilização dos questionários, assim como das limitações técnicas relacionadas com a sua construção. Com efeito uma panóplia de investigadores Ghiglione e Matalon (1978), Oppenheim (1979), Fox (1981), Grawitz (1984), Ferreira (1986), Quivy e Campenhoudt (1992), associam-lhe alguns inconvenientes, *“desde a superficialidade, a subjectividade ou a desejabilidade social das respostas dos inquiridos, até situações artificiais criadas pelo investigador, ou à colocação de questões em função da perspectiva do inquiridor.”* (Caldeira e Serpa, 1997: 176).

Todavia, por outro lado, também se reconhecem as enormes potencialidades deste instrumento de medida, a nível de operacionalidade e de custos, quando se trata de obter informação respeitante a grande número de sujeitos, como é o caso do presente estudo, comparativamente a outras técnicas de recolha de dados – entrevistas não estruturadas, ou observação directa, por exemplo.

Atentos a estes considerandos, diligenciámos no sentido de cumprirmos um conjunto de princípios, que Caldeira e Serpa (1997:176), recomendam para uma boa organização do inquérito, a saber:

“ a) o inquérito deve ser tão curto quanto possível e com uma apresentação cuidada;

b) deve conter elementos motivadores de molde a que o sujeito inquirido não responda contrafeito;

- c) *as questões devem ser formuladas em função dos objectivos da investigação, importando que sejam explícitas, logo desprovidas de ambiguidade ou de termos vagos;*
- d) *a construção do inquérito (e posteriores análise e interpretação) deve atender às características da população a que se destina, em particular à linguagem utilizada pelos inquiridos, ao seu nível de informação e ao seu sistema de referências;*
- e) *deve realizar-se sempre um pré-teste ao inquérito, seja através da sua aplicação a dois grupos da população (grupo experimental e grupo de controlo, seja por cotejamento da informação com a obtida através de outras fontes (questionário versus entrevista, dossier escolar, check-list, etc.)”.*

Em termos esquemáticos, o questionário ficou assim estruturado:

1ª Parte – Dados pessoais e escolares;

2ª Parte – Situação profissional;

3ª Parte – Satisfação e expectativas profissionais;

4ª Parte – Transição do meio académico para o meio profissional.

Na primeira parte, procurou-se recolher dados pessoais e escolares, com o objectivo de caracterizar os diplomados a nível de idade, sexo, estado civil, naturalidade, área do actual emprego, curso frequentado, número de matrículas efectuadas e via de ensino frequentada no ensino secundário.

Estas variáveis são, no nosso entendimento, essenciais para a caracterização da amostra e do percurso escolar dos inquiridos.

Na segunda parte, pretendeu-se recolher informação susceptível de caracterizar a entidade empregadora, o trajecto e a situação profissional dos diplomados, a nível de tipologia de emprego, remuneração, situação jurídica, mobilidade profissional, tempo necessário para a obtenção do primeiro emprego, e no caso das situações de desemprego, as razões de permanência naquela situação.

Na terceira parte, pretendeu-se obter informação acerca da satisfação e expectativas profissionais percebidas pelos inquiridos, relativamente ao trabalho exercido, à remuneração auferida, ao reconhecimento do valor profissional e às perspectivas de estabilidade de emprego. Inquiriu-se ainda a adequabilidade das qualificações adquiridas na ESAS com as funções

exercidas - questão de primordial importância para os objectivos do estudo, e, em caso de desadequação, a razão de se manter naquela situação.

Com a quarta e última parte, pretendeu-se obter informação acerca da transição do meio académico para o meio profissional, na perspectiva de aquilatar como o diplomado ultrapassou eventuais dificuldades de adaptação à vida profissional, como arranjar emprego, ou outras (pergunta aberta). Ou, se porventura não encontrou dificuldades, as razões que teriam potencializado essa situação.

A primeira versão do questionário (pré-teste), foi apresentada a um painel composto por quinze diplomados (seleccionados entre os diversos cursos abrangidos pelo estudo e representando trabalhadores por conta própria e por conta de outrem).

Esta fase, serviu para avaliar o formato do questionário, extensão (na fase final ficou substancialmente reduzido), a inteligibilidade das perguntas, a ordem das questões, a tipologia das respostas apresentadas, e o tempo médio de duração do seu preenchimento (25 minutos).

Todas as questões consideradas pertinentes, principalmente a nível de interpretação, foram registadas, tendo posteriormente, sido feitas as reformulações necessárias.

Estão neste caso, algumas alterações que visaram uma melhor adequação da adjectivação utilizada ao "perfil" sociológico do universo a inquirir.

Apurou-se também, que algumas questões não continham todas as modalidades de resposta possíveis, o que ocasionou a opção pela construção de questões semi-abertas, para não "sobrecarregar" o questionário, com um número excessivo de itens por variável.

Dentro desta preocupação, e atendendo a sugestões de alguns elementos do painel, procurou-se "aligeirar" o aspecto gráfico do questionário, tendo em vista uma maior predisposição para o seu preenchimento por parte dos inquiridos.

Aproveitou-se ainda este ensejo, para após uma revisão mais apurada se retirarem algumas variáveis com interesse secundário para os verdadeiros objectivos do estudo, e que face à estratégia de análise dos dados já esboçada nesta fase, se revelavam redundantes.

Após estas correcções, o autor estabeleceu contactos com cinco especialistas da área científica das ciências sociais, com experiência comprovada na problemática da transição dos diplomados para a vida activa, vivenciada nas próprias Escolas onde leccionam e investigam, os quais forneceram indicações e pistas de inegável valor, das quais se tomou devida nota.

Estas colaborações, alicerçadas num saber resultante da experiência de muitos anos, revelaram-se de grande utilidade na forma de formular as perguntas, para fugir a eventuais automatismos gerados nos inquiridos por inércia intelectual; na forma como se procurou adequar o nexos causal de algumas variáveis; na insistência do aprofundamento das respostas previsíveis à sua relação com as hipóteses, etc.

Particularmente relevantes, foram as sugestões inerentes à construção das variáveis relacionadas com a profissão, dada a centralidade destas nos objectivos do estudo, e o facto dos inquiridos responderem, regra geral, de acordo com categorizações incorporadas e pelas quais as pessoas estão habituadas a serem identificadas. Tal facto, a não ser ultrapassado, poderá ser susceptível de provocar enviesamentos aquando da recolha de informação, pois presumivelmente o investigador terá dificuldade em descodificar designações que tanto podem significar nomes de ofícios, ou de empregos, como níveis de qualificação ou títulos de formação.

Assim, depois desta fase de “reconstrução”, o autor com o auxílio de um colega experiente na aplicação de questionários, formou um painel constituído por cinco diplomados que desempenham funções de Encarregados de Trabalho na ESAS, que funcionou como grupo de controlo, e aplicou de novo esta última versão do questionário, não se tendo verificado dúvidas pertinentes desta vez, situando-se o tempo de preenchimento entre 20 e 25 minutos.

Em suma, a partir da análise de conteúdo das entrevistas semi-estruturadas e da revisão da literatura teórica e empírica, foi possível fixar um conjunto de dimensões, indicadores e variáveis pertinentes para a análise da problemática do nosso estudo, e assim constituir um instrumento de recolha de dados, isto é um questionário.

Este questionário foi ainda sujeito a uma análise crítica por parte de um conjunto de especialistas, assim como a dois ensaios de pré-teste, afim de

melhorar a sua forma e conteúdo, antes da sua aplicação final junto da população a inquirir.

Mas como sabemos, qualquer instrumento de medida tem de dar-nos o mínimo de garantias de fiabilidade e de validade, a fim de os dados obtidos, e as conclusões que eles suportam, serem credíveis.

A fiabilidade *“refere-se ao facto de uma experiência, teste ou qualquer instrumento de medida ter de dar os mesmos resultados quando aplicado repetidamente”* (Carmines e Zeller, 1979:11).

No caso específico do questionário como instrumento de medida, Fowler (1993) formula um conjunto de recomendações para a sua elaboração, assim como o recurso a painéis de especialistas, a fim de garantir uma maior fiabilidade dos instrumentos de observação. Neste sentido procurámos seguir as recomendações de Fowler no processo de construção do nosso questionário, a fim de garantir a pretendida consistência do instrumento de análise e dos resultados a obter.

Todavia, só porque um determinado indicador é fiável, tal não significa que ele seja válido, uma vez que, *“enquanto a fiabilidade se refere a uma característica específica do indicador empírico – até que ponto fornece resultados concordantes quando usado repetidamente, a validade refere-se à relação crucial entre o conceito e o indicador”* (Camines e Zeller, 1979 :12).

Na realidade enquanto a fiabilidade levanta uma questão de índole empírica, a validade coloca uma questão de essência mais teórica, ou seja, um instrumento de medida mede realmente aquilo que é suposto medir?

No processo de constituição de um questionário como o nosso assume especial relevância a validade de conteúdo, isto é, em que medida um dado instrumento reflecte os conteúdos específicos que se pretendem avaliar.

Ora, pelo processo de construção do nosso questionário, que partiu de uma revisão da literatura e de um conjunto de entrevistas semi-estruturadas, que permitiu a identificação das dimensões de análise, dos respectivos indicadores e da sua operacionalização em variáveis, e pelos pré-testes realizados, pensamos ter construído um instrumento de medida válido para os objectivos da nossa pesquisa.

3.- POPULAÇÃO - ALVO

A população-alvo do presente estudo é constituída por todos os diplomados da ESAS. formados entre os anos lectivos de 1981/82 e 1997/98, referentes aos Bacharelatos de Produção Agrícola (373), Produção Animal (346), Tecnologia das Indústrias Agro-alimentares (237), Engenharia da Produção (22), e Engenharia Agro-alimentar (11), totalizando 989 sujeitos.

Devido ao universo (989 sujeitos) não ser de grande dimensão, optámos por inquirir o conjunto da população através de questionário endereçado por via postal a todos os diplomados, tomando um conjunto de precauções, afim de conseguir uma taxa de respostas satisfatórias, nomeadamente:

- sensibilização dos Serviços Académicos da ESAS para a pertinência de aproveitar todos os contactos com ex-diplomados, decorrentes de iniciativas destes ou da Escola, para actualização das moradas;

- aquando do envio dos questionários, adoptar uma cor diferente para cada Curso, para, na eventualidade de recepção de um fraco número de questionários preenchidos, se proceder ao reenvio de questionário acompanhado de um texto mais apelativo ao preenchimento do mesmo;

- inclusão de envelope de resposta já com franquia paga;

- carta da instituição a sensibilizar os diplomados para a importância do estudo.

Estas precauções radicam ainda no facto de pretendermos dispor de uma taxa de respostas relativamente ampla, devido às técnicas de análise bivariada e multivariada a utilizar no estudo.

Dos 989 indivíduos inquiridos responderam 436, o que corresponde a uma taxa de resposta de 44%, resultado globalmente satisfatório para este tipo de estudo, já que *“a maioria das taxas de resposta na literatura empírica situam-se entre 35% e 80%”* (Edwards, J. et al., 1996:92).

Outra análise da literatura empírica visando o questionário como instrumento de recolha de dados efectuada por Church (1993), encontrou uma taxa média de respostas de 49% para os questionários que usavam incentivo de resposta, e uma taxa de 36% para os questionários que não faziam uso de tal incentivo.

Analisando a representatividade dos cursos nas respostas recebidas, por comparação com a sua distribuição na população inquirida, podemos verificar

que não há distorções significativas, isto é, a percentagem dos diferentes cursos na população-alvo não se afasta significativamente da sua percentagem para o conjunto das respostas obtidas (Quadro nº2).

Quadro nº2 – Relação percentual das Áreas Científicas na população e na Amostra.

ÁREA CIENTÍFICA	POPULAÇÃO	AMOSTRA
PRODUÇÃO AGRÍCOLA	37.7%	40.4%
PRODUÇÃO ANIMAL	37.2%	32.3%
AGRO ALIMENTAR	25.1%	27.1%

Assim, podemos considerar que a taxa de respostas obtidas é satisfatória para um estudo deste tipo que reflecte globalmente o conjunto da população inquirida.

4 - PROCEDIMENTO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Conforme descrição anterior, o estudo incidiu sobre os alunos da ESAS que obtiveram um diploma de Bacharelato entre os anos lectivos de 1981/82 a 1997/98, tendo-se verificado a saída dos primeiros diplomados no ano lectivo de 1983/84.

Para maior facilidade de exploração e interpretação dos dados, a nível de nexo causal, os cursos foram aglutinados em três áreas científicas – Produção Agrícola, Produção Animal e Agro – alimentar.

A primeira constituiu-se naturalmente com o Curso da Produção Agrícola, com um total de 176 respostas.

A segunda, englobou o Curso de Produção Animal (140) e a opção da Agropecuária (1) do Curso de Eng^a da Produção, com 141 respondentes.

A terceira foi constituída com o Curso da Tecnologia das Indústrias Agro-alimentares, ramos Carnes (57) e Vinhos (54), mais o Curso de Engenharia Agro-alimentar, ramos Carnes (5) e Vinhos (2), somando 118 respondentes. Aquando das entrevistas realizadas aos responsáveis pelos órgãos de Gestão da ESAS, apercebemo-nos que a reestruturação curricular ocorrida no ano lectivo de 1994/95, que originou às actuais designações de Engenharia da Produção e Engenharia Agro-alimentar, não teve alterações significativas na estrutura programática dos Cursos, limitando-se a acrescentar o prefixo – Engenharia, com vista a maior dignificação dos Cursos, a nível dos mecanismos psicológicos das representações sociais, e por uma questão de homogeneidade a nível da designação dos Cursos das outras Escolas Superiores Agrárias.

Por tal motivo, a aglutinação referida foi perspectivada por nós como não passível de qualquer tipo de enviesamento, independentemente do nível não significativo do número de indivíduos envolvidos.

Nesta perspectiva, passou-se à fase seguinte, de codificação das respostas, elaboração do livro de código (imprescindível devido ao número de variáveis e tipologia de algumas delas – respostas múltiplas e perguntas abertas).

Posteriormente, foi constituído um ficheiro de dados, utilizando-se para o efeito, o procedimento “data editor” do programa SPSS for Windows – versão 10.

Em fase subsequente, foi elaborado um plano de análise de dados, um vez que é o investigador que deve “comandar” os dados e não os dados que “comandam” o investigador. Embora sabendo que ninguém pode antecipadamente determinar com todo o rigor, a totalidade das análises que serão necessárias, a constituição deste plano de pesquisa revelou-se um bom ponto de partida.

Sumariamente, as fases da exploração dos dados, ficam assim organizadas:

- num primeiro momento procedeu-se à caracterização da população através de análises estatísticas univariadas; no nosso caso cálculo das distribuições de frequências, dado tratar-se de variáveis de tipo nominal;

- seguidamente, pretendeu-se conhecer o trajecto profissional dos diplomados, através da análise da sua distribuição face ao emprego, da sua satisfação com o trabalho, e da transição entre o mundo académico e o mundo laboral.

Para além das análises de tipo univariado (distribuição de frequências), pretende-se agora verificar se existem relações entre variáveis, pelo que se torna necessário relacionar as respostas dadas a uma pergunta com as respostas dadas a outra pergunta.

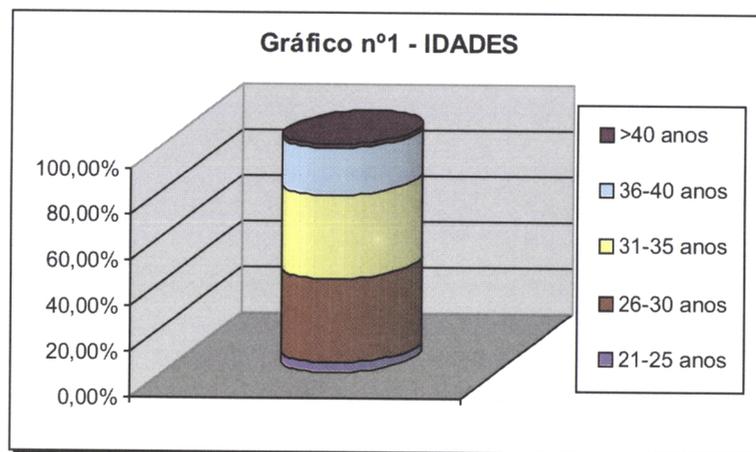
Dado tratar-se de variáveis de tipo nominal, para as respectivas análises estatísticas bivariadas procedeu-se ao seu cruzamento através de tabelas de contingência;

-por fim, numa tentativa de analisar simultaneamente as relações entre várias variáveis, de modo a dar conta da complexidade do problema em apreciação – adequabilidade das qualificações com as funções exercidas, procedeu-se a uma análise factorial de correspondências múltiplas, técnica de análise descritiva mais adequada ao tipo de variáveis do nosso questionário.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

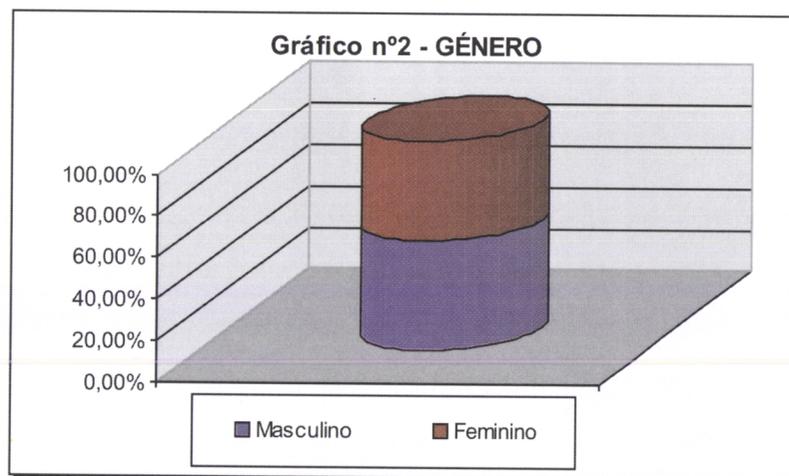
1.- CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO

A caracterização da população, enquadrada na **dimensão** da caracterização social e escolar, efectuou-se de acordo com os indicadores de caracterização social, mobilidade geográfica de emprego, percurso no ensino superior e percurso de acesso ao ensino superior (Anexo nº3).

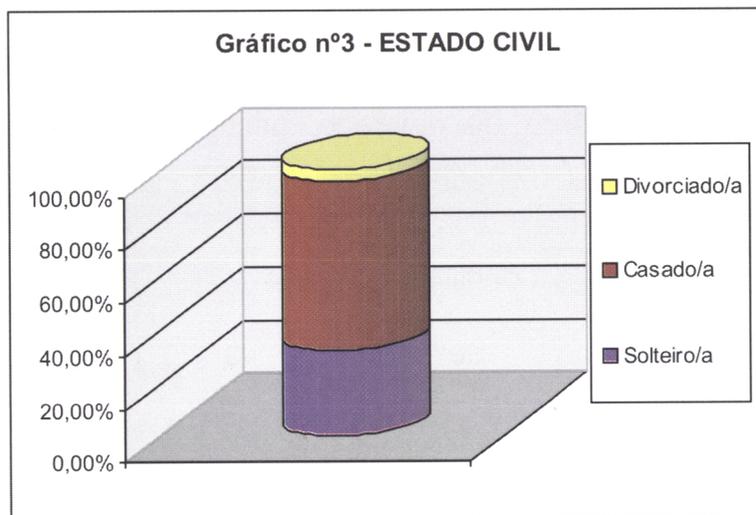


Apurou-se que os diplomados pela ESAS que constituem a amostra deste estudo configuram uma população relativamente jovem, uma vez que 78% dos inquiridos declararam idade inferior a 35 anos(Gráfico nº1).

A análise das respostas por género permitiu ainda constatar uma ligeira (52,1%) supremacia do sexo masculino (Gráfico nº2).



Relativamente ao estado civil verifica-se que 31,7% dos inquiridos são solteiros, o que indicia que a celebração do casamento está a ser retardada para idades cada vez mais avançadas (Gráfico nº3).



Quanto à mobilidade e no que concerne ao distrito de origem dos diplomados, enquanto estudantes, apurou-se que os distritos de Lisboa e Santarém eram responsáveis por mais de três quartos do contingente total (75,7%), com 41,4% e 34,3% respectivamente, apresentando os distritos contíguos de Setúbal (7,6%) e Leiria (5,3%) valores ainda com alguma expressão estatística, eventualmente devido aos Institutos Politécnicos locais não integrarem Escolas Superiores Agrárias na sua estrutura orgânica.

Por sua vez, a nível dos distritos em que actualmente os diplomados empregados trabalham e fixaram residência, os distritos de Santarém (37%) e Lisboa (34,3%) registam supremacia, com mais de dois terços dos empregados, invertendo-se, contudo, agora as posições, relativamente à fase de estudante.

Constata-se assim, que o distrito de Santarém fixou população aumentando até ligeiramente a percentagem dos indivíduos empregados comparativamente à fase de estudantes, enquanto Lisboa perde população, possivelmente devido à tipologia dos cursos da ESAS mais ligados ao “mundo rural”, com os distritos de Setúbal (6,4%) e Leiria (3,9%) a evidenciarem ainda alguma empregabilidade, mas perdendo população, qualquer deles, quando comparadas as taxas de estudantes e diplomados empregados.

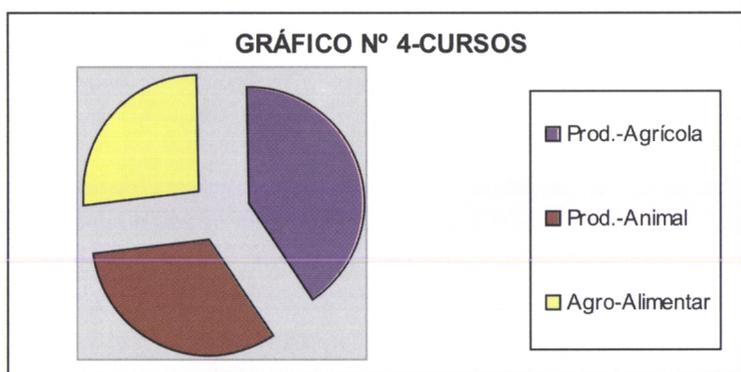
Os restantes distritos do país não apresentaram fluxos estatísticos relevantes, quer a nível dos contingentes de estudantes, quer a nível do emprego, conforme o quadro seguinte documenta.

Quadro 3 – Mobilidade dos inquiridos, por Distrito.

Distritos					Mobilidade
	Residência enquanto estudantes		Residência enquanto empregados		N2 – N1 N3
	N1	%	N2	%	
Santarém	149	34,3	151	37	2
Lisboa	180	41,4	140	34,3	-40
Setúbal	33	7,6	26	6,4	-7
Leiria	23	5,3	16	3,9	-7
Resto do País	50	11,4	75	18,4	25
Total	435	100	408	100	81

N = 436

A nível da repartição dos inquiridos pelos diversos cursos, aglutinados por áreas científicas, de acordo com a metodologia explicitada no ponto anterior, apurou-se que os inquiridos estão representados nas seguintes percentagens: Área da Produção Agrícola 40,4%, Área da Produção Animal 32,3% e área Agro-alimentar 27,1% (Gráfico nº4).



Pela análise das datas em que os diplomados declararam terem finalizado o respectivo curso, concluiu-se, que até final do ano lectivo de 1989/90 terminaram o curso 19,3% dos alunos, atingindo-se 62,3% no final do ano lectivo de 1994/95, dados que evidenciam a relativa juventude do contingente de diplomados (Quadro nº4).

Quadro nº4 – **Ano de fim de curso**

ANO LECTIVO	Nº RESPOSTAS	%	% ACUMULADA
1984/1990	81	19,3	19,3
1990/1995	180	43	62,3
1995/1998	158	37,7	100
TOTAL	419	100	

N = 436

No respeitante ao número de matrículas necessárias para a conclusão do curso, os dados evidenciam que 39,2% conseguem-no nos três anos que o curso de Bacharelato requer, enquanto 35,5% necessita de mais um ano, 17,2% de mais dois anos, 5,6% de mais três anos e 2,6% necessitam ainda de mais tempo (Quadro nº5).

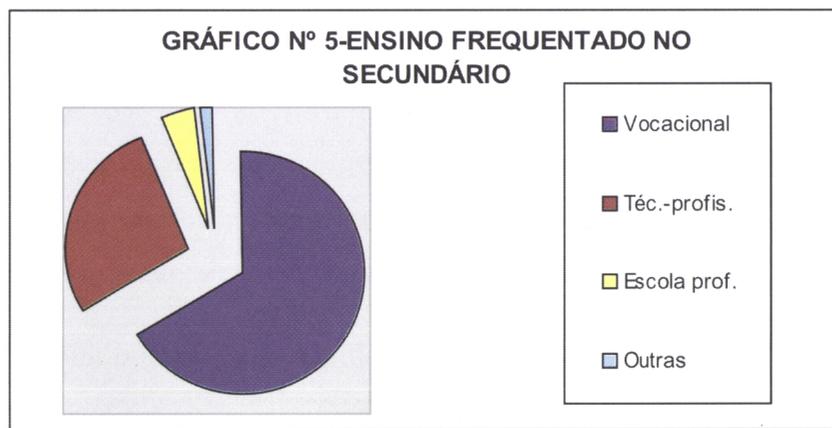
Quadro nº5 – **Número de matrículas**

NÚMERO DE ANOS	Nº RESPOSTAS	%	% ACUMULADA
Três	169	39,2	39,2
Quatro	153	35,5	74,7
Cinco	74	17,2	91,9
Seis	24	5,5	97,4
Mais de seis	11	2,6	100
TOTAL	431	100	

N = 436

A distribuição das frequências relativas à tipologia do ensino frequentado no ensino secundário, evidenciam uma percentagem de 66,1% de alunos que

frequentaram o 12º ano vocacional (via ensino), registando-se 28,1% para os detentores do 12º ano via técnico-profissional ou profissionalizante, 4,1% para os alunos oriundos das Escolas Profissionais ou equivalente e 1,6% para outro tipo de acesso aos cursos da ESAS (Gráfico nº5).



Como síntese desta fase de caracterização da população, pensamos ser de individualizar os três aspectos seguintes:

- a nível da mobilidade geográfica, será de destacar que o **distrito de Santarém** fixou, aumentando até ligeiramente, o número de indivíduos empregados, relativamente ao número de residentes verificado na fase de estudante;

- o segundo aspecto, relaciona-se com o perfil dos alunos que formaram o contingente de estudantes, no que respeita à via frequentada no ensino secundário, e o facto de **28,1% serem detentores do 12º via técnico profissional ou profissionalizante, a que acrescem 4,1% oriundos das Escolas Profissionais** ou equivalente, totalizando assim quase um terço (32,2%) de alunos que teriam escolhido, em fase precoce, uma via de ensino adequada à futura escolha de um curso no ensino superior;

- por último, o número de matrículas efectuadas demonstrar que **mais de um terço (39,2%) dos alunos consegue acabar o curso no período mínimo (3 anos)**, enquanto **35,5% necessitam de mais um ano**. Isto é, três quartos da população estudantil concluem o respectivo bacharelato num período perfeitamente aceitável (4 anos), englobando este período não só a componente teórica, mas também o estágio profissional.

2.- O TRAJECTO PROFISSIONAL DOS DIPLOMADOS DA ESAS

2.1.- SITUAÇÃO FACE AO EMPREGO

Passando a analisar-se a **dimensão** da situação profissional, constituída pelos indicadores da condição perante o trabalho, processo de obtenção de emprego e caracterização da situação de emprego (Anexo nº3), os dados evidenciaram a seguinte situação:

- relativamente à situação profissional, uma maioria de 90,3% declarou trabalhar a tempo inteiro, 1,6% a meio tempo, 2,3% ocasionalmente e 5,8% não exerce qualquer tipo de actividade (Quadro nº6).

			GENERO		Total
			MASCULINO	FEMININO	
SITPROF	TEMPO INTEIRO	Count	218	173	391
		% within GENERO	96,9%	83,2%	90,3%
		% of Total	50,3%	40,0%	90,3%
	MEIO TEMPO	Count	1	6	7
		% within GENERO	,4%	2,9%	1,6%
		% of Total	,2%	1,4%	1,6%
	OCASIONALMENTE	Count	1	9	10
		% within GENERO	,4%	4,3%	2,3%
		% of Total	,2%	2,1%	2,3%
	NÃO EXERCE	Count	5	20	25
		% within GENERO	2,2%	9,6%	5,8%
		% of Total	1,2%	4,6%	5,8%
Total	Count	225	208	433	
	% within GENERO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	52,0%	48,0%	100,0%	

De realçar, que embora a taxa de desemprego seja baixa (5,8%) e não se afaste dos parâmetros nacionais para a população na sua generalidade, ressalta contudo a evidência da maior percentagem da situação de trabalho parcial e situação de desemprego da população feminina .

Seguidamente, para aferir a taxa de trabalho a tempo inteiro, trabalho parcial e desemprego, relativamente a cada curso, recodificaram-se os mesmos por áreas científicas, para maior concentração dos dados.

Analisados os resultados, verificou-se a quase homogeneidade das situações independentemente do curso, pois que:

- a área da Produção Agrícola regista 89,7% para o trabalho a tempo inteiro 2,2% para o trabalho parcial (meio tempo e ocasional) e 8% para situação de não exercício de actividade; a área da Produção Animal 89,4%, 7,8% e 2,8% respectivamente; a área Agro-alimentar, por sua vez, apresentou 92,4% para o trabalho a tempo inteiro, 1,7% para o trabalho parcial e 5,9% para os inquiridos que declararam não exercer actividade (Quadro nº7).

Quadro nº7- Situação profissional dos inquiridos, por curso						
SITPROF * CURSOR Crosstabulation						
			CURSOR			Total
			PROD. AGRÍCOLA	PROD. ANIMAL	AGRO-ALIMENTAR	
SITPROF	TEMPO INTEIRO	Count	157	126	109	392
		% within CURSOR	89,7%	89,4%	92,4%	90,3%
	MEIO TEMPO	Count	2	5		7
		% within CURSOR	1,1%	3,5%		1,6%
	OCASIONALMENTE	Count	2	6	2	10
		% within CURSOR	1,1%	4,3%	1,7%	2,3%
	NÃO EXERCE	Count	14	4	7	25
		% within CURSOR	8,0%	2,8%	5,9%	5,8%
Total		Count	175	141	118	434
		% within CURSOR	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Será de referir ainda, para uma melhor contextualização dos dados relacionados com o desemprego, que o último grupo de diplomados contemplados para este estudo foram os do ano lectivo de 1997/98, e que o inquérito que recolheu a presente informação foi efectuado durante o mês de Fevereiro de 2001.

Dos vinte e cinco indivíduos que declararam não exercer qualquer tipo de actividade profissional, quando inquiridos sobre as principais razões que atribuíam àquela situação, a maioria acentuou a falta generalizada de

empregos, o curso que tiraram ter pouca procura no mercado de trabalho e não conhecerem pessoas influentes (Quadro nº8).

Quadro nº8 – Razões da situação de desemprego declaradas pelos inquiridos

PERGUNTA-“Se está desempregado, quais as principais razões que atribui a esta situação” (assinale até três razões)	RESPOSTAS
1-Há uma falta generalizada de empregos que afecta toda a gente.	11
2-O Curso que fiz tem pouca procura no mercado de trabalho	16
3-Os empregadores acham que o meu curso dá pouca preparação para a vida prática	-
4-As ofertas de trabalho que tenho tido estão muito “abaixo” das minhas qualificações/habilitações	2
5-Não arranjei emprego porque não conheço pessoas socialmente “bem colocadas” e “influentes”	11
6-Não estou empregado porque não consegui impressionar favoravelmente os empregadores	-
8-Continuação dos estudos	5
8.-Outras	7

N = 25

O quadro seguinte, obtido a partir do cruzamento da data em que os inquiridos concluíram o curso (recodificada por níveis), com a situação profissional, permite-nos concluir ainda que as situações de desemprego não se restringem só aos anos mais recentes, ocorrendo situações de trabalho a meio tempo e ocasional, em datas também recuadas, o que poderá indiciar opções profissionais assumidas (Quadro nº9).

Quadro nº9 – Situação profissional dos inquiridos, por ano de conclusão de curso

SITPROF * FCURSOR Crosstabulation

SITPROF	TEMPO INTEIRO	Count	FCURSOR			Total
			ATÉ 1990	1990-95	1996-98	
		72	72	165	139	376
		% within FCURSOR	90,0%	91,7%	88,0%	90,0%
	MEIO TEMPO	Count	1	4	2	7
		% within FCURSOR	1,3%	2,2%	1,3%	1,7%
	OCASIONALMENTE	Count	2	2	6	10
		% within FCURSOR	2,5%	1,1%	3,8%	2,4%
	NÃO EXERCE	Count	5	9	11	25
		% within FCURSOR	6,3%	5,0%	7,0%	6,0%
Total		Count	80	180	158	418
		% within FCURSOR	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Relativamente aos processos de obtenção de emprego, recolheram-se as seguintes percentagens mais significativas por modalidade:

- resposta a anúncio (20,2%); através de relações pessoais (46,6%); devido

à criação do próprio emprego (12%); concurso (11,5%); por convite (1,7%) (Gráfico nº6).

A leitura destes dados permitem-nos concluir que as redes de relações pessoais são um importante meio de acesso ao emprego, porquanto no caso em apreço, foram

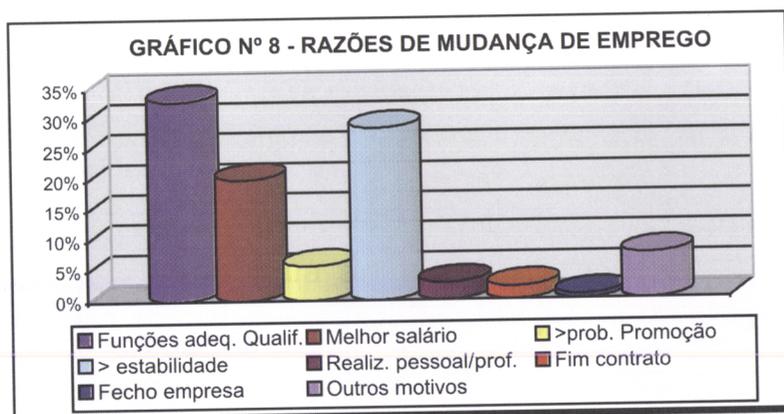
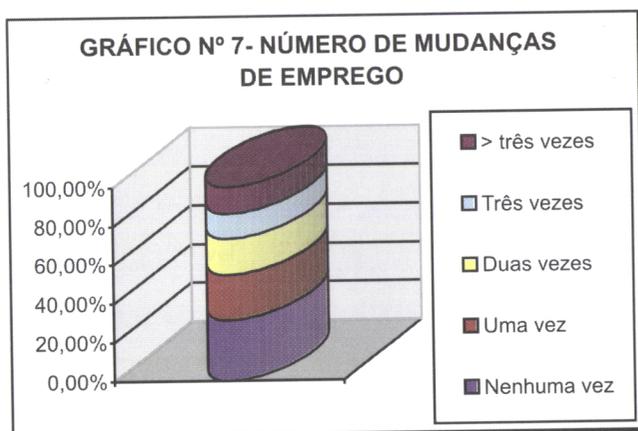
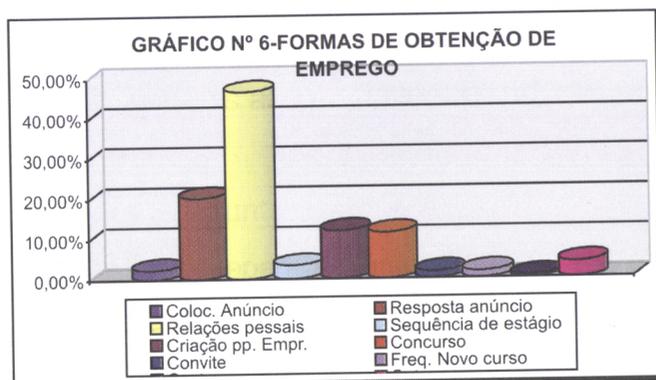
responsáveis por quase metade dos empregos (48,3%), considerando a obtenção de emprego através das relações pessoais e convite.

No que se refere ao número de vezes que os inquiridos mudaram de emprego desde

a conclusão do curso, 31,2% declararam nenhuma vez, 54,6% uma vez, 18,8% duas vezes, 12,7% três vezes e 13,9% mais de três vezes (Gráfico nº7).

No que concerne à razão das mudança(s) de emprego, para quem as efectuou, é de salientar que:

- quase um terço (33%), opinaram que o fizeram à procura



de funções mais adequadas às qualificações que adquiriram na ESAS; 20% fizeram-no por melhor salário; 28.4% por maior estabilidade de emprego (Gráfico nº8).

A variável – após a conclusão do Curso, quanto tempo demorou a arranjar emprego? – obteve os indicadores seguintes :

- **82,2% dos inquiridos declararam ter necessitado de menos de um ano para arranjar emprego**, 14,1% entre um e dois anos, 2,2% entre dois e três anos e 1,5% mais de três anos.

Será de destacar o facto de 82,2% dos inquiridos terem obtido emprego num período inferior a um ano após a conclusão do curso. Neste sentido, atendendo à importância desta variável para o estudo, e na perspectiva de se aquilatar se tal facto estaria relacionado com a criação do próprio emprego em percentagem significativa, atendendo à tipologia dos Cursos da ESAS, designadamente a área da produção agrícola, através da posse própria ou familiar de propriedades eventualmente potencializadora de criação célere do próprio emprego, utilizámos de novo a técnica das tabelas de contingência.

Assim, cruzando os dados da variável com que medimos o tempo médio de obtenção de emprego (recodificada), com a variável da situação no trabalho, concluímos, que o emprego próprio com e sem empregados representava apenas 18,3% no total das respostas, contra 78,9% dos trabalhadores por conta de outrem (considerando conjuntamente os trabalhadores por conta de outrem em empresas privadas e instituições públicas) (Quadro nº10).

Quadro nº10- **Inquiridos que arranjam emprego em menos de um ano, por situação no trabalho.**

	SITUAÇÃO NO TRABALHO						TOTAL
	CONT. PRÓP. S/ EMPS	CONT. PRÓP. C/ EMPS	CONTA OUTREM PRIVAD.	CONTA OUTREM PÚBLICO	FAMIL REMUN	OUTRA SITUAÇ	
Menos de um ano	22 6,6%	39 11,7%	189 56,9%	73 22%	3 0,9%	6 1,8%	332 100%

De seguida, para sabermos se a obtenção de emprego naquele período (menos de um ano), se teria ficado a dever a uma menor preocupação pela

remuneração, cruzámos de novo a variável do tempo de obtenção de emprego com a variável que mediu as remunerações médias mensais, apurando-se que tal assim não sucedeu, uma vez que as maiores remunerações pertenciam aos inquiridos que arranjaram emprego em menos de um ano. Significativamente, o escalão remunerativo mais elevado (>300 contos) foi declarado por 92,8% dos inquiridos que estavam naquele contexto, contra apenas 7,2% dos inquiridos que no total dos escalões declarou aquela média remuneratória (Quadro nº11).

Quadro nº11 – Tempo médio para arranjar emprego, por nível de remuneração
tarremp * REMUNERR Crosstabulation

			REMUNERR			Total
			ATÉ 150 CTS	ENTRE 151 E 300	>300 CTS	
tarremp	Menos de um ano	Count % within REMUNERR	78 72,9%	186 83,4%	64 92,8%	328 82,2%
	Entre 1 e 2 anos	Count % within REMUNERR	21 19,6%	31 13,9%	4 5,8%	56 14,0%
	Mais de 2 anos	Count % within REMUNERR	8 7,5%	6 2,7%	1 1,4%	15 3,8%
Total		Count % within REMUNERR	107 100,0%	223 100,0%	69 100,0%	399 100,0%

Continuando a usar a mesma técnica das tabelas de contingência, agora para testar os tempos médios de obtenção de emprego por género, apurou-se que as mulheres necessitam de maiores tempos médios para conseguirem emprego (Quadro nº12).

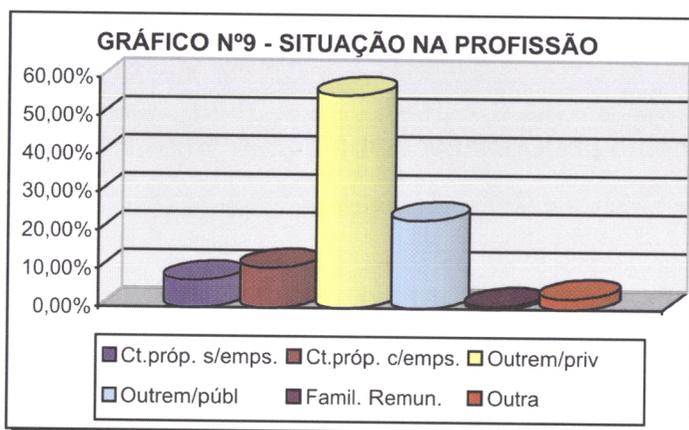
Quadro nº12 – Tempo médio para arranjar emprego, por género.
tarremp * GENERO Crosstabulation

			GENERO		Total
			MASCULINO	FEMININO	
tarremp	Menos de um ano	Count % within GENERO	192 88,9%	140 75,3%	332 82,6%
	Entre 1 e 2 anos	Count % within GENERO	18 8,3%	37 19,9%	55 13,7%
	Mais de 2 anos	Count % within GENERO	6 2,8%	9 4,8%	15 3,7%
Total		Count % within GENERO	216 100,0%	186 100,0%	402 100,0%



Relativamente à caracterização da situação de emprego, começou por analisar-se a variável que permitiu medir a situação na profissão, tendo-se registado as seguintes médias percentuais mais significativas:

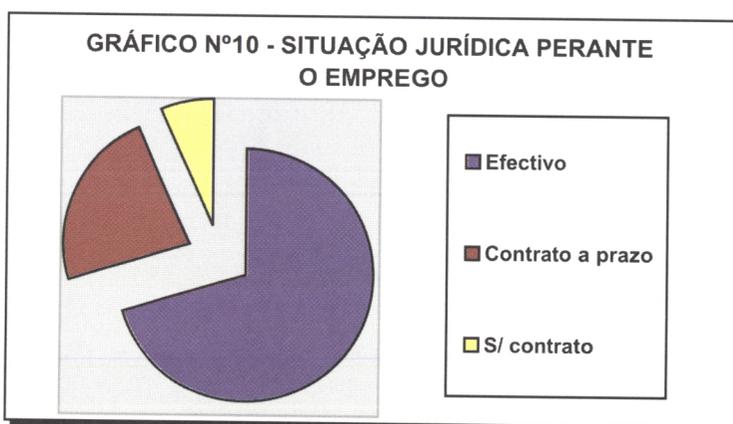
- trabalhador por conta própria sem empregados (7,1%); trabalhador por conta própria com empregados (10,5%); trabalhador por conta de outrem no



sector privado (55,7%); trabalhador por conta de outrem no sector público (23%).

Como já anteriormente havíamos salientado, a análise da amostra apresenta percentagens muito elevadas de

trabalhadores por conta de outrem (78,7%) - mais de três quartos da população inquirida, se juntarmos os trabalhadores do sector público e privado (Gráfico nº9).



A situação jurídica face ao contrato de trabalho permite-nos concluir que mais de dois terços da população que trabalha por conta de outrem e que respondeu, possui contrato como efectivo

(70,3%), os indivíduos detentores de contrato a prazo representam (23%) e os que não possuem qualquer tipo de contrato ascendem a (6,7%) (Gráfico nº10).

Através do cruzamento da situação jurídica com a variável género, apurou-se todavia a maior feminização do emprego precário, com as mulheres a evidenciarem taxas mais elevadas nas situações de contratos a prazo e sem contrato (Quadro nº13).

Quadro nº13- Situação jurídica face ao emprego, por género

SITJURID * GENERO Crosstabulation

			GENERO		Total
			MASCULINO	FEMININO	
SITJURID	EFFECTIVO	Count	141	98	239
		% within GENERO	78,3%	60,9%	70,1%
	CONT PRAZO	Count	30	49	79
		% within GENERO	16,7%	30,4%	23,2%
	SEM CONTR	Count	9	14	23
		% within GENERO	5,0%	8,7%	6,7%
Total		Count	180	161	341
		% within GENERO	100,0%	100,0%	100,0%

As profissões declaradas pelos inquiridos, através de pergunta aberta, permitiu interpretar e agrupar por níveis percentuais de relacionamento com a tipologia

Quadro nº14 – Profissão dos inquiridos

PROFISSÃO	Nº RESPOSTAS	%
Técnico Agrário	61	15,2
Gestor/Director/Empresário	54	13,4
Administrativo	46	11,4
Vendedor	34	8,5
Professor	31	7,7
Técnico Agro-alimentar	26	6,5
Técnico de Produção Animal	23	5,7
Técnico de Controlo de Qualidade	19	4,7
Responsável de Produção	16	4
Indiferenciado	14	3,5
Técnico de Inspeção Sanitária	12	3
Formador	12	3
Enólogo	10	2,5
Consultor	10	2,5
Técnico de Agro-pecuária	9	2,2
Técnico de Jardinagem	8	2
Outras situações	15	4,2
TOTAL	402	100

N = 411

dos cursos, as profissões declaradas pelos inquiridos (Quadro nº14).

Genericamente, foi possível concluir que 59,2% dos diplomados desempenham funções em actividades relacionadas com as áreas científicas em que se situam os cursos; 21,7% possuem profissões parcialmente relacionadas com a área funcional dos cursos; 19,1% trabalham em áreas profissionais não relacionadas com as qualificações obtidas na ESAS.

Relativamente à distribuição das profissões desempenhadas por cada um dos sexos, foi possível tirar algumas ilações, com destaque para a profissão gestor/director/empresário, ser acentuadamente masculina, e as profissões professor e formador assumirem ligeira predominância feminina, atendendo às respectivas populações no total da amostra.

Ressalta ainda das situações apresentadas, que a profissão qualificada como administrativa é desempenhada maioritariamente por mulheres (Quadro nº15).

Quadro nº15 – Tipologia das profissões, por género

PROFISS * GENERO Crosstabulation

PROFISS	TEC AGRO-ALIM	Count	GENERO		Total
			MASCULINO	FEMININO	
		% within GENERO			
	TÉC PRD ANIMAL	Count			
		% within GENERO			
	TÉC AGRARIO	Count			
		% within GENERO			
	FORMADOR	Count			
		% within GENERO			
	PROFESSOR	Count			
		% within GENERO			
	ADMINIST	Count			
		% within GENERO			
	INDIFERENCIADO	Count			
		% within GENERO			
	GEST/DIR/EMPR	Count			
		% within GENERO			
	VENDEDOR	Count			
		% within GENERO			
	CONSULTOR	Count			
		% within GENERO			
	ENÓLOGO	Count			
		% within GENERO			
	TÉC AGRO-PEC	Count			
		% within GENERO			
	TÉC CONT QUAL	Count			
		% within GENERO			
	OUTRA	Count			
		% within GENERO			
	TÉC JARDIN	Count			
		% within GENERO			
	RESP PROD	Count			
		% within GENERO			
	TÉC INSP SANIT	Count			
		% within GENERO			
	FORÇAS ARM	Count			
		% within GENERO			
Total		Count			
		% within GENERO			

A representação que os inquiridos têm do nível hierárquico das funções desempenhadas permitiu obter as seguintes respostas:

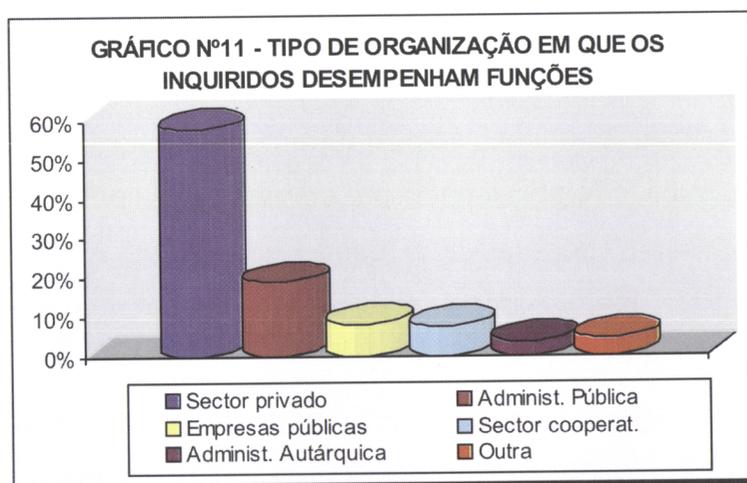
- gestores e directores (18,4%); responsáveis por equipa, secção ou departamento (18,9%); funções técnicas com acentuada autonomia (38,4%); outra situação (24,3%) (Quadro nº16).

Quadro nº16 – Funções exercidas pelos inquiridos

FUNÇÕES	RESPOSTAS	%
Gestores e directores	72	18,4
Responsáveis por equipa, secção ou departamento	74	18,9
Funções técnicas com acentuada autonomia	150	38,4
Outra situação	95	24,3
TOTAL	391	100

O tipo de organização em que é exercida a actividade profissional pelos trabalhadores por conta de outrem, forneceu as seguintes indicações percentuais:

- 58% declararam trabalhar em empresas do sector privado, 18,9% na



administração pública, 8% em empresas públicas (ou de capitais públicos), 7,4% no sector cooperativo, 3,4% na administração autárquica e 4,3% apresentaram outra situação(Gráfico nº11).

A associação da variável que permitiu medir o tipo de organização em que os inquiridos estão empregados, com a variável género, permite-nos “ler” no quadro nº17 que as mulheres estão empregadas em maior percentagem em instituições ligadas ao universo do Estado (empresa pública, administração

pública e administração autárquica), alcançando os homens percentagens mais elevadas no sector privado e cooperativas (Quadro nº17).

Quadro nº17- Tipo de organização, por género
TIPORGAN * GENERO Crosstabulation

			GENERO		Total
			MASCULINO	FEMININO	
TIPORGAN	SECT PRIV	Count	124	78	202
		% within GENERO	66,3%	48,4%	58,0%
	EMPR PÚBL	Count	12	16	28
		% within GENERO	6,4%	9,9%	8,0%
	ADM PÚBL	Count	27	39	66
		% within GENERO	14,4%	24,2%	19,0%
	ADM AUTÁRQ	Count	4	8	12
	% within GENERO	2,1%	5,0%	3,4%	
	SECT COOP	Count	16	9	25
		% within GENERO	8,6%	5,6%	7,2%
	OUTRA	Count	4	11	15
		% within GENERO	2,1%	6,8%	4,3%
Total		Count	187	161	348
		% within GENERO	100,0%	100,0%	100,0%

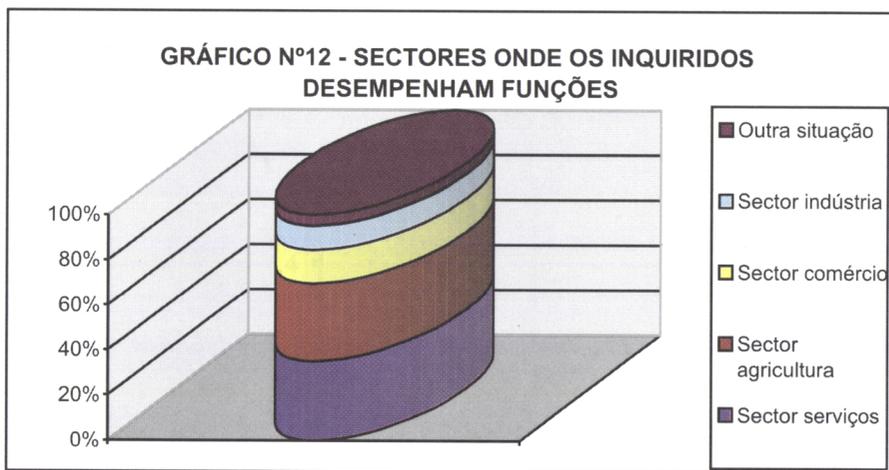
Por sua vez, a distribuição do tipo de organização em que os inquiridos trabalham, por área de curso, permitiu concluir que os empregos das áreas científicas das Produções Agrícola e Animal se distribuem de forma quase equitativa pelo sector privado, público (empresa pública, administração pública e administração autárquica), sector cooperativo, e outras situações). A área Agro-alimentar, evidencia contudo, maior percentagem de empregos no sector privado e menor nos outros dois sectores considerados.

Com efeito, a área da Produção Agrícola regista 53,9% de emprego no sector privado, 32% no sector público, 7% no sector cooperativo e 7% em outras situações; a área da Produção Animal detém 54,5%, 32,2%, 9,1% e 4,1%, respectivamente; por sua vez a área Agro-alimentar regista 66%, 27%, 6% e 1%, nos quatro sectores considerados (Quadro nº18).

Quadro nº18 – Tipo de organização, por curso
 TIPOORGAN * CURSOR Crosstabulation

			CURSOR			Total
			PROD. AGRÍCOLA	PROD. ANIMAL	AGRO-ALIMENTAR	
TIPOORGAN	SECT PRIV	Count	69	66	66	201
		% within CURSOR	53,9%	54,5%	66,0%	57,6%
	EMPR PÚBL	Count	10	9	9	28
		% within CURSOR	7,8%	7,4%	9,0%	8,0%
	ADM PÚBL	Count	26	25	16	67
		% within CURSOR	20,3%	20,7%	16,0%	19,2%
	ADM AUTÁRQ	Count	5	5	2	12
	% within CURSOR	3,9%	4,1%	2,0%	3,4%	
	SECT COOP	Count	9	11	6	26
		% within CURSOR	7,0%	9,1%	6,0%	7,4%
	OUTRA	Count	9	5	1	15
		% within CURSOR	7,0%	4,1%	1,0%	4,3%
Total		Count	128	121	100	349
		% within CURSOR	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

No respeitante à classificação do ramo de actividade da organização/empresa

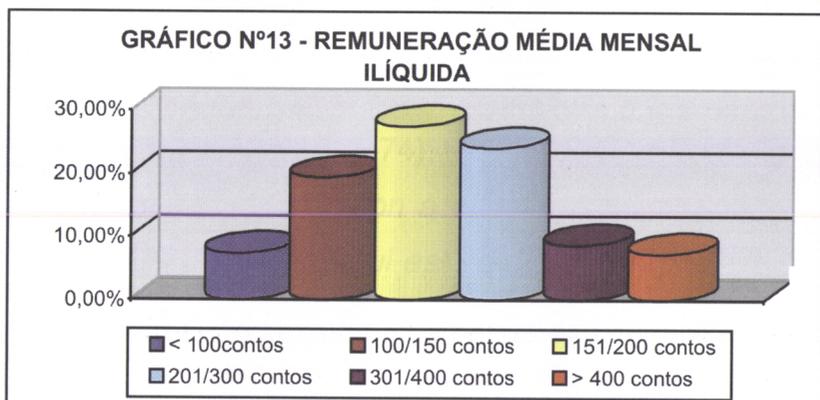


onde trabalham, 35% dos inquiridos declararam que esta se situa no sector dos Serviços, 34,5% no

sector da Agricultura, 14,9% no sector do Comércio, 10,9% no sector da Indústria e 4,7% declararam outra situação (Gráfico nº12).

A variável que mediu a média da remuneração mensal ilíquida recolheu as seguintes percentagens:

- com remuneração inferior a 100 contos declararam-se 7,4% dos inquiridos,



entre 100 e 150 contos 19,4%, entre 151 e 200 contos 29,8% entre 201 e 300 contos 26,1%, entre 301 e 400

contos 9,4% e com mais de 400 contos 7,9% (Gráfico nº13).

Será de destacar, segundo pensamos, o facto de mais de metade dos inquiridos (56,6%) terem declarado auferir um rendimento médio mensal ilíquido inferior ou igual a 200 contos.

De seguida, pretendendo-se conhecer os valores remunerativos agregados por Cursos, recodificou-se a variável dos escalões, por forma a melhor condensar a informação que considerámos pertinente, tendo-se apurado que a Produção Agrícola e Produção Animal apresentaram resultados quase similares para os vários escalões, tendo a área Agro-alimentar apresentado maior percentagem de respostas no escalão de rendimentos até 150 contos e menor percentagem nos outros dois escalões(Quadro nº19).

Quadro nº19 – Escalões de remuneração, por curso
REMUNERR * CURSOR Crosstabulation

		CURSOR			Total
		PROD. AGRÍCOLA	PROD. ANIMAL	AGRO-ALIMENTAR	
REMUNERR ATÉ 150 CTS	Count	39	30	38	107
	% within CURSOR	24,4%	22,7%	34,5%	26,6%
ENTRE 151 E 300	Count	87	79	59	225
	% within CURSOR	54,4%	59,8%	53,6%	56,0%
>300 CTS	Count	34	23	13	70
	% within CURSOR	21,3%	17,4%	11,8%	17,4%
Total	Count	160	132	110	402
	% within CURSOR	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Na perspectiva de aferir se as situações do escalão mais baixo de rendimentos pertenceriam preponderantemente aos diplomados mais recentes, recodificou-se a variável que mediu o ano em que os diplomados concluíram o curso, por três níveis, concluindo-se que embora os diplomados do último triénio apresentem o maior número de situações (33,1%), as situações acumuladas dos triénios anteriores ainda registam maior número de casos (48,5%), donde se poderá concluir, que as explicações serão mais complexas (Quadro nº20).

Quadro nº20 – Percentagens médias de remuneração, por ano de conclusão do curso
REMUNERR * FCURSOR2 Crosstabulation

			FCURSOR2			Total
			ATÉ 1990	1990-1995	1996-1998	
REMUNERR ATÉ 150 CTS	Count		12	46	47	105
	% within FCURSOR2		25,0%	23,5%	33,1%	27,2%
ENTRE 151 E 300	Count		22	106	84	212
	% within FCURSOR2		45,8%	54,1%	59,2%	54,9%
>300 CTS	Count		14	44	11	69
	% within FCURSOR2		29,2%	22,4%	7,7%	17,9%
Total	Count		48	196	142	386
	% within FCURSOR2		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

No final desta dimensão, genericamente designada por situação face ao emprego, convirá fazer uma breve súmula de alguns aspectos, os quais embora já analisados no texto anterior, merecerão ser sublinhados.

A situação profissional dos inquiridos face ao emprego registou uma **baixa percentagem de desemprego**, inferior à média nacional para o grupo etário em presença, tendo-se constatado ainda que a população feminina, independentemente do curso, evidenciou taxas mais elevadas de desemprego, trabalho parcial e ocasional.

A nível dos processos utilizados pelos diplomados para obtenção de emprego, apurou-se que as **redes de relações pessoais são o maior meio de acesso ao emprego**, tendo sido responsáveis por quase metade dos empregos (48,3%), conjuntamente com a categoria – convite.

Relativamente ao tempo necessário para obtenção de emprego após a conclusão do curso, concluiu-se que a **grande maioria (82,2%) dos diplomados conseguiu arranjar emprego em menos de um ano**, facto a reter, pelo significado de que se reveste para os objectivos deste estudo. Tanto mais que se comprovou, através de associação com as variáveis que mediram a situação no trabalho e o tempo médio para arranjar emprego, que tal facto não ficou a dever-se a percentagem significativa da criação do próprio

emprego, mas através do emprego por conta de outrem (78,9%), designadamente no sector privado (55,7%), particularidade da qual também se deverá tomar devida nota, atendendo ao seu significado a nível da recepção demonstrada pelo mercado de emprego, e à relação deste facto com a temática do estudo.

Quanto à hipótese da obtenção de emprego se ter ficado a dever a menor preocupação com a remuneração, apurou-se também que tal assim não sucedeu, uma vez que o escalão remunerativo mais elevado (> 300 contos) foi declarado por 92,8% dos inquiridos que estavam naquele contexto, contra apenas 7,2% dos inquiridos que no total dos restantes escalões de tempo também declararam aquela remuneração.

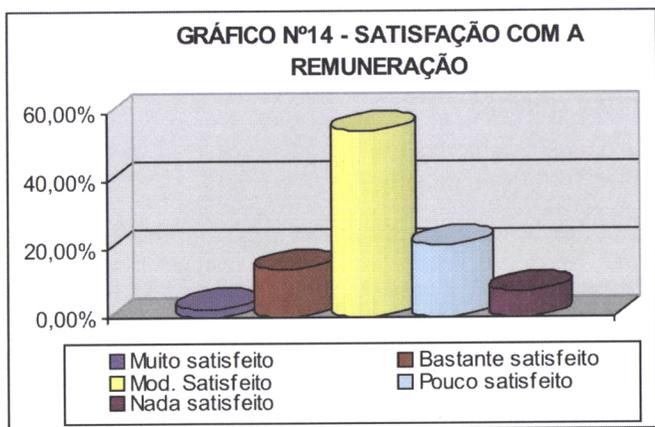
A apresentação da situação jurídica face ao emprego permitiu “ler”, que o **trabalho precário representa quase um terço (29,7%) do emprego declarado**, com 23% e 6,7%, respectivamente, para os detentores de contrato a prazo e sem qualquer tipo de contrato. Através da associação com a variável género ficou também patente a maior feminização do vínculo precário.

Relativamente ao tipo de organização em que é exercida a actividade profissional, é de referenciar que as **mulheres registam maior percentagem de emprego em instituições ligadas à administração pública central e autárquica**, enquanto os **homens alcançam maiores taxas de emprego no sector privado e cooperativo**.

Finalmente e no que se relaciona com os valores da remuneração mensal ilíquida auferida pelos inquiridos, o facto mais relevante a assinalar será o das **baixas remunerações declaradas – 56% dos inquiridos declararam um rendimento ilíquido inferior a 200 contos** - atendendo que se trata de trabalhadores com qualificações de nível intermédio/superior.

2. 2- SATISFAÇÃO NO EMPREGO

A satisfação no emprego, que integra os indicadores da satisfação face ao emprego, perspectivas no emprego, adequabilidade das funções e razões de permanência na situação de desadequação, recolheu dos inquiridos o seguinte espectro de respostas:



-a variável relativa à satisfação com a remuneração registou como muito satisfeito 2,5% dos inquiridos, bastante satisfeito 14%, moderadamente satisfeitos 54,8%, pouco satisfeito 21,1% e nada

satisfeito 7,6% (Gráfico nº14).

O aprofundamento desta temática por sexos, através da associação da variável

Quadro nº21 – Satisfação com a remuneração, por género

SATF * GENERO Crosstabulation

			GENERO		Total
			MASCULINO	FEMININO	
SATF	MT SATISF	Count	7	3	10
		% within GENERO	3,2%	1,6%	2,5%
	BAST SATISF	Count	38	19	57
		% within GENERO	17,4%	10,2%	14,1%
	MDSATISF	Count	126	95	221
		% within GENERO	57,8%	50,8%	54,6%
	POUC SATISF	Count	37	49	86
		% within GENERO	17,0%	26,2%	21,2%
	NADA SATISF	Count	10	21	31
		% within GENERO	4,6%	11,2%	7,7%
Total		Count	218	187	405
		% within GENERO	100,0%	100,0%	100,0%

que mede a satisfação com a remuneração com a variável género, permite concluir todavia que a insatisfação é fundamentalmente feminina, como as categorias - pouco satisfeito e nada satisfeito, permitem concluir, através da obtenção de taxas mais altas para as mulheres (Quadro nº21).

Na verdade, somando a percentagem das duas categorias, a insatisfação feminina atinge 37,4% e a masculina 21,6%.

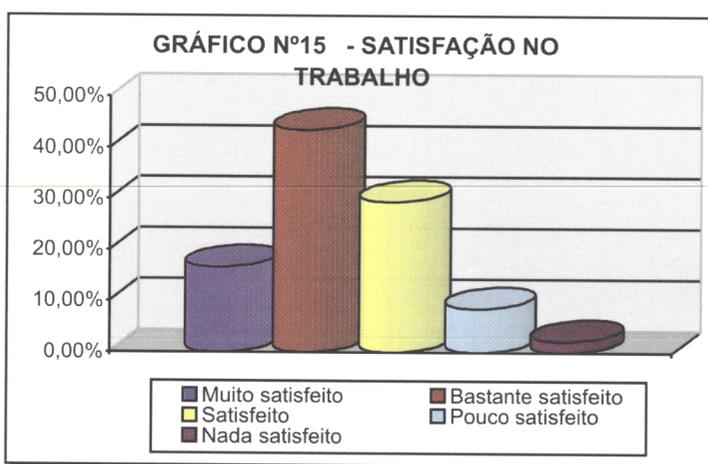
Cruzando a variável genero com a variável remunerr que mediu as remunerações (recodificada), constata-se a razão da diferença da insatisfação, pois todos os escalões registam taxas mais positivas para o sexo masculino.

Quadro nº22 – Remuneração por género

REMUNERR * GENERO Crosstabulation

			GENERO		Total
			MASCULINO	FEMININO	
REMUNERR	ATE 150 CTS	Count	31	77	108
		% within GENERO	14,5%	41,2%	26,9%
	ENTRE 151 E 300	Count	125	98	223
		% within GENERO	58,4%	52,4%	55,6%
	>300 CTS	Count	58	12	70
		% within GENERO	27,1%	6,4%	17,5%
Total		Count	214	187	401
		% within GENERO	100,0%	100,0%	100,0%

Com efeito, o primeiro escalão (até 150 cts.) apresenta 14,5% para os homens e 41,2% para as mulheres, quase o triplo nas remunerações mais baixas; o segundo escalão (entre 151 e 300 cts.), regista 58,4% e 52,4% respectivamente, e o escalão dos rendimentos mais elevados (mais que 400



cts.) atinge 27,1% para o género masculino e 6,4% para o feminino, mais do quádruplo da proporção (Quadro nº22).

Em relação à satisfação com o trabalho realizado, será de salientar que 16,4% dos

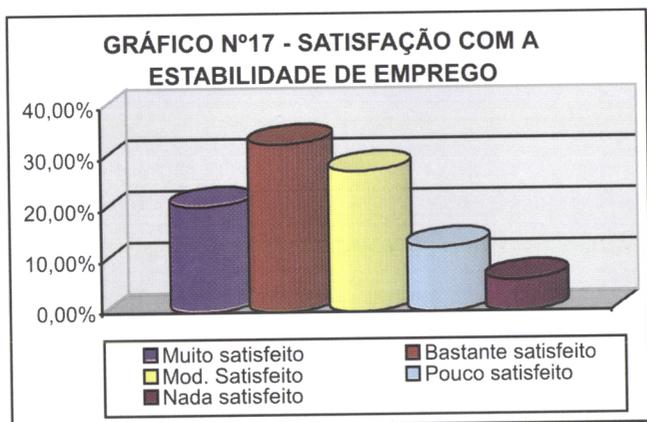
inquiridos que responderam declararam-se muito satisfeitos, 43,3% bastante satisfeitos, 29,4% moderadamente satisfeitos, e apenas 2,2% nada satisfeitos

(Gráfico nº15).



Sobre a satisfação com o reconhecimento profissional, a preponderância dos inquiridos que responderam, situou-se em redor dos itens bastante satisfeitos

(35,4%) e moderadamente satisfeitos (36,1%) (Gráfico nº16).



No que respeita à satisfação com a estabilidade de emprego, as respostas foram mais niveladas, tendo-se revelado muito satisfeitos, 32,9% bastante satisfeitos, 27,5% moderadamente satisfeitos, 12,6% pouco satisfeitos e 6,2% nada satisfeitos

(Gráfico nº17).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
MUITO	31	7,1	7,6	7,6
BASTANTE	102	23,4	24,9	32,5
RAZOAVEL	128	29,4	31,3	63,8
POUCO	73	16,7	17,8	81,7
NADA	75	17,2	18,3	100,0
Total	409	93,8	100,0	
Missing				
9,00	1	,2		
System Missing	26	6,0		
Total	27	6,2		
Total	436	100,0		

Relativamente à adequabilidade das funções desempenhadas face às qualificações adquiridas na ESAS, questão assaz relevante para este estudo,

7,6% dos inquiridos declararam estar muito satisfeitos, 24,9% bastante satisfeitos, 31,3% moderadamente satisfeitos, 17,8% pouco satisfeitos e 18,3% nada satisfeitos (Quadro nº23).

A resposta da população feminina a esta questão, evidencia como noutras situações anteriormente analisadas, resultados mais negativos, quando confrontados com a população masculina (Quadro 24).

Quadro nº24 – Satisfação com a adequação das funções desempenhadas, por género.
ADEQFUNÇ * GENERO Crosstabulation

			GENERO		Total
			MASCULINO	FEMININO	
ADEQFUNÇ	MUITO	Count	24	7	31
		% within GENERO	10,9%	3,7%	7,6%
	BASTANTE	Count	61	40	101
		% within GENERO	27,7%	21,4%	24,8%
	RAZOAVEL	Count	69	59	128
		% within GENERO	31,4%	31,6%	31,4%
	POUCO	Count	39	34	73
		% within GENERO	17,7%	18,2%	17,9%
	NADA	Count	27	47	74
		% within GENERO	12,3%	25,1%	18,2%
Total		Count	220	187	407
		% within GENERO	100,0%	100,0%	100,0%

De facto, como o quadro exemplifica, as percentagens indicativas de adequação (muito e bastante), são inferiores às do género masculino, e logicamente, aquelas outras que simbolizam desadequação de funções (pouco e nada), atingem médias mais elevadas.

A adequação declarada pelas mulheres inquiridas (muito, bastante e razoável) foi de 56,7% e a desadequação de 43,3%, contra 70% e 30%, respectivamente, declaradas pelos homens.

Na perspectiva de aferir a adequação de funções por Curso, cruzaram-se estas duas varáveis, sendo possível apurar que:

Quadro nº25 – Satisfação com a adequação das funções desempenhadas, por curso
ADEQFUNÇ * CURSOR Crosstabulation

			CURSOR			Total
			PROD. AGRÍCOLA	PROD. ANIMAL	AGRO-ALIMENTAR	
ADEQFUNÇ	MUITO	Count	10	10	11	31
		% within CURSOR	6,2%	7,4%	9,9%	7,6%
	BASTANTE	Count	44	30	28	102
		% within CURSOR	27,3%	22,1%	25,2%	25,0%
	RAZOAVEL	Count	60	39	29	128
		% within CURSOR	37,3%	28,7%	26,1%	31,4%
	POUCO	Count	20	31	22	73
		% within CURSOR	12,4%	22,8%	19,8%	17,9%
	NADA	Count	27	26	21	74
		% within CURSOR	16,8%	19,1%	18,9%	18,1%
Total		Count	161	136	111	408
		% within CURSOR	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

-se considerarmos que os itens muito, bastante e razoável significam funções adequadas e os itens pouco e nada, representam indicadores de funções desadequadas, concluiu-se que a área da Produção Agrícola indicia uma percentagem de 70,8% de adequação de funções e 29,2% de desadequação, a área da Produção Animal 58,1% e 41,9%, respectivamente, apresentando a área Agro-alimentar, por sua vez, 61,3% e 38,7%, de adequação e desadequação (Quadro nº25).

Para uma melhor percepção desta situação, apresenta-se no quadro seguinte a síntese das respectivas percentagens pelas áreas dos Cursos (Quadro nº26).

Quadro nº26 – Percentagem da satisfação com a adequação das funções desempenhadas, por curso

FUNÇÕES	% ÁREA DA PRODUÇÃO AGRÍCOLA	% ÁREA DA PRODUÇÃO ANIMAL	% ÁREA AGRO ALIMENTAR
Adequação	70,8%	58,1%	61,3%
Desadequação	29,2%	41,9%	38,7%
Total	100 %	100 %	100 %

Da variável que formula a questão de resposta múltipla – se considera que a função que exerce actualmente não é adequada à formação que recebeu, porque motivo a mantém? (Assinale até três razões), parece poder deduzir-se que só menos de um terço dos inquiridos (29,8%), continua a procurar novo emprego em situação de desadequação de funções, sendo a questão da segurança aquela que é mais citada para justificar a “acomodação” evidenciada.

Quadro nº27 - Razão de permanência numa actividade profissional desadequada

TIPO DE RESPOSTAS	Nº DE RESPOSTAS	%
1- Ainda não arranjei outro emprego	57	29,8%
2- Este emprego permite boas expectativas na empresa	37	19,5%
3- Este emprego é bem remunerado	27	14,2%
4- Este emprego oferece-me segurança	77	40,5%
5- Este emprego permite-me flexibilidade de horário	44	23,2%
6- Este emprego é próximo do lugar onde resido	55	28,9%
7- Esta empresa tem bom ambiente de trabalho	29	15,3%
8- Outra	51	26,8%

No final desta dimensão da satisfação no emprego, face aos dados disponibilizados, poderemos salientar resumidamente os seguintes aspectos:

-a satisfação com a remuneração foi aquela que apresentou níveis mais reduzidos, como seria de esperar, atendendo às médias de remuneração mensais ilíquidas declaradas pelos inquiridos, em devido tempo analisadas, tendo a categoria – moderadamente satisfeito recolhido mais de metade das respostas (54,8%);

-a este respeito, anote-se a **maior insatisfação feminina com a remuneração auferida**, uma vez que alcançam quase o triplo das taxas mais elevadas no escalão inferior de rendimentos (até 150 contos), atingindo o sexo masculino, por sua vez, quase o quádruplo dos rendimentos mais elevados (> 400 contos);

-a satisfação com o trabalho e reconhecimento profissional apresentou percentagens bastante elevadas de satisfação, **89,1%** e **80,7%**, respectivamente, facto que deverá ser destacado pelo significado de que se

reveste a nível do desempenho das funções e do reconhecimento da entidade empregadora, sobre a qualidade desse mesmo desempenho;

-a satisfação com a estabilidade de emprego evidenciou também elevada percentagem de respostas positivas (81,2%). Este resultado, susceptível de causar alguma surpresa numa primeira análise, atendendo aos resultados obtidos quando se analisaram os dados relativos à situação jurídica face ao contrato de trabalho, em que 23% dos inquiridos declararam possuir contrato a prazo e 6,7% não possuir qualquer tipo de contrato, terá de ser relacionada com o facto desses indicadores terem sido fornecidos unicamente pelos trabalhadores por conta de outrem. Os trabalhadores por conta própria, com e sem empregados (17,6%), que não entraram nesse apuramento pronunciaram-se agora na dimensão da satisfação, explicando-se assim, a elevada percentagem apurada também para a satisfação com a estabilidade de emprego;

-assinale-se ainda, pela relevância para os objectivos deste estudo, o facto de **quase dois terços dos inquiridos (63,8%) terem declarado adequabilidade das funções desempenhadas face às qualificações adquiridas** na ESAS, com os homens a alcançarem 70% e as mulheres 56,7%;

-por último, anote-se a **relativa homogeneidade da adequação por cursos**, porquanto não se registaram assimetrias profundas, sendo a área da Produção Agrícola aquela que apresentou maiores níveis de adequação (70,8%), seguida da área Agro-alimentar (61,3%) e área da Produção Animal (58,1%).

2.3 – TRANSIÇÃO DO MEIO ACADÉMICO PARA O MEIO PROFISSIONAL

A transição do meio académico para o meio profissional, foi estimada com recurso aos indicadores – dificuldades/facilidades de transição para o meio profissional e avaliação da preparação do Curso para a vida profissional.

A questão – Sentiu dificuldades quando mudou do meio académico para o meio profissional – obteve **52,5%** de inquiridos que responderam **NÃO** e **40,6%** que responderam **SIM**. Estes últimos, convidados a enumerar as principais dificuldades que sentiram (na modalidade de pergunta aberta),forneceram a informação que foi possível aglutinar nas dificuldades que constam do quadro seguinte(Quadro nº28).

Quadro nº28 - **Dificuldades encontradas pelos inquiridos na transição do meio académico para o meio profissional**

DIFICULDADES	Nº DE RESPOSTAS	%
1- Conhecimentos escolares diferentes nos exigidos no mercado de trabalho	74	42%
2- Falta de experiência	51	29%
3- Falta de emprego na área da formação	38	21,6%
4- Discriminação sexista	5	2,8%
5- Falta de reconhecimento profissional	5	2,8%
6- Falta de preparação para gerir pessoas	2	1,2%
7- Falta de estágios profissionais	1	0,6
Total	176	100%

Posteriormente, este mesmo grupo de inquiridos, que declarou ter sentido dificuldades na transição do meio académico para o meio profissional, foi convidado a explicitar as razões que teriam motivado tais dificuldades, através da pergunta de resposta múltipla – Se sentiu dificuldades de adaptação à vida profissional, acha que foi por: (Assinale até três razões).

As informações fornecidas pelos inquiridos foram sintetizadas no quadro abaixo, o qual se apresenta ordenado percentualmente pelas perguntas que obtiveram mais respostas (Quadro nº29).

Quadro nº29 - Motivo das dificuldades percebidas pelos inquiridos na transição do meio académico para o meio profissional

MOTIVO DAS DIFICULDADES	Nº DE RESPOSTAS	%
1- A realidade profissional muda muito rapidamente	79	44,4%
2- Estágios pouco motivadores	63	35,2%
3- Poucos conhecimentos das novas tecnologias	48	26,8%
4- Excesso de disciplinas teóricas	44	24,7%
5- Poucos conhecimentos de línguas estrangeiras	16	8,9%
6- Falta de experiência dos professores	14	7,9%
7- Falta de conhecimento de chefia/gestão	4	2,3%
8- Excesso de disciplinas práticas	4	2,2%
9- Outra	37	20,7%

A forma como os inquiridos que declararam ter sentido dificuldades na transição do meio académico para o meio profissional, as ultrapassaram, foi respondido também através de resposta múltipla, permitindo elaborar o quadro abaixo representado.

Quadro nº30 - Forma como foram ultrapassadas as dificuldades dos inquiridos na transição do meio académico para o meio profissional

COMO FORAM ULTRAPASSADAS AS DIFICULDADES	Nº DE RESPOSTAS	%
1- Frequentando um curso especializado, exterior à empresa	30	16,6%
2- Frequentando um curso especializado ou estágio na própria empresa	35	19,4%
3- Tirando ou estando a frequentar novo curso do ensino superior noutra área científica	36	20%
4- Ultrapassou a situação por outra forma	108	60%
5- Resignou-se à situação	19	10,6%

Por sua vez, a formulação da pergunta – Quando terminou o Curso, teve facilidade em arranjar emprego?- recolheu 66.7% de opiniões de inquiridos que declararam **SIM** e 33.3% que declararam **NÃO**.

Nesta perspectiva, e no sentido de aprofundar as causas que eventualmente teriam facilitado a obtenção de emprego, os inquiridos que tinham declarado SIM, foram convidados a enunciar as principais razões de tal facto, através de resposta múltipla.

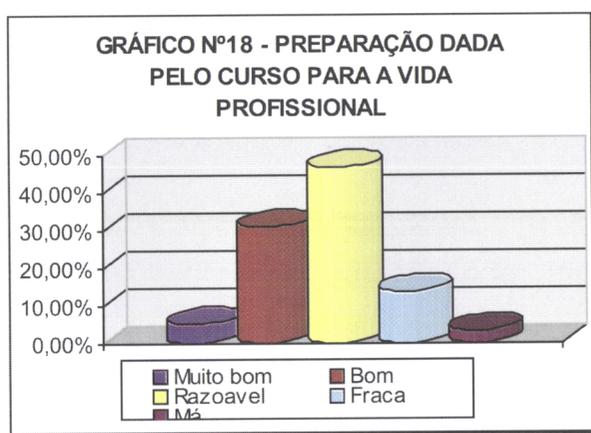
O resultado da análise efectuada às respostas fornecidas pelos inquiridos, permitiu estruturar por percentagens o quadro seguinte (Quadro nº31):

Quadro nº31 - Razões que facilitaram a obtenção de emprego aos inquiridos na transição do meio académico para o meio profissional

RAZÕES QUE FACILITARAM A OBTENÇÃO DE EMPREGO	NºDE RESPOSTAS	%
1- Os conhecimentos que adquiriu na ESAS estarem adequados à vida profissional	75	27,1%
2- Os conhecimentos que adquiriu na ESAS facilitarem a consolidação do emprego	76	27,5%
3- Existir na ESAS uma boa componente prática	37	13,4%
4- Existir na ESAS uma boa componente teórica	19	6,9%
5- Existir na ESAS uma boa articulação entre a prática e a teoria	67	24,3%
6- A formação adquirida na ESAS possibilitar o cumprimento das tarefas atribuídas	105	37,9%
7- Conhecimentos pessoais	24	8,8%
8- Mérito próprio	26	9,5%
9- Carácter generalista do curso	1	0,4%
10- Estágio curricular do curso	0	0%
11- Estar ligada ao mundo rural	2	0,7%
12- Ter criado o próprio emprego	1	0,4%
13- Ter tirado novo curso/estágio	7	2,6%
14- Outros motivos	41	14,9%

Para o tratamento desta variável, assim como para o das anteriores variáveis de resposta múltipla, foram consideradas todas as respostas dos inquiridos que não se enquadravam nas categorias/itens das respectivas variáveis apresentadas no questionário, através da análise da categoria – Outras, tendo-se elaborado para o efeito um livro de código (.Anexo 4) onde se registaram a síntese de todas as respostas.

A última pergunta apresentada no questionário – Em sua opinião, como classificaria a preparação que o Curso lhe deu para a vida profissional? – permitiu



evidenciar que 83% (Muito Bom, Bom e Razoável) dos inquiridos têm uma impressão francamente favorável sobre esta questão, de grande relevância para o sucesso profissional dos ex-alunos que concluíram um bacharelato (Gráfico nº18).

A opinião por género sobre a preparação dada pelo Curso para a vida profissional, obtida através do cruzamento das duas variáveis, proporcionou a informação do quadro seguinte, do qual é possível tirar as seguintes ilações:

-a população masculina apresenta 84,8% de opiniões favoráveis (Muito Bom, Bom e Razoável) e 15,2% de opiniões desfavoráveis (Fraca e Má);.

-a população feminina contabiliza resultados ligeiramente mais desfavoráveis, 81,4% e 18,6%, respectivamente. No entanto, uma análise mais atenta aos extremos da variável permite destacar que o item Muito Bom, que mede o ponto cimeiro das respostas favoráveis, representa 6,4% para os homens e 3,7% para as mulheres; por sua vez, o item Má, que mediu o extremo das opiniões desfavoráveis, regista 5,3% para o sexo feminino e apenas 1,4% para o masculino (Quadro nº32).

Quadro nº32 – Preparação dada pelo curso para a vida profissional, por género.
PRCURPRF * GENERO Crosstabulation

			GENERO		Total
			MASCULINO	FEMININO	
PRCURPRF	MT BOA	Count	14	7	21
		% within GENERO	6,4%	3,7%	5,2%
	BOA	Count	69	58	127
		% within GENERO	31,7%	30,9%	31,3%
	RAZOÁVEL	Count	102	88	190
		% within GENERO	46,8%	46,8%	46,8%
	FRACA	Count	30	25	55
		% within GENERO	13,8%	13,3%	13,5%
	MÁ	Count	3	10	13
		% within GENERO	1,4%	5,3%	3,2%
Total		Count	218	188	406
		% within GENERO	100,0%	100,0%	100,0%

Para finalizar esta parte do estudo em que se fez uso da análise descritiva univariada e bivariada, resolvemos estruturar as respostas por Cursos, através do cruzamento das respectivas variáveis, sendo levados a concluir que praticamente não existe diferença entre as três áreas dos Cursos, no que concerne à percepção declarada pelos inquiridos sobre a preparação que o Curso lhes deu para a vida profissional.

Com efeito, a Produção Agrícola registou 83,3% de opiniões favoráveis (Muito Bom, Bom e Razoável) e 16,7% de opiniões desfavoráveis (Fraca e Má); a Produção Animal, contabilizou 82,8% e 17,2% respectivamente; a área Agro-alimentar, por sua vez, atingiu 82,9 de opiniões favoráveis e 17,1% de .desfavoráveis (Quadro nº33).

Quadro nº33 – Preparação dada pelo curso para a vida profissional, por curso
PRCURPRF * CURSOR Crosstabulation

			CURSOR			Total
			PROD. AGRÍCOLA	PROD. ANIMAL	AGRO-ALIMENTAR	
PRCURPRF	MT BOA	Count	9	3	9	21
		% within CURSOR	5,6%	2,2%	8,1%	5,2%
	BOA	Count	49	38	39	126
		% within CURSOR	30,2%	28,4%	35,1%	31,0%
	RAZOÁVEL	Count	77	70	44	191
		% within CURSOR	47,5%	52,2%	39,6%	46,9%
	FRACA	Count	22	19	15	56
		% within CURSOR	13,6%	14,2%	13,5%	13,8%
	MÁ	Count	5	4	4	13
		% within CURSOR	3,1%	3,0%	3,6%	3,2%
Total		Count	162	134	111	407
		% within CURSOR	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Face a estas percentagens apresentadas para as três áreas científicas em que os Cursos se inserem, não podemos deixar de assinalar a quase unanimidade de opiniões favoráveis e desfavoráveis, o que permite extrair a conclusão de que o ensino ministrado se processa com bastante homogeneidade qualitativa a nível das três áreas científicas, tão distintas entre si.

Para melhor apreensão do que precede, foi efectuado o quadro abaixo representado, o qual permite visualizar a homogeneidade da formação atrás descrita (Quadro nº34).

Quadro nº34 - Percentagem da preparação para a vida profissional, por curso

PREPARAÇÃO DADA PELO CURSO PARA A VIDA PROFISSIONAL	% ÁREA PRODUÇÃO AGRÍCOLA	% ÁREA PRODUÇÃO ANIMAL	% ÁREA AGRO ALIMENTAR
Opiniões favoráveis	83,3%	82,8%	82,9%
Opiniões desfavoráveis	16,7%	17,2%	17,1%
Total	100 %	100 %	100 %

No final desta dimensão da transição do meio académico para o meio profissional, tal como sucedeu com as dimensões anteriores, procuraremos fazer a síntese de alguns aspectos ou percentagens que pela sua relevância mereçam uma análise mais atenta.

A primeira questão óbvia pelo significado de que se reveste, prende-se com o facto de **mais de metade dos inquiridos (52,5%) terem declarado que NÃO sentiram dificuldades na transição do meio académico para o meio profissional.**

Por seu turno, a outra quase metade (40,6%) da população que afirmou ter sentido dificuldades, quando inquirida sobre quais foram essas mesmas dificuldades, centrou as suas respostas de forma inequívoca, em três grandes grupos de dificuldades, que foi possível sintetizar da seguinte forma:

- *Conhecimentos escolares diferentes dos exigidos no mercado de trabalho (42%);*
- Falta de experiência (29%);
- Falta de emprego na área da formação (21,6%).

A primeira dificuldade enunciada, comum a quase metade destes inquiridos, poderá numa primeira análise indiciar eventual desfasamento da formação ministrada na ESAS face às necessidades do mercado empregador, em cada momento.

Posteriormente, este mesmo grupo de inquiridos, instado a explicitar as razões das dificuldades explanadas, resumiu, por ordem de grandeza do número de respostas verificadas (até três respostas por inquirido), as seguintes questões principais:

- *A realidade profissional muda muito rapidamente (44,4%);*
- *Estágios pouco motivadores (35,2%);*
- *Poucos conhecimentos das novas tecnologias (26,8%);*
- *Excesso de disciplinas teóricas (24,7%).*

A primeira destas questões permite complementar o anterior raciocínio relativamente ao eventual desfasamento da formação ministrada, na sequência da explicitação da dificuldade – conhecimentos escolares diferentes dos exigidos no mercado de trabalho - uma vez que são reconhecidas pelos próprios diplomados as aceleradas e imprevisíveis mudanças que ocorrem presentemente no mundo laboral, com os inerentes desajustamentos dos perfis profissionais e a necessidade de adaptação, forçosamente célere, dos conteúdos formativos.

As restantes questões – *estágios pouco motivadores, poucos conhecimentos das novas tecnologias e excesso de disciplinas teóricas* - poderão indiciar mais necessidade de conhecimentos práticos e profissionalizantes, a par do incremento de formação nas novas tecnologias, cada vez mais imprescindíveis a qualquer posto de trabalho.

A forma como este grupo de inquiridos ultrapassou as dificuldades de inserção no meio profissional, obteve respostas bastante diversificadas, aglutinadas na categoria OUTRAS (108), seguida das seguintes estratégias:

-tirando ou estando a frequentar novo curso do ensino superior noutra área científica (20%); frequentando um curso especializado ou estágio na própria empresa (19,4%); frequentando um curso especializado, exterior à empresa (16,6%).

Outra questão com especial relevância para as conclusões deste estudo, prende-se com a pergunta – Quando terminou o curso, teve facilidade em arranjar emprego? – a qual recolheu 66,7% de respostas favoráveis (SIM) e 33,3% de respostas desfavoráveis (NÃO). Por outras palavras, **dois terços da população inquirida declarou que teve facilidade em arranjar emprego e um terço teve dificuldade.**

O grupo de inquiridos que declarou SIM (66,7%), questionado sobre as eventuais razões que facilitaram a obtenção de emprego, afirmou, por ordem de número de respostas mais significativas (até três respostas, por inquirido) que tal facto se deveu a:

- *A formação adquirida na ESAS possibilitar o cumprimento de tarefas atribuídas (37,9%);*
- *Os conhecimentos que adquiriu na ESAS, facilitarem a consolidação do emprego (27,5%);*
- *Os conhecimentos que adquiriu na ESAS estarem adequados à vida profissional (27,1%);*
- *Existir na ESAS uma articulação entre a prática e a teoria (24,3%).*

A análise destes dados leva-nos a concluir de forma bastante consistente a boa “imagem” que os diplomados deste grupo (dois terços) têm da formação ministrada na ESAS (*existir na ESAS uma boa articulação entre a prática e a teoria*); a formação estar adequada aos perfis profissionais requeridos (*os conhecimentos que adquiriu na ESAS estarem adequados à vida profissional e a formação adquirida na ESAS possibilitar o cumprimento das tarefas atribuídas*).

A última pergunta formulada no inquérito sobre a preparação que o curso deu para a vida profissional, permitiu reforçar a ideia referida no texto anterior relativamente à adequabilidade da formação ministrada na ESAS ao mercado empregador, uma vez que **83,1%** dos inquiridos manifestaram de forma concludente opinião favorável sobre a importância da formação recebida para a vida profissional.

Finalmente, será de sublinhar a particularidade bastante interessante, relativamente à preparação para a vida profissional por curso, em que os dados evidenciaram quase unanimidade de opiniões a nível das três áreas científicas em que os cursos se inserem.

A título de registo, atente-se na semelhança e percentagem elevada das opiniões favoráveis – área da Produção Agrícola (83,3%), área da Produção Animal (82,8%) e área Agro-alimentar (82,9%).

Como referimos no texto anterior, a consistência e homogeneidade destes dados permitirão aferir da adequabilidade da formação ministrada ao mercado de trabalho, no conjunto dos três cursos.

3- QUALIFICAÇÕES E FUNÇÕES

Como a análise dos dados tem vindo a demonstrar, é possível individualizar um conjunto de variáveis com informação de grande relevância para a aferição da temática da adequabilidade, apresentando-se os dados inegavelmente ligados e conjugados entre si.

Estão nesta situação o seguinte conjunto de variáveis adegfunc (considera se as funções que os sujeitos desempenham estão adequadas às competências que adquiriram); prcuprf (revela a opinião dos sujeitos sobre a preparação que o curso lhes deu para a vida profissional), difacprf (avalia as dificuldades sentidas aquando da transição do meio académico para o meio profissional); facilsn (avalia se os sujeitos tiveram facilidade em arranjar emprego); profiss (profissão que os inquiridos actualmente exercem).

Apurou-se ainda com o evoluir do estudo, a relevância de outro grupo de variáveis susceptíveis de extracção de conclusões por grandes grupos de indivíduos detentores de determinadas características. Estão neste caso as variáveis de caracterização sócio-demográficas curso, género e idade.

Neste sentido, tratando-se todas elas de variáveis nominais, perspectivou-se estudar a representação da relação entre este conjunto de variáveis, através da análise factorial de correspondências, técnica exploratória que visa descobrir, segundo Pestana e Gageiro (1998), possíveis relações entre variáveis num espaço unidimensional (normalmente a duas dimensões).

Assim, submeteu-se o conjunto das oito variáveis referidas a uma análise factorial de correspondências múltiplas, que no programa de análise estatística SPSS, está disponível sob a designação de “análise de homogeneidade” (Homals).

De acordo com Pestana e Gageiro, (1998:302) a Homals pode ser considerada como *”uma análise das componentes principais para dados nominais, procedendo a uma partição dos objectos ou casos em grupos homogéneos. Quantifica as variáveis atribuindo a cada dimensão scores óptimos que permitem a maior separação entre as categoria.”*

Neste sentido, com vista a aglutinar os dados para potencialização de evidências mais fortes, recodificaram-se algumas daquelas variáveis, da seguinte forma:

-idade – idade2 (id1 ≤ 30 anos, id2 > 30 anos); género (gen1 masculino, gen2 feminino); Curso – cursos (cur1 produção agrícola, cur2 produção animal, cur3 agro – alimentar); profiss – profissa (pro1 profissão adequada, pro2 profissão relativamente adequada, pro3 profissão desadequada); adeqfunç – adefun (adf1 Muito e Bastante, adf2 Razoavelmente, adf3 Pouco e Nada);prcurprf – prepcur (prc1 Muito Boa e Boa, prc2 Razoável, prc3 Fraca e Má); facilsn – facilsn2 (fac1 sim, fac2 não); difacprf -difacprf(dif1 não, dif2 sim).
Através do procedimento “Homals”, submeteu-se então este conjunto de variáveis a análise, tendo sido extraídos dois factores (ou dimensões) que explicam, respectivamente, 0,2920 e 0,1985 da variação dos dados (Quadro nº35).

Quadro nº35 – Explicação da variação de dados

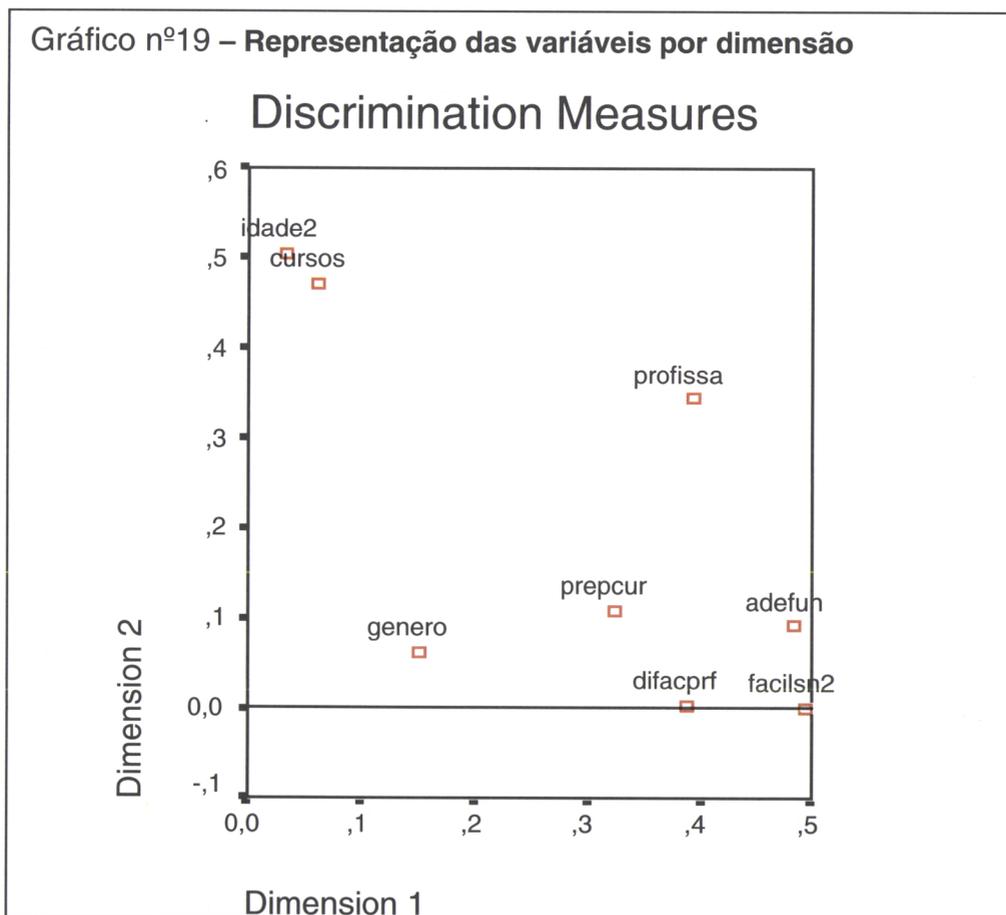
Dimension	Eigenvalue
1	,2920
2	.1985

As medidas de discriminação das variáveis para cada uma das duas dimensões, apresentam os seguintes valores (Quadro nº36):

Quadro nº36- Discriminação das variáveis por dimensões

e Variable	Dimension	
	1	2
ADEFUN	,485	,092
CURSOS	,063	,472
FACILSN2	,494	,001
IDADE2	,034	,505
GENERO	,151	,062
PREPCUR	,325	,108
PROFISSA	,394	,344
DIFACPRF	,389	,003

As medidas de discriminação, segundo Pestana e Gageiro (1998:306), “informam sobre as variáveis mais importantes em cada dimensão, que são as que permitem identificar o significado da dimensão.” Ainda segundo estes autores, privilegiam-se as variáveis que tenham, não só uma maior contribuição para a definição das dimensões, mas que estejam simultaneamente bem representadas no gráfico, isto é, afastadas da origem. No gráfico seguinte, podemos ver a representação gráfica da contribuição de cada variável para as duas dimensões (Gráfico nº19).



Segundo Lagarde (1995:74), *L’identification des axes est fondamentale. C’est la première opération à effectuer, surtout pour l’axe 1 qui représente la tendance dominante et qui est souvent, non pas un caractère unique, mais un combinaison pondérée de plusieurs caractères concourant à l’effet global....*”

Assim podemos verificar que a primeira dimensão está relacionada com as variáveis facilidade em arranjar emprego, adequabilidade das funções, transição do meio académico para o meio profissional, preparação do curso para a vida profissional e ainda, embora com menor peso, com a variável género masculino/feminino, separando-as bem das variáveis curso realizado e idade dos sujeitos, que constituem a segunda dimensão.

A variável profissão actual, discrimina em ambas as dimensões.

Após a identificação das variáveis mais discriminativas por dimensão, vejamos agora as relações estabelecidas entre as categorias, através do posicionamento no gráfico seguinte, das quantificações das categorias (Gráfico nº20).

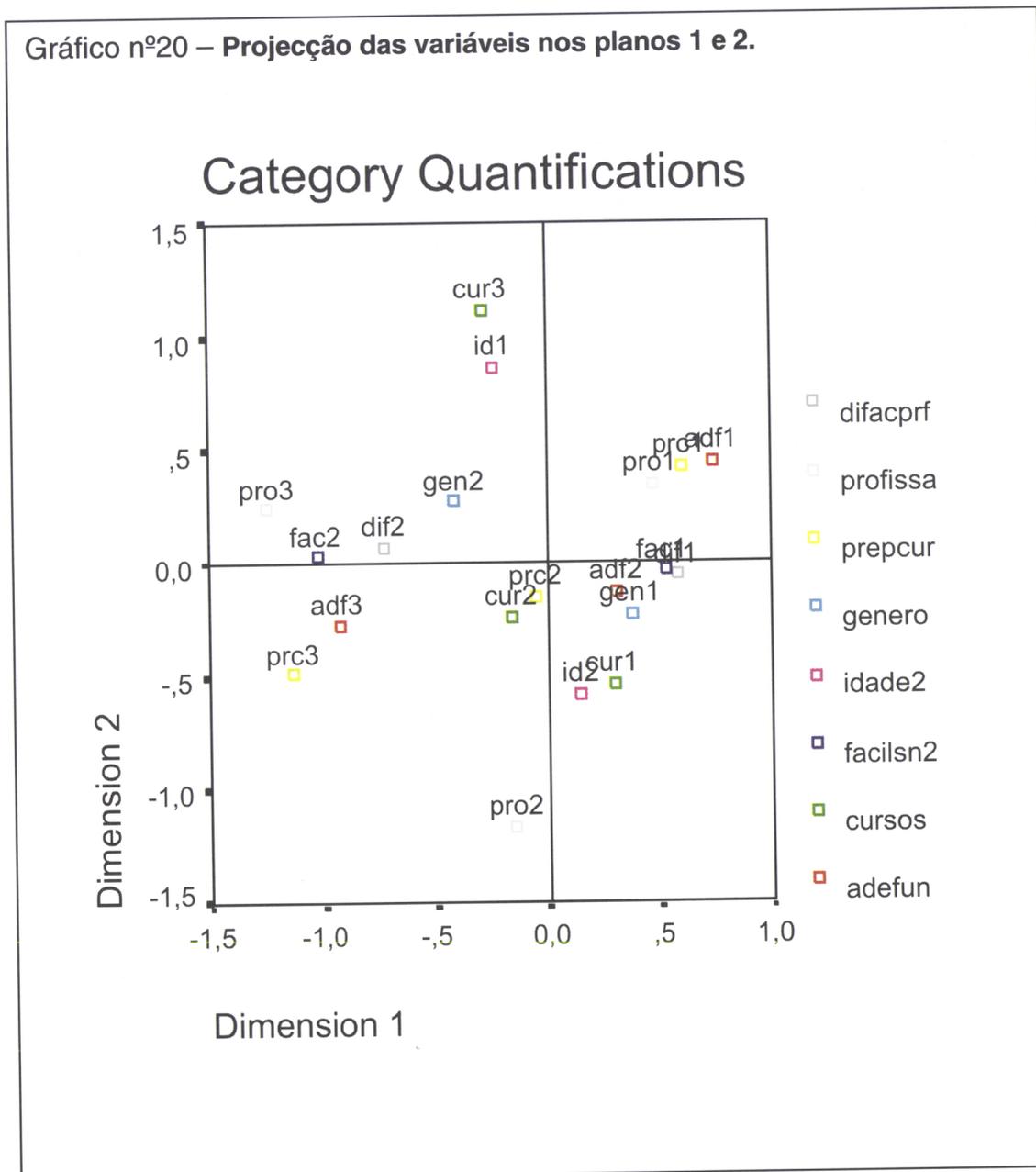
Pela análise deste gráfico, é possível verificar que são os sujeitos que referem não ter tido dificuldades na transição do meio académico para o meio profissional, que simultaneamente referem não ter tido dificuldade em arranjar emprego, que consideram que as funções exercidas estão em consonância com as qualificações adquiridas, que têm profissões adequadas às qualificações obtidas e consideram boa a preparação que o curso lhes deu para a vida activa. Estes sujeitos são predominantemente do sexo masculino.

Em oposição a este grupo, o primeiro factor permite-nos identificar outro conjunto de sujeitos que sentiram dificuldades na transição do meio académico para o meio profissional, que sentem que as funções que exercem são pouco adequadas às qualificações que obtiveram, exercem uma profissão menos adequada às qualificações obtidas, tiveram dificuldade em arranjar emprego e acham que a preparação que o curso lhes deu para a vida profissional foi Fraca ou Má. Estes sujeitos são predominantemente do sexo feminino.

Podemos assim concluir que a primeira dimensão permite caracterizar a dinâmica do sucesso/insucesso quanto à transição, inserção e adequação dos sujeitos ao mundo profissional.

A segunda dimensão, embora menos rica do que a primeira, permite perceber a associação entre curso frequentado e idade dos sujeitos, associando o curso de Produção Agrícola aos sujeitos com mais idade, e o curso da área Agro-alimentar aos sujeitos mais novos. Efectivamente, o primeiro daqueles cursos é o mais antigo da ESAS, e o segundo o mais recente.

Gráfico nº20 – Projecção das variáveis nos planos 1 e 2.



Fonte: inquérito.

Obs. síntese das variáveis relacionadas com a adequabilidade de funções:

idade2 (id1 ≤ 30 anos, id2 > 30 anos); género (gen1 masculino, gen2 feminino); cursos (cur1 produção agrícola, cur2 produção animal, cur3 agro – alimentar); profissa (pro1 profissão adequada, pro2 profissão relativamente adequada, pro3 profissão desadequada); adefun (adf1 Muito e Bastante, adf2 Razoavelmente, adf3 Pouco e Nada); prepcur (prc1 Muito Boa e Boa, prc2 Razoável, prc3 Fraca e Má); facilsn2 (fac1 sim, fac2 não); difacprf (dif1 não, dif2 sim).

Assim, o uso desta técnica de análise multivariada de dados, permitiu-nos evidenciar relações entre variáveis previamente seleccionadas, constituindo dois grupos homogêneos, com as categorias bem individualizadas, dando maior consistência às indicações anteriormente fornecidas pelas técnicas inerentes à estatística univariada e bivariada.

Em suma, a adequabilidade entre qualificações adquiridas e funções desempenhadas aparece associada aos diplomados do sexo masculino, que têm uma imagem valorizada da sua formação académica e que viveram experiências de sucesso aquando dos processos de transição e inserção no mercado de trabalho.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 – ADEQUABILIDADE DAS QUALIFICAÇÕES ADQUIRIDAS ÀS FUNÇÕES EXERCIDAS

Apesar de tudo o que já se escreveu sobre o papel da educação na democratização e modernização da sociedade, a inserção dos jovens na vida activa perdura como problema estrutural, com as inerentes sequelas económicas, políticas, sociais e familiares.

Com efeito, o alargamento da moratória social – espaço de tempo que medeia entre o fim do curso e a obtenção de um emprego - para além de representar um desperdício de recursos financeiros e humanos investidos, se resultado de estrangimentos sociais, poderá ter consequências negativas a vários níveis, quer para a economia do país, por força dos reflexos na competitividade e défice de inovação, quer principalmente, na frustração das legítimas aspirações dos próprios indivíduos, ainda mais dependentes das famílias e susceptíveis de efectuar uma mobilidade social descendente, por falta de recursos materiais e ausência da socialização que o trabalho possibilita.

O conhecimento das condições de inserção profissional e das dificuldades sentidas pelos diplomados do ensino superior assume-se assim, como um meio privilegiado de análise das instituições de ensino, no caso em apreço, da Escola Superior Agrária de Santarém, funcionando, cumulativamente, como barómetro da economia e da receptividade do mercado empregador às qualificações detidas por estes jovens.

Dentro da perspectiva em que a teoria do capital humano se fundamenta, e em cujos pressupostos baseámos o enquadramento teórico da criação e desenvolvimento do ensino superior politécnico, bem visível na década de oitenta, analisámos as qualificações adquiridas e a sua adequação às necessidades das empresas, através da tipologia do emprego, níveis de remuneração e satisfação no trabalho.

Conscientes de que esta temática não se esgota nos estudos empíricos e descritivos, baseados em análises estatísticas e percentagens, mas também em apropriada reflexão teórica e interdisciplinar (economia, psicologia,

sociologia ...), o âmbito do presente estudo contudo, por razões objectivas, circunscreve-se fundamentalmente à primeira perspectiva.

Dentro destes pressupostos, para além dos comentários que na altura nos mereceram os resultados obtidos, importará recordar e sintetizar alguns aspectos que embora já abordados anteriormente, merecerão nesta fase de conclusão particular destaque, tendo subjacente que os estudos são sempre forçosamente limitados face à realidade social, que é sempre mais complexa.

Muitos dos pressupostos e estudos desenvolvidos na fase de implementação do ensino superior politécnico, tinham como base orientadora o desenvolvimento das regiões, de molde a esbaterem-se as assimetrias regionais e conseguir-se um desenvolvimento harmonioso e sustentado, com base nas características endógenas. Neste contexto, cabe salientar que o **distrito de Santarém fixou e até aumentou ligeiramente o número dos indivíduos empregados, comparativamente ao número de residentes declarados na fase de estudante.**

A população inquirida apresenta uma **taxa de actividade a tempo inteiro bastante elevada (90,3%)** e, conseqüentemente, uma **baixa percentagem de desemprego (5,8%)**, inferior à média nacional para o grupo etário em apreciação.

Constata-se porém que a população feminina, independentemente do curso, evidenciou taxas mais elevadas de desemprego, trabalho parcial e ocasional.

Porquanto o actual emprego dos inquiridos tenha sido obtido através das vias formais de acesso (colocação e resposta a anúncio, concurso, criação do próprio emprego) as **redes de relações pessoais são o maior meio de obtenção de emprego**, tendo sido responsáveis por quase metade dos empregos obtidos (48,3%), conjuntamente com a modalidade de convite.

Relativamente à moratória social, apurou-se que o **tempo necessário para obtenção do 1º emprego após a conclusão do curso, foi para a grande maioria (82,2%), de menos de um ano**, tendo-se ainda comprovado através do cruzamento com outras variáveis, que tal facto não ficou a dever-se à aceitação de baixas remunerações, uma vez que estes alunos foram os que declararam rendimentos mais elevados, nem a percentagens maioritárias da criação do próprio emprego, mas fundamentalmente através do emprego por conta de outrem (78,9%), designadamente no sector privado (55,7%),

particularidade bastante significativa da receptividade demonstrada pelo mercado empregador aos diplomados pela ESAS.

Na verdade, numa altura em que cada vez mais se apela à ligação objectiva entre o ensino superior e as empresas, e por motivos acrescidos ao ensino superior politécnico, atendendo aos pressupostos que nortearam a sua criação, merece nota de registo a elevada taxa de diplomados empregados no sector privado.

Verificou-se no entanto, que as mulheres necessitam de mais tempo para arranjar emprego.

Por outro lado é de salientar, que **18,3% dos diplomados criaram o seu próprio emprego como empresários** (a nível da tipologia das profissões desempenhadas, a categoria gestor/director/empresário, recolheu 13,4% de respostas e a função gestores e directores 18,4%), facto que apraz sublinhar, porquanto uma das vertentes da formação das escolas deverá passar pela criação do espírito empresarial, da iniciativa e criatividade, particularmente nas áreas em que os cursos da ESAS se inserem, atendendo à debilidade empresarial daqueles sectores.

Outro dado que merece uma reflexão atenta, prende-se com a situação jurídica face ao emprego, tendo-se constatado que o **trabalho precário representa quase um terço (29,7%) do emprego declarado pelos trabalhadores por conta de outrem**, concluindo-se também a maior feminização do vínculo precário.

Apurou-se também que as **mulheres apresentam maior percentagem de emprego em instituições ligadas ao universo da administração pública central e local**, enquanto os **homens alcançam maiores percentagens de emprego no sector privado e cooperativo**.

No que respeita a esta situação, não possuímos informação suficiente para concluir se as mulheres procuram prioritariamente emprego nos sectores referidos, por aqueles apresentarem maior estabilidade e segurança profissional, ou se tal opção se deveu a eventual discriminação nos outros sectores, uma vez que uma das dificuldades enunciadas por 2,8% dos inquiridos, na pergunta aberta – sentiu dificuldades quando mudou do meio académico para o meio profissional – se referiu concretamente a discriminação sexista.

Relativamente à média das remunerações ilícidas declaradas, o facto mais relevante a referir são as **baixas remunerações auferidas – 56% dos inquiridos declararam um rendimento ilícido inferior a 200 contos** - atendendo ao facto de se tratar de trabalhadores detentores de qualificações de nível intermédio.

Nesta perspectiva, no que respeita à mobilidade social, e apenas com base nos rendimentos declarados, parece não se verificar uma ascensão significativa, embora a insatisfação com a remuneração seja essencialmente feminina, o que não surpreende, uma vez que todos os escalões de rendimentos registam taxas mais elevadas para o género masculino, atingindo o escalão mais elevado declarado pelos inquiridos (igual ou superior a 400 contos), mais do quádruplo da proporção, enquanto no escalão mais baixo (até 150 contos), o género feminino regista quase o triplo da percentagem.

Relativamente ao número de vezes que os inquiridos mudaram de emprego desde a conclusão do curso, **mais de metade (54,5%) dos inquiridos referiram que mudaram uma vez, e cerca de um terço (31,2%) nenhuma**, situação que parece reflectir satisfação com as condições genéricas do emprego, atendendo à antiguidade do primeiro grupo de diplomados (final de 1984). Por sua vez, as razões da(s) mudança(s) de emprego, para quem a(s) efectuou, foram a adequabilidade de emprego às qualificações que adquiriram (33%), e só depois surge a maior estabilidade de emprego (28,4%) e melhor salário (20%).

Parece poder deduzir-se, atendendo ao reduzido número de mudanças de posto de trabalho, que quem procurou maior adequabilidade de funções, o conseguiu.

No que respeita à dimensão da satisfação, excluindo a satisfação com a remuneração, que apresentou níveis mais reduzidos de satisfação, como seria de esperar face aos dados apresentados no texto anterior, as restantes variáveis evidenciaram percentagens bastante elevadas de satisfação. A **satisfação com o trabalho atingiu 89,1%** e a **satisfação com o reconhecimento profissional elevou-se a 80,7%**, níveis de satisfação que merecem ser sublinhados pelo significado de que se revestem face ao desempenho das funções e do reconhecimento da entidade empregadora sobre a qualidade desse mesmo desempenho.

Quase dois terços dos inquiridos (63,8%) declaram adequabilidade das funções desempenhadas face às qualificações adquiridas na ESAS, com os homens a registarem 70% e as mulheres 56,7%, circunstância que deve ser salientada, face às óbvias ligações com os objectivos deste estudo.

No que se refere à dimensão da transição do meio académico para o meio profissional, uma das questões fundamentais a salientar, pela relevância de que se reveste para a problemática em análise, prende-se com o facto de **mais de metade dos inquiridos (52,5%) terem declarado que NÃO sentiram dificuldades na transição do meio académico para o meio profissional**.

Por seu turno, a outra quase metade (40,6%) da população que afirmou ter sentido dificuldades, quando convidada a explicitar essas mesmas dificuldades, centrou as suas respostas de forma inequívoca em três grandes grupos de dificuldades, que foi possível sintetizar da seguinte forma:

- *Conhecimentos escolares diferentes dos exigidos no mercado de trabalho (42%);*
- *Falta de experiência (29%);*
- *Falta de emprego na área da formação (21,6%).*

A primeira dificuldade enunciada, comum a quase metade destes inquiridos, poderá numa primeira análise indiciar eventual desfasamento da formação ministrada na ESAS face às necessidades do mercado empregador, em cada momento.

Todavia, tendo-se convidado este mesmo grupo de inquiridos a explicitar as principais razões das dificuldades encontradas, foram apresentados, por grandeza de número de respostas, os seguintes constrangimentos:

- *A realidade profissional muda muito rapidamente (44,4%);*
- *Estágios pouco motivadores (35,2%);*
- *Poucos conhecimentos das novas tecnologias (26,8%);*
- *Excesso de disciplinas teóricas (24,7).*

Nesta perspectiva, é nosso entendimento que a primeira destas questões permite complementar o anterior raciocínio relativamente ao eventual desfasamento da formação ministrada, na sequência da explicitação da dificuldade – conhecimentos escolares diferentes dos exigidos no mercado de trabalho - uma vez que são reconhecidas pelos próprios diplomados as aceleradas e imprevisíveis mutações que ocorrem presentemente no mundo do

trabalho, com os inerentes desajustamentos dos perfis profissionais e a consequente necessidade de adaptação em tempo útil dos conteúdos formativos por parte das instituições de ensino, no caso em análise, da própria ESAS.

As restantes questões – *estágios pouco motivadores, poucos conhecimentos das novas tecnologias e excesso de disciplinas teóricas* - poderão indiciar a necessidade de reforçar a componente dos conhecimentos práticos e profissionalizantes, a par do aumento da formação nas novas tecnologias, cada vez mais imprescindíveis a qualquer posto de trabalho.

Caberá aqui referir, conforme explicitámos no enquadramento teórico, que embora as instituições de ensino por razões óbvias tenham de acompanhar com especial acuidade as tendências e mudanças verificadas na área empresarial, particularmente aquelas que estão enquadradas no sistema de ensino superior politécnico, não o deverão fazer contudo de forma acrítica e ao arrepio de “modas” efémeras, uma vez que prosseguem finalidades e dimensões diferentes numa óptica de longo prazo.

Outra questão com especial relevância para as conclusões deste estudo, relaciona-se com a pergunta – Quando terminou o curso, teve facilidade em arranjar emprego? – a qual recolheu 66.7% de respostas favoráveis (SIM) e 33.3% de respostas desfavoráveis (NÃO). Por outras palavras, **dois terços da população inquirida declarou que teve facilidade em arranjar emprego e um terço teve dificuldade.**

Neste sentido, atendendo ao evidente interesse das respostas fornecidas por este grupo de inquiridos que declarou SIM para as finalidades do presente estudo, transcrevem-se, por ordem de grandeza de respostas obtidas, as razões que teriam facilitado a obtenção de emprego, e que foram:

- *A formação adquirida na ESAS possibilitar o cumprimento de tarefas atribuídas (37,9%);*
- *Os conhecimentos que adquiriu na ESAS, facilitarem a consolidação do emprego (27,5%);*
- *Os conhecimentos que adquiriu na ESAS estarem adequados à vida profissional (27,1%);*
- *Existir na ESAS uma articulação entre a prática e a teoria (24,3%).*

O significado decorrente da análise destes dados leva-nos a enfatizar **a boa “recordação” que os diplomados deste grupo (dois terços) têm da formação ministrada na ESAS** (*existir na ESAS uma boa articulação entre a prática e a teoria*); **a formação estar adequada aos perfis profissionais requeridos** (*os conhecimentos que adquiriu na ESAS estarem adequados à vida profissional e a formação adquirida na ESAS possibilitar o cumprimento das tarefas atribuídas*).

A última pergunta formulada no inquérito sobre a preparação que o curso deu para a vida profissional, permitiu reforçar a tese da **adequabilidade da formação ministrada na ESAS ao mercado empregador, uma vez que 83.1% dos inquiridos manifestaram de forma categórica opinião favorável sobre a contribuição dessa formação para a vida profissional**.

Será ainda de salientar, o equilíbrio e homogeneidade apurada por cursos, relativamente à preparação para a vida profissional, evidenciando os dados quase unanimidade de opiniões nas três áreas científicas em que os cursos se inserem. Aliás cabe aqui referir, que as análises efectuadas por cursos para as diversas variáveis analisadas ao longo deste trabalho, nunca apresentaram assimetrias profundas.

A título de registo, veja-se a semelhança e os níveis percentuais das opiniões favoráveis – área da Produção Agrícola (83.3%), área da Produção Animal (82,8%) e área Agro-alimentar (82,9%). A robustez e homogeneidade destes dados contribuem para aferir da **adequabilidade da formação ministrada ao mercado de trabalho, no conjunto dos três cursos**.

Não obstante a apreciação global que os diplomados das três áreas científicas analisadas fazem das ESAS, poder considerar-se gratificante para os seus agentes, não deve esta “boa memória”, isentar a Escola de continuar a discutir e a aperfeiçoar a definição dos saberes, com vista a continuamente adequar os currículos aos perfis profissionais, uma vez que na sociedade global, os sistemas económicos, sociais, culturais e tecnológicos, mudam muito rapidamente, como os próprios diplomados reconheceram.

Com efeito, perante a diversidade de percursos profissionais e as aceleradas mutações do mercado de trabalho, o ensino superior politécnico deve ser capaz de desenvolver nos seus alunos a capacidade de pesquisa, tratamento

da informação e de actuação em situações diversificadas, mesmo que alguns destes aspectos, possam estar para além das fronteiras tradicionais da formação científica, que genericamente ministra.

Refira-se ainda, que o tratamento dos dados através do procedimento da análise factorial de correspondências múltiplas, facultou-nos indicações mais consolidadas e precisas a nível das associações verificadas, permitindo-nos sintetizar as condições prévias à ocorrência do sucesso/insucesso.

Assim, o ajustamento entre as qualificações e as funções parece enquadrar uma dinâmica de sucesso, já que estes sujeitos predominantemente do sexo masculino, avaliaram positivamente a preparação proporcionada pela frequência do seu curso, não sentiram dificuldades de inserção no meio laboral e valorizaram a função/profissão que exercem.

Inversamente, o desajustamento entre qualificações/funções, maioritariamente referido pelos diplomados do sexo feminino, parece estar associado a vivências negativas ou de insucesso social, já que são estes diplomados que sentem uma deficiente preparação que adquiriram no meio escolar e que também tiveram mais dificuldades na transição e inserção laboral, sentindo-se sobrequalificados face às actividades/profissões que exercem.

A apreciação dos presentes resultados, permitirão assim, no seu conjunto, caracterizar a dinâmica do sucesso/insucesso, relativamente à transição, inserção e adequação dos diplomados por esta Escola, ao mercado de trabalho.

Da análise dos dados podemos assim concluir, que a ESAS está a cumprir com o seu objectivo principal, para além da investigação e apoio à comunidade onde se insere, que é a formação de recursos humanos, uma vez que os dados evidenciam para quase dois terços da população analisada, a rápida empregabilidade e satisfação no trabalho, nas vertentes consideradas, a manifesta adequabilidade do ensino ao mercado de trabalho e a boa “recordação” dos alunos face à contribuição da formação ministrada para a inserção profissional.

Parece-nos assim, que os nossos dados empíricos permitem sustentar a nossa questão de partida, já que os resultados apontam no sentido da adequabilidade entre as qualificações adquiridas e as funções desempenhadas.

2 – RECOMENDAÇÕES

A apreciação destes resultados leva-nos a considerar termos respondido globalmente aos objectivos do presente estudo, podendo contribuir a informação agora apresentada para clarificar eventuais análises futuras sobre a inserção na vida activa dos diplomados da Escola Superior Agrária de Santarém.

Será de salientar que este trabalho não está isento de limitações ou críticas. Tratando-se de uma análise centrada numa realidade específica (ESAS), não nos é permitida a extrapolação e a generalização dos resultados obtidos para outras Escolas.

Assim, será útil a repetição deste tipo de estudos em outras escolas de ensino superior politécnico, eventualmente reveladoras de outras dinâmicas sócio-educativas.

Outra limitação do estudo, prende-se como o facto da estratégia de pesquisa ser de tipo transversal não permitindo assim a recolha de todo o histórico do percurso profissional – emprego, desemprego, formação, não necessariamente nesta ordem, com datas agregadas a cada situação, susceptível de ilações mais profundas.

Relativamente a este aspecto, o facto de se tratar de uma abordagem estática e sincrónica da empregabilidade, não permitiu abarcar toda a riqueza, e principalmente, toda a sua complexidade, a nível das competências que os diplomados eventualmente teriam adicionado às qualificações iniciais, através da frequência de acções formativas, por forma a alcançarem melhores níveis de adequação às funções a desempenhar.

Outra das limitações, prende-se com o facto de termos utilizado como instrumento de medida de avaliação da adequabilidade do ensino superior politécnico ao mercado de trabalho, um questionário com questões apenas dirigidas aos diplomados, embora construído e aperfeiçoado a partir das entrevistas exploratórias efectuadas aos responsáveis pela componente pedagógica e científica dos Cursos, e aos representantes da comunidade empresarial. Todavia, devido ao posicionamento destes últimos em toda a vasta problemática da inserção na vida activa, pensamos que os mesmos poderão, futuramente, ser questionados directamente na qualidade de

empregadores dos diplomados, podendo dar-nos outra perspectiva sobre a problemática da inserção sócio-laboral.

Deste modo, permitimo-nos sugerir para eventuais trabalhos futuros, o aprofundamento desta problemática, mas na óptica da comunidade empregadora, através da formulação de questões susceptíveis de evidenciar a opinião sobre o desempenho profissional dos diplomados, e recolher sugestões pertinentes sobre a temática da empregabilidade.

Efectivamente, como não foi esgotada a perspectiva analítica que extravasa o horizonte da investigação realizada, pensamos que, para aprofundar a fiabilidade dos resultados e o reforço teórico-metodológico delineado, seria necessário o alargamento do âmbito deste estudo, no que concerne à recolha de opiniões dos empresários e responsáveis de diversas instituições sobre a qualidade do desempenho dos diplomados. Até porque, tendo o ensino superior politécnico importante contribuição no desenvolvimento regional, através da formação de quadros qualificados, reveste-se de primordial importância uma interacção cada vez maior com o tecido empresarial envolvente, assim como redobrado esforço prospectivo das necessidades formativas da região, assente na definição dos recursos endógenos, possibilitando uma conjugação equilibrada entre a oferta e a solicitação de formação.

Sugere-se assim, que uma das linhas de actuação da ESAS deva radicar nesse esforço prospectivo do espaço social e económico local, através da criação de espaços de diálogo interinstitucional e comunitário.

Com efeito, se a existência de restrições de acesso ao ensino superior num contexto de crescente procura, tem garantido à partida, a razoável procura do ensino superior politécnico, nada garante que no futuro, com a redução do contingente de alunos, tal continue a suceder, como os resultados do presente ano lectivo de 2001/2002 vieram confirmar, através do elevado número de vagas que ficaram por preencher.

Na realidade, existe um contexto de âmbito económico, social e até histórico, algo condicionador da assunção plena das virtualidades deste tipo de ensino, a nível das regiões, designadamente das mais interiores e não assentes em cidades de média dimensão. A litoralização dos fluxos financeiros e

económicos, das actividades mercantis e das gentes, continuam a prolongar no tempo tendências e dinâmicas, que se pensava viessem a estabilizar.

Por outro lado, relativamente à ESAS e à tipologia dos seus cursos, o facto de em termos económicos, o sector de serviços, ser o único a apresentar perspectivas de crescimento, coloca naturais dificuldades, a quem deseja a inserção profissional.

Parece-nos assim, que o sucesso deste tipo de ensino, junto da população estudantil, depende em larga medida da aceitação e valorização dos seus diplomas no mercado de trabalho, como forma de obtenção de melhores oportunidades sociais, económicas e profissionais, que os estudantes deste subsistema de ensino ainda associam ao ensino universitário, em áreas científicas similares às suas, como diversos estudos empíricos sobre as representações sociais dos estudantes deste nível de ensino atestam, e a nossa observação directa confirma.

Ainda dentro desta vertente, e como forma de responder aos desígnios que estiveram subjacentes à implantação do ensino superior politécnico, a criação do próprio emprego, que como vimos já atinge uma percentagem apreciável, deve ser incentivada. Pensamos mesmo, que uma das principais apostas deste subsistema de ensino superior, deve ser precisamente o desenvolvimento das capacidades de dinamismo, iniciativa, flexibilidade e criatividade, na formação dos diplomados, sem abdicar das suas premissas caracterizadoras, ou seja, vincadamente técnico, prático e profissionalizante.

Finalmente, tendo-se iniciado recentemente na Escola Superior Agrária de Santarém a leccionação de licenciaturas bietápicas, parece-nos importante que num futuro próximo possa este estudo ser actualizado e confrontado com nova informação oriunda da população de diplomados desse nível formativo.

BIBLIOGRAFIA

- ADALBERTO, D. C.
1992 “Do ensino à educação tecnológica – uma diferença de paradigma”, Revista de Educação 5, pp 72-75.
- ALBARELLO, Luc et al
1997 *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- ALMEIDA, A.
1992 “Formação profissional como instrumento de mudança” Organizações e Trabalho 7/8, pp. 83-88.
- ALMEIDA, J. e Madureira, J.
1995 *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa: Presença
- ALMEIDA, L.S. e Freire, T
1997. *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*, Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- ALMEIDA, L
2000 “Por uma questão de rigor no ensino superior”, Politécnica 1, pp. 13.
- AMORIM, J. B. P.
1994 *Do Ensino Superior*, Tomar: Escola Superior de Tecnologia de Tomar.
- AMARO, R.
1993 “Desenvolvimento e injustiça estrutural” Communio, Revista Internacional Católica 5, pp. 448-459.
- ANTUNES, F.
1998 *Políticas Educativas para Portugal, Anos 80-90*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- ARROTEIA, J. C. e Martins, A.M.
1997 *Inserção Profissional dos Diplomados pela Universidade de Aveiro: Trajetórias Académicas e Profissionais*, Aveiro: Universidade de Aveiro (Policopiado).
- AVILLEZ, F.
1997 *A Agricultura Portuguesa Face à Agenda 2000* (Documento de Trabalho) (Policopiado).
- d’AZEVEDO, C.
1988 *Ensino Superior Politécnico - Legislação*, Lisboa: M. E./G.E. P.
- AZEVEDO, J.
1994 “Educação e desenvolvimento: uma viagem à procura de novos horizontes”, Colóquio Educação e Sociedade, 6, pp. 135 -158
- BARRETO, A.
1996 *A Evolução Sócio-Económica em Portugal – 1960/1995*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- BARROS, A.
2000 “Uma Escola virada para as artes” ,Correio da Manhã, Caderno especial - Ensino politécnico alicerce do país real, pp 32-33.
- BARROS, J. P.
1999 Discurso Proferido pelo Presidente do ISPV, Millenium, 13, pp. 21-30.
1999 “O ensino politécnico como importante paradigma de formação profissional”, Millenium 15, pp. 10-14.

- BARROSO, J. (org.)
1996 *O Estudo da Escola*, Porto: Porto Editora.
- BATISTA, M. L.
1995 *Os Diplomados do Ensino Superior e o Emprego – A Problemática da Inserção na Vida Activa*, Lisboa: D.P.G.F. do Ministério da Educação.
- BELL, J.
1997 *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa: Gradiva.
- BOUDON, R.
1990 *Os Métodos em Sociologia*, Lisboa: Edições Rolim.
- BOURDIEU, P.
1989 *La Noblesse d'État*, Paris: Minuit.
- BRAGA, D. A.
1994 "A problemática do desenvolvimento local" Vértice 59, pp. 96-102.
- BRAGA, L.
1985 A instalação dos Politécnicos em Portugal. Comunicação apresentada no Seminário, promovido pelo Instituto Politécnico de Faro, Aldeia das Açoteias, Os Politécnicos na Europa Ocidental (p. 63-80), Lisboa: Ministério da Educação (GEP).
- BRYMAN, A., e Cramer, D.
1992 *Análise de Dados em Ciências Sociais – Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS*, Oeiras: Celta Editora.
- BURGERS, R. G.
1997 *A Pesquisa de Terreno, uma Introdução*, Oeiras: Celta Editora.
- CABRITO, G. B.
1996 O «Novo Vocacionismo»: crise do sistema educativo ou a instrumentalização da educação. Comunicação apresentada no VI Encontro Nacional da APSIOT, Lisboa - Fundação Calouste Gulbenkian., Novas dinâmicas sócio-económicas pp 252-255, C:M:L:/APSIOT.
- CANÁRIO, R. Educação e perspectivas de desenvolvimento do «Interior».
1997 Comunicação apresentada no Colóquio promovido pelo Presidente da República durante a Jornada da Interioridade, Idanha – a – Nova, Perspectivas de desenvolvimento do interior pp 31-46, Lisboa: INCN.
- CARMINES, Zeller, R.
1979 Reliability and validity Assessment, London: Sage
- CARNEIRO, R.
1998 *Educação e emprego em Portugal: uma leitura de modernização*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (vol. V Portugal os próximos 20 anos).
- CARREIRA, H. M.
1996 *As Políticas Sociais em Portugal*, Lisboa: Gradiva.
- CARVALHO, A.
1996 Os Caminhos da Entrada na Vida: da Escola ao Mundo do Trabalho VI Colóquio Nacional da APELF/AFIRSE (Policopiado).

- CARVALHO, E.
1991 "Os recursos humanos no cenário do ano 2000" Revista de Gestão, Dezembro 1990/Março de 1991, pp 44-46.
- CARVALHO, M.
1999 Articulação, acreditação, internacionalização e empregabilidade (sessão de trabalho inserida na Conferência do Ensino Superior, Coimbra, Junho de 1999) (Policopiado).
- CATARINO, A.F.
1996 Novas dinâmicas socioeconómicas e opções de desenvolvimento – a desumanização da economia. Comunicação apresentada no VI Encontro Nacional da APSIOT, Lisboa - Fundação Calouste Gulbenkian., Novas dinâmicas sócio-económicas pp 311-312, C:M:L:/APSIOT.
- CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS ECONÓMICOS (CIDECE)
1999 *Diplomados, Desempregados, Procura de Qualificação – Relatório Final*, Outubro 1999 (Policopiado).
- CHARLOT, A. et all
1990 *Qui Forme pour qui? Les Régions, l'Enseignement Supérieur et l'Emploi*, Paris: CERREQ.
- CHIAVENATO, I.
1981 *Administração de Recursos Humanos*, S. Paulo: Ed. Atlas.
- CHURCH, A.
1993 Estimating the effects of incentives of mail surveys response rates: a meta-analysis. Public Opinion Quarterly, 57: 62-79.
- CLAUDINO, S.
1995 Ensino Superior Português, Diplomados e Desenvolvimento Regional. Dissertação de Mestrado em Geografia Humana e Regional, não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- COMISSÃO EXTERNA DE AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS SUPERIORES AGRÁRIAS
2000 *Relatório da Comissão Externa de Avaliação*, Lisboa: Adispor.
- CONGRESSO DO ENSINO SUPERIOR
1995 *Por um Ensino Superior de Qualidade*, Lisboa (Resumo das Comunicações apresentadas) (Policopiado).
- CONSELHO COORDENADOR DOS INSTITUTOS SUPERIORES POLITÉCNICOS (CCISP)
2000 *Ensino Superior Politécnico – algumas reflexões*, Leiria: Jarlis, Edições e Publicações, Lda.
- CONSELHO ECONÓMICO SOCIAL
1996 *Acordo da Concertação Estratégica (1996-1999)* (Policopiado).
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
1993 *Democratização e Qualidade de Ensino*, Lisboa: Imprensa Nacional.
1994 *Pareceres e Recomendações 1993*, Lisboa: Imprensa Nacional.
1996 *Educação Economia e Sociedade*, Lisboa: ME.
- CORREIA, J. A.
1996 *Sociologia da Educação Tecnológica*, Lisboa: Universidade Aberta.

- 1996 Formação e Trabalho: Contributos para uma transformação dos Modos de os Pensar na sua Articulação, Actas do VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE, pp 3-29, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- CRESPI, F.
1997 *Manual de Sociologia da Cultura*, Lisboa: Editorial Estampa.
- CRESPO, V.
1993 *Uma Universidade para o ano 2000 – O Ensino Superior numa Perspectiva de Futuro*, Lisboa: Editorial Inquérito.
- CUIN, C.-H. e Cresle, F.
1995 *História da Sociologia*, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- DECRETO-LEI Nº 402/73, DE 11 DE AGOSTO.
DECRETO-LEI Nº 513-T/79, DE 26 DE DEZEMBRO.
DECRETO-LEI Nº 830/74, DE 31 DE DEZEMBRO.
DECRETO-LEI Nº 427-B/77, DE 14 DE OUTUBRO.
- DEFARGES, Ph. M.
1997 *A Mundialização – O Fim das Fronteiras*, Lisboa: Instituto Piaget.
- DIAS, M. A.R.
1996 *The Challenge of Higer Education on the Threshold of a New Century Symposium, “The Future of Universities”*, Santiago do Chile (policopiado).
- DIRECÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
1977 *Proposta para a reestruturação das Escolas de Regentes Agrícolas de Coimbra e Santarém*. Lisboa: DESUP.
1980 *Escola Superior Agrária de Santarém – Programa Preliminar*, Lisboa: DESUP.
1980 *Aspectos de Especialização e Desenvolvimento Curricular dos Cursos das Escolas Superiores Agrárias e Respectiva Localização*, Lisboa: DESUP.
- DRUKER, P. F.
1992 *Sociedade Pós-Capitalista*, Lisboa: Difusão Cultural.
- DUARTE, I.
1999 As relações entre a educação e o emprego dos diplomados do ensino superior: aproximação teórica (I), Lisboa: INOFOR.
a)
- DUARTE, I. (Coord.)
1999 As relações entre a educação e o emprego dos diplomados do ensino superior: breve caracterização dos matriculados e diplomados (II), Lisboa: INOFOR.
b)
1999 As relações entre a educação e o emprego dos diplomados do ensino superior: Situação face ao emprego (III), Lisboa: INOFOR.
c)
1999 Educação, emprego e transição para a vida activa: uma aproximação ao caso português, Lisboa: INOFOR.
d)
- DUBAR, C.
1990 “L’enjeu des expériences de formation inovante en enterprise: un processe de socialisation professionnelle”, L’education Permanent 104, p.53.

- DUFOR, Ch.
1985 Les Instituts Universitaires de Technologie en France, Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Instituto Politécnico de Faro, Aldeia das Açoteias, Os Politécnicos na Europa Ocidental pp. 155-193, Lisboa: Ministério da Educação (GEP).
- EDWARDS, J. et al
1996 How to Conduct Organisational Surveys. London, Sage Publications.
- ESTEVES, J.A.
1995 *Jovens e Idosos: Família, Escola e Trabalho*, Porto: Ed. Afrontamento.
- ESTRELA, A. e Ferreira, J (org)
1996 Méthodes et Techniques de Recherche Scientifique en education, Actes du VII Colloque National de la Section Portugaise de l'AIPELE/AFIRSE, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- EUROPEAN COMMISSION
2000 *Aprendizagem ao longo da vida: a contribuição dos sistemas educativos dos estados membros da união europeia*, Lisboa: M.E./DAPP.
- FANFANI, A.
1992 *Capitalismo Socialidade Participação*, Lisboa: Editorial Notícias.
- FERREIRA, V.
1986 *O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos* A.S.Silva e Pinto, J.M. (org.) – *Metodologia das Ciências Sociais*, 165-196, Porto: Edições Afrontamento.
- FODDY, W.
1996 *Como Perguntar, Teoria e prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*, Oeiras: Celta editora.
- FOX, D. J.
1981 *El proceso de investigación en educación*, Pamplona: Universidad de Navarra.
- FOWLER, F.
1993 Survey Research Methods, 2ª ed. London, Sage.
- FRIEDMAN, J.
1996 *Empowerment. Uma Política de Desenvolvimento Alternativo*, Lisboa: Celta.
- GHIGLIONE, R., e Matalon, B.
1978 *O Inquérito*, Oeiras: Celta Editora, Lda.
- GIDDENS; A.
1996 *Capitalismo e Moderna Teoria Social*, Lisboa: Editorial Presença.
- GOMES, J.
1999 *Contributos para uma cartografia das competências transversais: construção do real ou mito?*, Lisboa: INOFOR.

- GONÇALVES, M. J.
 1996 Que Educação/Formação para a Competitividade, Actas do VI Colóquio Nacional da AIPELEF/AFIRSE, pp 559-576, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- GOVERNO CIVIL DO DISTRITO DE SANTARÉM
 1998 *A Estrutura Agrícola do Distrito de Santarém – uma breve caracterização*, Santarém: Gabinete de Estudos Regionais.
- GRÁCIO, R.
 1986 “A educação dez anos depois. Que transformações, que estruturas, que continuidades, Revista Crítica das Ciências Sociais 18,19,20, pp. 153-182.
- GRÁCIO, S.
 1986 *Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa: Livros Horizonte.
 1994 “Instituições de ensino e mercado de emprego: entre a autonomia e a heteronomia” Revista da Educação Sociedade e Culturas 1,pp:89-103.
 1996 Discutindo a Teoria do Capital Humano: Uma Análise da Valorização da Educação pelas Empresas em Portugal, de 1982 a 1993, Actas do VI Colóquio Nacional da AIPELEF/AFIRSE, pp 171-200, Lisboa: Universidade de Lisboa.
 1997 *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa: Educa.
 1998 *Ensinos Técnicos e Política em Portugal*, Lisboa: Instituto Piaget.
- GRÁCIO, S. M. M.
 1992 Destinos do ensino técnico em Portugal 1910-1990. Dissertação de Mestrado em Sociologia, não publicada, ISCTE, Lisboa.
- GRILO, E. M.
 1986 Perspectivas de evolução do sistema educativo em Portugal, Comunicação apresentada no Congresso do “, Instituto Superior Politécnico de Castelo Branco, “Ensino Superior Politécnico”, Castelo Branco.
 1990 “Ensino superior politécnico”, Revista da Educação 0, pp. 51-55.
 1999 “Forum Estudante”, Jornal Correio da Manhã, 1999/06, pp 8-14.
- GRILO, M. e C. Rosa
 1985 Contribuição para o estudo do Ensino Superior Politécnico em Portugal, Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Instituto Politécnico de Faro, Aldeia das Açoteias, Os Politécnicos na Europa Ocidental pp. 21-62, Lisboa: Ministério da Educação (GEP).
- GRAWITZ, M.
 1984 *Méthodes des Sciences Sociales*, Paris: Dalloz.

- INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
 1999 Diplomados, Desempregados, (policopiado).
 2000 Diplomados, Desempregados, (policopiado).
- JALLADE, J.P.
 1992 “Tendências recentes da educação/formação profissional”,
Formar 5, Jan/Fev./Março, pp:56-161.
- JORNAL DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Suplemento Especial – A outra revolução,
 04/11/1999.
- JORNAL DE NOTÍCIAS, Suplemento Especial – Ensino Superior Politécnico –
 alicerce do país real, 24/05/2000.
- LESOURNE, J.
 1988 *Education et Societé – les défis de l’an 2000*, Paris: La
 Decouverte.
- KELLS, H. R.
 1992 “Objectifs et moyens dans l’évaluation de l’enseignement
 supérieur”, Gestion de l’Enseignement Supérieur 4, pp. 100-
 112.
- KINNEAR, P. R. e Collin, D.G.
 1997 *SPSS for Windows Made Simple*, 2ª Ed. Hove (U.K.), Psychology
 Press.
- KOVÁCS, I.
 1996 “Inovação e Recursos Humanos. Reflexões Àcerca do Livro
 Verde Sobre a Inovação da U.E.” Organização e Trabalho 15,
 pp. 115-125.
- LEI nº 5/73, de 25 de Julho.
 LEI nº 46/86, de 14 de Outubro.
 LEI nº 54/90, de 5 de Setembro.
 LEI nº 115/97, de 19 de Setembro.
- LESSARD – HEBERT, Michelle
 1996 *Pesquisa em Educação*, Lisboa: Instituto Piaget.
- LOPES, A. Simões
 1995 *Desenvolvimento Regional: Problemas, Teoria, Modelos*,
 Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- LOPES, E., R. et al.
 1998 *Portugal o Desafio dos Anos 90*, Lisboa: Editorial Presença.
- LAGARDE, J. de
 1995 *Initiation à L’ analyse des Données*, Paris: Dunod.
- LOURENÇO, J.
 1997 *Política de Desenvolvimento Rural e Políticas Europeias -*
 Documento de Trabalho nº10 Instituto Superior de Agronomia.
 (Policopiado).
- LOURTIE, P.(org.)
 1999 *O Ensino Superior em Portugal*, Lisboa: Editorial do M.E..
- MAGALHÃES, M.
 1994 *Métodos de Previsão para Gestão – Regressão Múltipla: um*
Método para Explicação e Previsão, Lisboa: ISCTE.

- MARQUES, J.
1997 Tecnologia, Políticas de Qualificação e Desqualificação do Capital Humano: suas Metamorfoses e Paradoxos, Jornadas Qualidade no Ensino. Dos Indicadores à Utopia. (Policopiado).
- MASJUAN, J. M. et al
1996 *La inserció professional dels nous titulats universitaris*, Barcelona: Ret, S.A.L.
- MARTINS, A.M.
1993 *A Problemática da Juventude em Portugal, as Funções da Escola Enquanto Instituição*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
1997 "Sistema de emprego e novos perfis profissionais", Sociologia Problemas e Práticas 24, pp. 115-139.
- MENDES, J.
1999, "Da Escola para o Trabalho" Expresso, Caderno Emprego, p. 2 de Abril 1.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
1987 *Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Portugal – Cenários até 2005*, Lisboa: Editorial do ME.
1990 *Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, 1990-93*, Lisboa: GEP-ME.
1992 *Roteiro da Reforma do Sistema Educativo*, Lisboa: ME.
1992 *Sistema Educativo Português – Situação e Tendência – 1990*, Lisboa: ME.
1997 *Autonomia e Qualidade – Documento Orientador das políticas para o Ensino Superior*, Lisboa: ME.
- MINTZBERG, H.
1994 *Estrutura e Dinâmica das Organizações*, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- MISHURA, R.
1995 *O Estado Providência na Sociedade Capitalista*, Oeiras: Celta Editora.
- MOREIRA, A. et al.
1994 *Portugal Hoje*, Lisboa: INA.
- MOSCA, J.
1997 *Alentejo: os Recentes Processos de Concentração e Especialização Produtiva. Perspectivas*. (Documento de Trabalho) (Policopiado).
- MOZZICAFREDO, J.
1992 "O estado providência em Portugal", Sociologia, Problemas e Práticas 12, pp. 57.
1994 "O estado providência em transição", Sociologia Problemas e Práticas 16, pp. 11-44.
- NÓVOA, A. et al.
1992 *Formação para o Desenvolvimento*, Lisboa: Fim do Século.
- NÓVOA, A. (coord.)
1995 *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa: Publ. D. Quixote.
- OBSERVATÓRIO DE ENTRADA NA VIDA ACTIVA
1988 *Jovens Saídos das Escolas Superiores Agrárias*, Lisboa: ME/GEP.

- OCDE
 1987 *Que Futuro para as Universidades*, Lisboa: GEP.
- SISTEMA DE OBSERVAÇÃO DE PERCURSO DE INSERÇÃO DOS DIPLOMADOS DO ENSINO SUPERIOR (ODES).
 2000 Inquérito Piloto aos Diplomados do Ensino Superior – 1999 – Primeiros Resultados, Lisboa: Inofar.
- OPPENHEIM, A. N.
 1979 *Questionnaire Design and Attitude Measurement*, London: Heineman.
- PEIRÓ, J. et al.
 1994 “Patrones de significados del trabajo antes y después de las transiciones desde la formación profesional”, Revista de Educación 303 (Transacción de la educación a la vida activa), CIDE.
- PEIXOTO, J.
 1989 “Alguns dados sobre o ensino superior”, Revista Crítica de Ciências Sociais 27/28.
- PERROUX, F.
 1987 *Ensaio sobre a Filosofia do Novo Desenvolvimento*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PIRES, E. L.
 1988 “A massificação escolar” Revista Portuguesa de Educação 1, pp 27-43.
- QUIVY, R. Campehoudt, L. V.
 1992 *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- REIS, E.
 1993 *Análise Factorial das Componentes Principais: Um Método de Reduzir sem Perder Informação*, Lisboa: Giesta – ISCTE.
- REIS, E.
 1993 *Análise de Clusters: Um Método de Classificação sem Preconceitos*, Lisboa: Giesta – ISCTE.
- REIS, E.
 1994 *Estatística Descritiva*, Lisboa: Edições Sílabo Lda.
- REIS, E., Moreira e Moreira, R.
 1993 *Pesquisa do Mercado*, Lisboa: Edições Sílabo Lda.
- REIS, J.
 “Governo recusa autonomia aos politécnicos”, Jornal Correio da Manhã, pp 20.
- RESENDE, J. Vieira, M.M.
 1992 “Entre a autonomia e a dependência, a realidade do sistema de ensino superior politécnico em Portugal”, Sociologia – Problemas e Práticas 11, pp 89-110.
- RICKETT, R. M. W.
 1985 Polytechnics in the United Kingdom, Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Instituto Politécnico de Faro, Aldeia das Açoteias, Os Politécnicos na Europa Ocidental pp. 111-126, Lisboa: Ministério da Educação (GEP).
- RODRIGUES, M. J.
 1994 *Competitividade e Recursos Humanos*, Lisboa, Publicações D. Quixote.

- RODRIGUES, M. J.
1997,6 de Setembro “Europa com mais Qualificações”, Jornal Expresso p. 23.
- ROBALO, A. (Coord.)
1995 Estágios Profissionais para Bacharelatos, Licenciaturas e Pós-Graduações – Estudo de Avaliação da Medida 4.3 do PRODEP – Relatório Final, Lisboa: ME.
- RODRIGUES, F.
1999,29 de Maio “Desenvolvimento de Competências, Competitividade e Cidadania”, Jornal Expresso, Caderno Emprego, p.1.
- ROSE, J.
1998 *Les Jeunes Face a L’emploi*, Paris: Desclée de Brouwer.
- RUIVO, B.
1996 “O recente desenvolvimento institucional e organizacional das universidades portuguesas e a valorização dos resultados da investigação” Elementos para a Gestão da Ciência & Tecnologia, Lisboa: JNICT.
- RUIVO, M. S.
1996 Qualificação ou redefinição de novos perfis ocupacionais – uma retórica para a competitividade. Comunicação apresentada no VI Encontro Nacional da APSIOT, Lisboa - Fundação Calouste Gulbenkian., Novas dinâmicas sócio-económicas pp 209-216, CML./APSIOT.
- SANTOS, B. S.
1992 *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B. S.
1997 *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B. S.
1997 *Um Discurso sobre as Ciências*, Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, C.
1999, 8-14 de Junho “Educação e Emprego”, Jornal Correio da Manhã, Caderno Forum Estudante, pp 6-8.
- SAÚDE, S. I. G.
1998 Os valores e as aspirações profissionais dos jovens – o caso dos estudantes do ensino secundário do concelho de Beja. Dissertação de Mestrado em Sociologia, não publicada, Universidade de Évora.
- SEIXAS, A. M. M T.
1991 “Escolas Modelo” ou “Escolas Refúgio”? Política Educativa e Representações Sociais dos Estudantes do Ensino Superior Politécnico. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- SILVA, A. e Pinto, J. M.
1986 *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.

- SILVA, C.
1991 “Intervenção de sua Excelência o Primeiro Ministro”, ministério da educação/getap, pp 33-35.
- SILVESTRE, A L.
1998 *Análise Estatística Multivariada* (Policopiado), Santarém: Escola Superior de Gestão.
- SILVESTRE, A L.
1998 Uma Visita Guiada às Principais Técnicas de Análise Multivariada. Comunicação apresentada no Instituto Politécnico de Santarém (Policopiada).
- SIRKIN, R.
1995 *Statistics for the Social Sciences*, London: Sage.
- SOUTA, L.
1995 *Escolas Superiores de Educação e Ensino Politécnico: Uma Década de Debates, Algumas Polémicas e Crítica que Baste*, Setúbal: Profedições.
- STEWART, T. A.
1999 *Capital Intelectual, a Nova Riqueza das Organizações*, Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- STOER, S.
1986 *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma Década de Transição*, Porto: Ed. Afrontamento.
- STOER, S., Stoleroff, A. & Correia, J.A.
1990 “O novo vocacionismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação”, Revista Crítica das Ciências Sociais 29, pp. 11-53.
- VALA, J. et al.
1988 “Os determinantes da satisfação organizacional” Análise Psicológica 3-4 pp. 441-457.
- VALA, J. et al.
1994 *Psicologia Social das Organizações*, Oeiras: Celta Editora.
- VALENTE, A.C.
1999 *Perfis e competências estratégicas: uma perspectiva intersectorial*, Lisboa: INOFOR.
- VERNIÉRES, M.I.
1997 *L'Insertion Professionnelle – Analyses et Débats*, Paris: Ed. Económica.
- VICENT, P. et al
1996 *Sondagens – A Amostragem como Factor Decisivo de Qualidade*, Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- VIEIRA, M. M.
1995 “Transformação Recente no Campo do Ensino Superior”, Análise Social.
- VINCENS, J.
1999 “La inserción profesional de los jóvenes – en la búsqueda de una definición por convención”, Calificaciones & Empleo 23, pp:1-11.
- ZORRINHO, C. et al
1993 *Sistemas de Informação nas Organizações*, Évora: Publicações «Universidade de Évora».

ANEXOS

ANEXO 1**GUIÃO DE ENTREVISTA AOS MEMBROS DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO/CONSELHO CIENTÍFICO– PERÍODO 1988-1997.**

Nos anos que mediaram entre 1988/97 desempenhou funções como membro dos Órgãos de Gestão/Conselho Científico. Nessa qualidade, reportando-nos a essa altura, analisemos as questões que se seguem.

- 1.- No seu mandato foram efectuadas reestruturações curriculares importantes:
Quais foram?
Quais os motivos dessas reestruturações?

- 2.- Que critérios foram tomados em consideração na criação dos cursos da ESAS.?

- 3.- Como são seleccionados os cursos:
 - ♦ por sondagem ao mercado de trabalho?
 - ♦ através da informação fornecida pelos representantes das empresas no Conselho Consultivo?
 - ♦ por pressão dos alunos,
dos docentes,
das Associações Profissionais e outros órgãos institucionais/regionais?

- 4.- Na organização dos cursos e currículos, quais foram os objectivos fundamentais que se pretenderam alcançar:
 - ♦ aquisição de competências técnicas?
 - ♦ aquisição de conceitos (noções) de responsabilidade profissional?
 - ♦ aquisição de conceitos de iniciativa?
 - ♦ aproveitamento das especializações académicas do corpo docente?

5.- Em sua opinião, qual considera ser a maior relevância da participação dos agentes económicos/empregadores regionais no Conselho Consultivo:

- ♦ na definição do perfil profissional dos alunos?
- ♦ na definição das competências a adquirir pelos alunos?
- ♦ na selecção de cursos e currículos?

6.- Qual a sua opinião sobre a existência de estágios ao longo do curso?

7.- Acha que o figurino dos estágios nas empresas, cooperativas e outras instituições é relevante para o futuro profissional dos alunos, porque:

- ♦ permite efectuar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos?
- ♦ permite contactar directamente o contexto real do “mundo do trabalho”?
- ♦ permite aos alunos trazerem para a Escola informação relevante?
- ♦ permite às empresas conhecerem a formação curricular dos alunos?

8.- Em sua opinião quais as dificuldades que os alunos enfrentam na transição do meio académico para o meio profissional, relativamente a:

- ♦ correspondência da formação técnica recebida, com o emprego encontrado;
- ♦ correspondência entre a capacitação técnica e o desempenho profissional.

9.- Em sua opinião, quais os “pontos fortes” que podem contribuir para facilitar a transição dos alunos, do meio académico para o meio profissional?

10.- Considera que a percentagem de alunos que conseguem emprego correspondente com a formação/curso recebido, é:

- ♦ muito elevada (maior que 80%);
- ♦ elevada (entre 50% e 80%);
- ♦ pouco elevada (entre 30% e 50%);
- ♦ baixa (menor que 20%).

11.- Qual o tempo que percepciona ser necessário aos diplomados para obtenção do primeiro emprego, compatível com a formação/curso adquirida:

- ♦ inferior a 1 ano;
- ♦ entre 1 e 2 anos;
- ♦ entre 2 e 4 anos;
- ♦ superior a 5 anos.

12.- Em sua opinião qual tem sido o papel da Escola no processo de integração dos alunos, no mercado de trabalho?

ANEXO 2**GUIÃO DE ENTREVISTA AOS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE EMPRESARIAL REGIONAL PERTENCENTES AO CONSELHO CONSULTIVO DA ESAS.**

1.- Em sua opinião quais são as características que um diplomado pela ESAS deve ter:

- ♦ competência técnica?
- ♦ ambição profissional?
- ♦ disponibilidade para a formação contínua?
- ♦ espírito de liderança e iniciativa?
- ♦ capacidade de trabalhar em equipa?

2.- Se estivesse dentro das suas competências, que alterações introduziria na estrutura curricular dos cursos da ESAS, com vista a uma melhor adequação entre o ensino ministrado e a necessidade das empresas?

- ♦ estágios em todos os anos lectivos?
- ♦ estágio intensivo de um ano (no final da componente lectiva do curso)?
- ♦ comprovação do domínio da língua inglesa?
- ♦ comprovação do domínio da língua portuguesa?
- ♦ comprovação do domínio de tecnologias informáticas?
- ♦ outras?

3.- Acha que o figurino do estágio obrigatório dos alunos da ESAS. nas empresas, cooperativas e outras instituições, é vantajoso para o futuro profissional dos alunos?

Porque permite:

- ♦ um contacto directo com o “mundo do trabalho”?
- ♦ um contacto prático e experimental com o desempenho profissional?
- ♦ às empresas “descobrir” potenciais empregados?
- ♦ às empresas acompanharem determinados aspectos de (pesquisa) tecnológica ou técnica?

4.- Quais considera serem as principais dificuldades sentidas pelos alunos na transição do meio académico para o meio profissional?

5.- Qual a sua opinião sobre a remuneração proporcionada aos jovens diplomados pela generalidade dos empregadores?

GRELHA DE ANÁLISE

ANEXO Nº 3

DIMENSÕES	INDICADORES	VARIÁVEIS
CARACTERIZAÇÃO SOCIAL E ESCOLAR	CARACTERIZAÇÃO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ◆ IDADE ◆ SEXO <ul style="list-style-type: none"> - Masculino - Feminino ◆ ESTADO CIVIL <ul style="list-style-type: none"> - Solteiro(a) - Casado (a)/Companheiro(a) - Divorciado(a)/Separado(a) - Viúvo(a)
	MOBILIDADE GEOGRÁFICA DE EMPREGO	<ul style="list-style-type: none"> ◆ DISTRITO DE RESIDÊNCIA NO INÍCIO DA FREQUÊNCIA DA ESAS. ◆ DISTRITO DO ACTUAL EMPREGO
	PERCURSO NO ENSINO SUPERIOR	<ul style="list-style-type: none"> ◆ CURSO (BACHERALTO) CONCLUÍDO NA ESAS. ◆ ANO EM QUE CONCLUIU O CURSO ◆ NÚMERO DE MATRÍCULAS EFECTUADAS <ul style="list-style-type: none"> - Três - Quatro - Cinco - Seis - Mais de seis
	PERCURSO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	<ul style="list-style-type: none"> ◆ VIA DE ENSINO FREQUENTADO NO ENSINO SECUNDÁRIO <ul style="list-style-type: none"> - 12º ano via vocacional (via ensino) - 12º ano via técnico-profissional ou profissionalizante - Curso de Escola Profissional ou equivalente ao 12º ano - Outra
SITUAÇÃO PROFISSIONAL	CONDIÇÃO PERANTE O TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> ◆ SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL <ul style="list-style-type: none"> - Exerce uma actividade profissional a tempo inteiro - Exerce uma actividade profissional a meio tempo (part-time) - Trabalha ocasionalmente com regularidade definida - Nunca exerceu qualquer tipo de actividade profissional - Já exerceu, mas presentemente não exerce qualquer tipo de actividade profissional
	PROCESSO DE OBTENÇÃO DO EMPREGO.	<ul style="list-style-type: none"> ◆ PROCESSO DE OBTENÇÃO DE EMPREGO <ul style="list-style-type: none"> - Através de colocação de anúncio - Através de resposta a anúncio - Através de relações pessoais

DIMENSÕES	INDICADORES	VARIÁVEIS
	<p>CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO DE EMPREGO</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Na sequência do estágio que frequentou no curso -Através da criação do próprio emprego -Outra – Qual? ◆INDICAÇÃO DA PROFISSÃO ◆INDICAÇÃO DA FUNÇÃO <ul style="list-style-type: none"> -Gestor ou director -Chefe/responsável por equipa, secção ou departamento -Funções técnicas com acentuada autonomia -Outra situação – Qual? ◆SITUAÇÃO NA PROFISSÃO <ul style="list-style-type: none"> -Trabalhador por conta própria sem empregados -Trabalhador por conta própria com empregados -Trabalhador por conta de outrem no sector privado -Trabalhador por conta de outrem no sector público -Trabalhador familiar não remunerado -Trabalhador familiar remunerado -Outra situação – Qual? ◆TIPO DE CONTRATO DE TRABALHO <ul style="list-style-type: none"> -Efectivo -Contrato a prazo -Não tem contrato ◆TIPO JURÍDICO DA ORGANIZAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> -Empresa do sector privado -Empresa pública (ou de capitais públicos) -Administração Pública -Em presa do sector cooperativo -Outra –Qual? ◆RAMO DE ACTIVIDADE ECONÓMICA DE ORGANIZAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> -Agricultura -Indústria -Comércio -Serviços -Outra – Qual? ◆REMUNERAÇÃO MENSAL ILÍQUIDA <ul style="list-style-type: none"> -Inferior a 100 contos -Entre 100 e 150 contos -Entre 151 e 200 contos -Entre 201 e 300 contos -Entre 301 e 400 contos -Superior a 400 contos ◆NÚMERO DE VEZES QUE MUDOU DE EMPREGO DESDE A CONCLUSÃO DO CURSO <ul style="list-style-type: none"> -Nenhuma -Uma vez -Duas vezes -Três vezes

DIMENSÕES	INDICADORES	VARIÁVEIS
SATISFAÇÃO PROFISSIONAL	SATISFAÇÃO FACE AO EMPREGO	<p>-Mais de três vezes</p> <p>◆ RAZÕES PARA A MUDANÇA DE EMPREGO</p> <p>-Procura de funções adequadas às c-competências adquiridas na ESAS</p> <p>Melhor salário</p> <p>-Melhores probabilidades de promoção</p> <p>-Maior estabilidade de emprego</p> <p>-Outras. Quais?</p> <p>◆ TEMPO NECESSÁRIO PARA OBTENÇÃO DE 1º EMPREGO APÓS CONCLUSÃO DO CURSO</p> <p>-Menos de um ano</p> <p>-Entre um e dois anos</p> <p>-Entre dois e três anos</p> <p>-Mais de três anos</p> <p>◆ RAZÕES PARA A SITUAÇÃO DE DESEMPREGADO</p> <p>-Há uma falta generalizada de empregos que afecta toda a gente</p> <p>-O curso que fiz tem pouca procura no mercado de trabalho</p> <p>-Os empregadores acham que o meu curso dá pouca preparação para a vida prática</p> <p>-As ofertas de emprego que tenho tido estão muito “abaixo” das minhas qualificações/habilitações</p> <p>-Não arranjei emprego porque não conheço pessoas socialmente “bem colocadas” e “influentes”</p> <p>-Não estou empregado porque não consegui impressionar favoravelmente os empregadores</p> <p>-Outras. Quais?</p> <p>◆ SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE À REMUNERAÇÃO</p> <p>-Muito satisfeito</p> <p>-Bastante satisfeito</p> <p>-Moderadamente satisfeito</p> <p>-Pouco satisfeito</p> <p>-Nada satisfeito</p> <p>◆ SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE AO TRABALHO</p> <p>-Muito satisfeito</p> <p>-Bastante satisfeito</p> <p>-Moderadamente satisfeito</p> <p>-Pouco satisfeito</p> <p>-Nada satisfeito</p> <p>◆ SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE AO VALOR PROFISSIONAL</p> <p>-Muito satisfeito</p> <p>-Bastante satisfeito</p> <p>-Moderadamente satisfeito</p> <p>-Pouco satisfeito</p> <p>-Nada satisfeito</p>

DIMENSÕES	INDICADORES	VARIÁVEIS
TRANSIÇÃO DO MEIO ACADÊMICO PARA O MEIO PROFISSIONAL	PERSPECTIVAS NO EMPREGO	<ul style="list-style-type: none"> ◆ PERSPECTIVA DE ESTABILIDADE DE EMPREGO -Muito satisfeito -Bastante satisfeito -Moderadamente satisfeito -Pouco satisfeito -Nada satisfeito
	ADEQUABILIDADE DAS FUNÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> ◆ ADEQUABILIDADE DAS FUNÇÕES DESEMPENHADAS ÀS COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS -Muito -Bastante -Razoavelmente -Pouco -Nada
	RAZÕES DE PERMANÊNCIA NA SITUAÇÃO DE DESADEQUAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ◆ RAZÕES PARA MANTER UMA PROFISSÃO QUE NÃO SE ADEQUA À FORMAÇÃO RECEBIDA -Ainda não encontrei outro emprego -Este emprego permite boas expectativas na empresa -Este emprego é bem remunerado -Este emprego oferece-me segurança -Este emprego permite flexibilidade de horário -Este emprego é próximo do lugar onde resido -Esta empresa tem bom ambiente de trabalho -Outra. Qual?
	DIFICULDADES / FACILIDADES DE TRANSIÇÃO PARA O MEIO PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ◆ EXISTÊNCIA DE DIFICULDADES DE TRANSIÇÃO -Não -Sim -Se Sim, enumera as principais dificuldades ◆ COMO FORAM ULTRAPASSADAS AS DIFICULDADES -Frequentando um Curso especializado exterior à empresa -Frequentando um Curso especializado ou estágio na própria empresa -Tirando ou estando a frequentar novo Curso superior noutra área científica -Ultrapassou a situação por outra forma -Resignou-se à situação ◆ RAZÕES DA EXISTÊNCIA DE DIFICULDADES -Excesso de disciplinas teóricas -Excesso de disciplinas práticas -Estágios pouco motivadores -A realidade profissional muda muito rapidamente

DIMENSÕES	INDICADORES	VARIÁVEIS
	<p>AVALIAÇÃO DA PREPARAÇÃO DO CURSO PARA A VIDA PROFISSIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Poucos conhecimentos das novas tecnologias -Poucos conhecimentos de línguas estrangeiras -Poucos conhecimentos de Português -Outros motivos – Quais ◆RAZÕES DA EXISTÊNCIA DE FACILIDADES <ul style="list-style-type: none"> -Os conhecimentos que adquiriu na ESAS estarem adequados à vida profissional -Os conhecimentos que adquiri na ESAS facilitaram a consolidação do emprego -Existir na ESAS uma boa componente teórica -Existir na ESAS uma boa articulação entre a prática e a teoria -A formação adquirida na ESAS possibilitar o cumprimento das tarefas atribuídas -A formação adquirida na ESAS possibilitar introduzir alterações no desempenho da actividade ◆CLASSIFICAÇÃO DA PREPARAÇÃO QUE O CURSO DEU PARA A VIDA PROFISSIONAL <ul style="list-style-type: none"> -Muito boa -Má -Fraca -Razoável -Boa

INQUÉRITO AOS DIPLOMADOS DA E.S.A.S.

CARO DIPLOMADO DA ESAS

No âmbito de um Mestrado em Sociologia da Universidade de Évora está-se a desenvolver um estudo sobre o trajecto profissional dos diplomados pela Escola Superior Agrária de Santarém, a nível da formação recebida, inserção na vida activa e respectiva situação profissional. Neste sentido, na qualidade de mestrando daquela Universidade e responsável pelo projecto de investigação, venho solicitar a sua colaboração.

O seu contributo, respondendo a este questionário, é essencial para o sucesso do estudo que agora se pretende realizar, pelo que apelamos vivamente à sua colaboração, tanto mais que o seu preenchimento somente o ocupará cerca de 15 minutos.

Como se aperceberá, não há respostas certas ou erradas: a boa resposta é aquela que melhor corresponde à sua vivência ou situação.

O questionário é anónimo e não contém qualquer elemento de identificação pessoal, sendo os dados da totalidade dos diplomados tratados de forma agregada, o que impossibilita a identificação dos respondentes.

Logo após o tratamento dos dados, todos os questionários serão destruídos.

Muito Obrigado pela sua colaboração

O Mestrando

António Oliveira Louro Almeirão

INSTRUÇÕES

- ❖ Leia atentamente as perguntas antes de responder. Atenção à existência de perguntas cujo número de respostas possíveis se encontra limitado.
- ❖ Para responder, assinale com um (x) a resposta (ou respostas) escolhida(s), ou preencha os espaços em branco para essa finalidade.

I PARTE

Nesta I parte, pretende-se obter alguns dados pessoais e escolares.

Não escrever
neste espaço

1 Idade ANOS

2 Sexo:

- 1 Masculino
2 Feminino

3 Estado Civil:

- 1 Solteiro(a)
2 Casado(a) / Companheiro(a)
3 Divorciado(a) / Separado (a)
4 Viúvo(a)

4 Qual o Distrito em que residia quando entrou na ESAS ?

Distrito:

5 Se está empregado(a), qual o Distrito do actual emprego ?

Distrito:

6 Qual o Curso (Bacharelato) concluído na ESAS ?

PRODUÇÃO AGRÍCOLA

PRODUÇÃO ANIMAL

TECNOLOGIA INDUSTRIAS AGRO-ALIMENTARES

OPÇÃO

TECNOLOGIA DA CARNE

TECNOLOGIA DO VINHO

ENGENHARIA DA PRODUÇÃO

OPÇÃO

AGRO-PECUÁRIA

PRODUÇÃO ANIMAL

ENGENHARIA AGRO-ALIMENTAR

OPÇÃO

TECNOLOGIA DA CARNE

TECNOLOGIA DO VINHO

7 Em que ano concluiu o Curso (Discussão do Trabalho Final) ?

19

Não escrever
neste espaço

8 Quantas matrículas efectuou na ESAS ?

- 1 três
- 2 quatro
- 3 cinco
- 4 seis
- 5 mais de seis

9 Qual a via de ensino que frequentou no ensino secundário ?

- 1 12º ano via vocacional (via ensino)
- 2 12º ano via técnico-profissional ou profissionalizante
- 3 Curso de Escola Profissional ou equivalente ao 12º ano
- 4 Outra

II PARTE

Nesta II parte, pretende-se obter informação sobre a sua situação profissional.

10 Qual a sua situação profissional actual ?

- 1 Exerce uma actividade profissional a tempo inteiro
- 2 Exerce uma actividade profissional a meio tempo (part-time)
- 3 Trabalha ocasionalmente, sem regularidade definida
- 4 Nunca exerceu qualquer tipo de actividade profissional
- 5 Já exerceu, mas presentemente não exerce qualquer tipo de actividade profissional.....

Se esta é a sua situação, passe, por favor, ao nº21

11 Se exerce uma actividade profissional, como é que a obteve ?

- 1 - Através da colocação de anúncio
- 2 - Através de resposta a anúncio.....
- 3 - Através de relações pessoais
- 4 - Na sequência do estágio que frequentou no Curso
- 5 - Através da criação do próprio emprego
- 6 - Outra. Qual ? _____

12 Se exerce uma actividade profissional, indique por favor, qual a sua profissão e função:

Profissão: _____

Função:

- 1 Gestor ou director
- 2 Chefe/responsável por equipa, secção ou departamento
- 3 Funções técnicas com acentuada autonomia
- 4 Noutra situação. Qual ? _____

13 Indique agora, qual a sua situação na profissão:

- 1. Trabalhador por conta própria sem empregados
- 2. Trabalhador por conta própria com empregados
- 3. Trabalhador por conta de outrem no sector privado
- 4. Trabalhador por conta de outrem no sector público
- 5. Trabalhador familiar não remunerado.....
- 6. Trabalhador familiar remunerado.....
- 7. Outra situação. Qual ? _____

14 Se é trabalhador por conta de outrem, qual a sua situação face ao contrato de trabalho ?

- 1. Efectivo
- 2. Contrato a Prazo
- 3. Não tem contrato

15 No caso de trabalhar por conta de outrem, em que tipo de organização exerce a sua actividade ?

- 1. Empresa do sector privado
- 2. Empresa pública (ou de capitais públicos)
- 3. Administração Pública.....
- 4. Administração Autárquica
- 5. Empresa do Sector Cooperativo
- 6. Outra. Indique qual. _____

16 Como classifica o ramo de actividade da organização / empresa onde trabalha ?

- 1. Agricultura.....
- 2. Indústria
- 3. Comércio.....
- 4. Serviços
- 5. Outra. Indique qual. _____

17 Qual a sua remuneração mensal ilíquida ?

- 1 Inferior a 100 contos
- 2 Entre 100 e 150 contos
- 3 Entre 151 e 200 contos
- 4 Entre 201 e 300 contos
- 5 Entre 301 e 400 contos
- 6 Superior a 400 contos

18 Quantas vezes mudou de emprego desde a conclusão do Curso?

- 1 Nenhuma
- 2 Uma vez
- 3 Duas vezes
- 4 Três vezes
- 5 Mais de três vezes.....

Não escrever neste espaço



**Não escrever
neste espaço**

19 Se já mudou de emprego, essa situação deveu-se a:

- 1 Procura de funções adequadas às competências que adquiri na ESAS
- 2 Melhor salário.....
- 3 Melhores probabilidades de promoção
- 4 Maior estabilidade de emprego
- 5 Outras. Indique quais

20 Após a conclusão do Curso, quanto tempo demorou a arranjar emprego ?

- 1 Menos de um ano
- 2 Entre um e dois anos
- 3 Entre dois e três anos
- 4 Mais de três anos.....

21 Se está desempregado, quais as principais razões que atribui a esta situação?
(Assinale até três razões)

- 1 Há uma falta generalizada de empregos que afecta toda a gente.....
- 2 O curso que fiz tem pouca procura no mercado de trabalho
- 3 Os empregadores acham que o meu curso dá pouca preparação para a vida prática.....
- 4 As ofertas de emprego que tenho tido estão muito “abaixo” das minhas qualificações / habilitações.....
- 5 Não arranjei emprego porque não conheço pessoas socialmente “bem colocadas” e “influentes”
- 6 Não estou empregado porque não consegui impressionar favoravelmente os empregadores
- 7 Outras. Indique quais

**Se se encontra na situação de desempregado,
a sua resposta ao questionário está concluída.
Muito obrigado pela sua participação**

III PARTE

Não escrever
neste espaço

Nesta III parte, pretende-se obter informação acerca da satisfação e expectativas profissionais.

22 Em relação à remuneração que recebe, diria que está:

1. Muito satisfeito
2. Bastante satisfeito.....
3. Moderadamente satisfeito.....
4. Pouco satisfeito.....
5. Nada satisfeito

23 Em relação ao trabalho que realiza, diria que está:

- 1 Muito satisfeito
- 2 Bastante satisfeito.....
- 3 Moderadamente satisfeito
- 4 Pouco satisfeito
- 5 Nada satisfeito.....

24 Em relação ao reconhecimento do seu valor profissional, diria que está:

1. Muito satisfeito
2. Bastante satisfeito.....
3. Moderadamente satisfeito.....
4. Pouco satisfeito.....
5. Nada satisfeito

25 Em relação à estabilidade de emprego, diria que está:

1. Muito satisfeito
2. Bastante satisfeito.....
3. Moderadamente satisfeito.....
4. Pouco satisfeito.....
5. Nada satisfeito

26 Considera que as funções que desempenha estão adequadas às competências que adquiriu na ESAS:

1. Muito
2. Bastante.....
3. Razoavelmente
4. Pouco.....
5. Nada

27 Se considera que a actividade profissional que exerce actualmente não é adequada à formação que recebeu, porque motivo a mantém ? (Assinale até três razões)

1. Ainda não encontrei outro emprego.....
2. Este emprego permite boas expectativas na empresa.....
3. Este emprego é bem remunerado
4. Este emprego oferece-me segurança.....
5. Este emprego permite flexibilidade de horário.....
6. Este emprego é próximo do lugar onde resido
7. Esta empresa tem bom ambiente de trabalho
8. Outra. Qual ? _____

IV PARTE

Não escrever
neste espaço

Nesta IV parte, pretende-se obter informação acerca da transição do meio académico para o meio profissional.

28 Sentiu dificuldades quando mudou do meio académico para o meio profissional ?

1. Não
2. Sim

Se respondeu **SIM**, enumere as principais dificuldades : _____

Se respondeu **NÃO**, passe por favor, ao nº 31.

29 Se sentiu dificuldades, como foram ultrapassadas ? (Assinale até três razões)

1. Frequentando um Curso especializado exterior à empresa
2. Frequentando um Curso especializado ou estágio na própria empresa.....
3. Tirando ou estando a frequentar novo Curso superior noutra área científica
4. Ultrapassou a situação por outra forma
5. Resignou-se à situação

30 Se sentiu dificuldades de adaptação à vida profissional, acha que foi por: (Assinale até três razões)

1. Excesso de disciplinas teóricas
2. Excesso de disciplinas práticas
3. Estágios pouco motivadores.....
4. A realidade profissional muda muito rapidamente.....
5. Poucos conhecimentos das novas tecnologias
6. Poucos conhecimentos de línguas estrangeiras
7. Outros motivos. Quais ? _____

31 Se sentiu facilidade em arranjar emprego, acha que foi por: (Assinale até três razões)

1. Os conhecimentos que adquiriu na ESAS estarem adequados à vida profissional
2. Os conhecimentos que adquiriu na ESAS facilitaram a consolidação do emprego
3. Existir na ESAS uma boa componente prática
4. Existir na ESAS uma boa componente teórica
5. Existir na ESAS uma boa articulação entre a prática e a teoria
6. A formação adquirida na ESAS possibilitar o cumprimento das tarefas atribuídas
7. Outros motivos. Quais ? _____

32 Em sua opinião, como classificaria a preparação que o Curso lhe deu para a vida profissional ?

1. Muito Boa.....
2. Má.....
3. Fraca.....
4. Razoável.....
5. Boa

MUITO OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO

LIVRO DE CÓDIGO

ANEXO Nº 4

INDICADORES	VARIÁVEL	IDENTIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS	MODALIDADES	TIPO	COLUMNAS
				INTERVALO	1-2
CARACTERIZ. SOCIAL	1	IDADE			
	2	GÉNERO	1- Masculino 2- Feminino	NOMINAL	3
	3	ESTCIVIL	1-Solteiro/a 2-Casado/a Companheiro/a 3-Divorciado/a Separado/a 4-Viúvo/a	NOMINAL	4
	4	DISTEST	1-Lisboa 2-Setúbal 3-Santarém 4-Porto 5-Aveiro 6-Vila Real 7-Leiria 8-Viseu 9-Guarda 10-Portalegre 11-Évora 12-Faro 13-Bragança 14-Ponta Delgada 15-Braga 16-Beja 17-Coimbra 18-Funchal 19-Castelo Branco 20-Viana do Castelo	NOMINAL	5-6
MOBILIDADE GEOGRÁFICA DE EMPREGO	5	DISTEMP		NOMINAL	7-8

INDICADORES	VARIA-VEL	IDENTIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS	MODALIDADES	TIPO	COLUNAS
PERCURSO NO ENSINO SUPERIOR	6	CURSO	1-Produção Agrícola	NOMINAL	9
			2-Produção Animal		
			3-Tecnologia Ind. Agro-Alim. - Tecnologia da Carne		
			4-Tecnologia Ind. Agro-Alim. - Tecnologia do Vinho		
			5-Engenharia da Produção – Agro-Pecuária		
			6-Engenharia da Produção – Produção Animal		
			7-Eng ^a Agro –Alimentar – Tecnologia da Carne		
			8- Eng ^a Agro Alimentar – Tecnologia do Vinho		
PERCURSO DE ACESSO AO ENSINO SUP.	9	VIAENS	1-12º ano via vocacional (via ensino)	NOMINAL	12
			2-12º ano via técnico-profissional ou profissionalizante		
			3-Curso de Escola Profissional ou equivalente ao 12º ano		
			4-Outra		
			5-Mais de seis		
CONDIÇÃO PERANTE O TRABALHO	10	SITPROF.	1-Exerce uma actividade profissional a tempo inteiro	NOMINAL	13
			2-Exerce uma actividade profissional a meio tempo (part-time)		
			3-Trabalha ocasionalmente, sem regularidade definida		
			4-Não exerce qualquer tipo de actividade profissional		
PROCESSO DE OBTENÇÃO DE EMPREGO	11	OBTEMP	1-Através de colocação de anúncio	NOMINAL	14
			2-Através de resposta a anúncio		
			3-Através de relações pessoais		
			4-Na sequência de estágio que frequentou no curso		
			5- Através da criação do próprio emprego		
			6-Concurso		
			7-Convite		
			8-Centro de Emprego		
PERCURSO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	7	FIMCURSO	1-Três	INTERVALO	10
			2-Quatro		
			3-Cinco		
			4-Seis		
			5-Mais de seis		
PERCURSO DE ACESSO AO ENSINO SUP.	8	NMATR	1-12º ano via vocacional (via ensino)	ORDINAL	11
			2-12º ano via técnico-profissional ou profissionalizante		
			3-Curso de Escola Profissional ou equivalente ao 12º ano		
			4-Outra		
			5-Mais de seis		

INDICADORES	VARIÁVEL	IDENTIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS	MODALIDADES	TIPO	COLUNAS
CARACTERIZ. DA SITUAÇÃO DE EMPREGO	12	PROFISS	9-Empresa familiar	NOMINAL	15-16
			10-Através da frequência de novo Curso/estágio		
			1-Técnico Agro-Alimentar		
			2-Técnico Produção Animal		
			3-Técnico Agrário		
			4-Formador		
			5-Professor		
			6-Administrativo/Bancário		
			7-Operário		
			8-Gestor/Director/Empresário		
			9-Vendedor		
			10-Consultor		
	11-Enólogo				
	12-Técnico Agro-Pecuário				
	13-Técnico de Controlo de Qualidade				
	14-Outra				
	15-Técnico de Jardinagem				
	16-Responsável de produção				
17-Técnico de Inspeção Sanitária					
18-Forças Armadas					
13	FUNÇÃO	1-Gestor ou director	NOMINAL	17	
		2-Chefe/responsável por equipa, secção ou departamento			
		3-Funções técnicas com acentuada autonomia			
		4-Noutra situação.			
14	SITTRAB	1-Trabalhador por conta própria sem empregados	NOMINAL	18	
		2-Trabalhador por conta própria com empregados			
		3-Trabalhador por conta de outrem no sector privado			
		4-Trabalhador por conta de outrem no sector público			
		5-Trabalhador familiar não remunerado			
		6-Trabalhador familiar remunerado			
		7-Outra situação.			

INDICADORES	VARIA- VEL	IDENTIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS	MODALIDADES	TIPO	COLUNAS
15	SITJURID		1-Efectivo	NOMINAL	19
			2-Contrato a prazo		
			3-Não tem contrato		
16	TIPOGAN		1-Empresa do sector privado	NOMINAL	20
			2-Empresa pública (ou de capitais públicos)		
			3-Administração Pública		
			4-Administração Autárquica		
			5-Empresa do Sector Cooperativo		
			6-Outra		
17	RAMOACTV		1-Agricultura	NOMINAL	21
			2-Indústria		
			3-Comércio		
			4-Serviços		
			5-Outra		
18	REMUNER		1-Inferior a 100 contos	ORDINAL	22
			2-Entre 100 e 150 contos		
			3-Entre 151 e 200 contos		
			4-Entre 201 e 300 contos		
			5-Entre 301 e 400 contos		
			6-Superior a 400 contos		
19	QTEMPREG		1-Nenhuma	ORDINAL	23
			2-Uma vez		
			3-Duas vezes		
			4-Três vezes		
			5-Mais de três vezes		
20	RZMUDEMP		1-Procura de funções adequadas às qualificações que adquiri na ESAS	NOMINAL	24
			2-Melhor salário		
			3-Melhores possibilidades de promoção		
			4-Maior estabilidade de emprego		

INDICADORES	VARIÁVEL	IDENTIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS	MODALIDADES	TIPO	COLUNAS
			5-Outros		
			6-Realização pessoal/profissional		
			7-Fim de contrato		
			8-Encerramento da empresa		
21	TARRJEMP		1-Menos de um ano	ORDINAL	25
			2-Entre um e dois anos		
			3-Entre dois e três anos		
			4-Mais de três anos		
22	FEMPGRS		1-Há uma falta generalizada de empregos que afecta toda a gente		26
23	POUCAPRO		2-O curso que fiz tem pouca procura no mercado de trabalho		27
24	POUCAPRP		3-Os empregads acham que o meu curso dá pouca prep. para a vida prática		28
25	ABXQLFIC		4-As ofertas de emp. que tenho tido estão mt "abaixo" das minhas qualif/habil		29
26	CUNHA		5-Não arranjei emp. pq não conheço pessoas social/ "b. colocadas"e "influent"	NOMINAL	30
27	IMPRESSI		6-Não estou emp. pq não consegui impressionar favoral/ os empregadores		31
28	OUTRAS		7-Outras		32
29	ESTUDOS		8-Continuação dos estudos		33
			1-Muito satisfeito		
			2-Bastante satisfeito		
30	SATFREM		3-Moderadamente satisfeito	ORDINAL/ INTERVALO	34
			4-Pouco satisfeito		
			5-Nada satisfeito		
			1-Muito satisfeito		
			2-Bastante satisfeito		
31	SATFTRAB		3-Moderadamente satisfeito	ORDINAL/ INTERVALO	35
			4-Pouco satisfeito		
			5-Nada satisfeito		
			1-Muito satisfeito		
			2-Bastante satisfeito		
32	SATFVPRF		3-Moderadamente satisfeito	ORDINAL/ INTERVALO	36
			4-Pouco satisfeito		
			5-Nada satisfeito		
SATISFAÇÃO FACE AO EMPREGO					

INDICADORES	VARIA-VEL	IDENTIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS	MODALIDADES	TIPO	COLUNAS
PERSPECTI - VAS NO EMPREGO	33	STFESTAB	1-Muito satisfeito	ORDINAL/ INTERVALO	37
			2-Bastante satisfeito		
			3-Moderadamente satisfeito		
			4-Pouco satisfeito		
			5-Nada satisfeito		
ADEQUABILIDADE DAS FUNÇÕES	34	ADEQFUNÇ	1-Muito	ORDINAL/ INTERVALO	38
			2-Bastante		
			3-Razoavelmente		
			4-Pouco		
			5-Nada		
RAZÕES DE PERMANÊNCIA NA SITUAÇÃO DE DESDEQUAÇÃO	35	NENCONT	1-Ainda não encontrei outro emprego	NOMINAL	39
	36	BOSEXPC	2-Este emprego permite boas expectativas na empresa		40
	37	BEMREMUN	3-Este emprego é bem remunerado		41
	38	SEGURANÇ	4-Este emprego oferece-me segurança		42
	39	FLXHOR	5-Este emprego permite flexibilidade de horário		43
	40	PRXRESID	6-Este emprego é próximo do lugar onde resido		44
	41	BOMAMB	7-Esta empresa tem bom ambiente de trabalho		45
	42	OUTRA	8-Outra		46
	43	DIFACPRF	1-Não	NOMINAL	47
			2-Sim		
	44	DIFICULD	1-Falta de experiência	NOMINAL	48
			2-Conhecimentos escolares diferentes dos exigidos no mercado de trabalho		
			3-Falta de emprego na área de formação		
			4-Discriminação sexista		
			5-Falta de estágios profissionais		
			6-Falta de reconhecimento profissional		
			7-Falta de preparação para gerir pessoas/projectos		
45	EXCTEOR	1-Excesso de disciplinas teóricas	NOMINAL	54	
46	EXCPRAT	2-Excesso de disciplinas práticas		55	
47	ESTGPMOT	3-Estágios pouco motivadores		56	
				NOMINAL	57

INDICADORES	VARIA-VEL	IDENTIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS	MODALIDADES	TIPO	COLUNAS		
DIFICULDADES DE TRANSIÇÃO DO MEIO ACADÉMICO PARA O MAIO PROFISSL	48	PRFMUDA	4-A realidade profissional muda muito rapidamente	NOMINAL	58		
	49	SEMTIC	5-Poucos conhecimentos das novas tecnologias		59		
	50	SLINGUAS	6-Poucos conhecimentos das línguas estrangeiras		60		
	51	OUTRO	7-Outros		61		
	52	PROFSEXP	8-Falta de experiência dos professores		62		
	53	SCHEFIA	9-Falta de conhecimentos de chefia/gestão		63		
	54	FRQCURSO	1-Frequentando um curso especializado exterior à empresa		64		
	55	CURSEMPR	2-Frequentando um curso especializado ou estágio na própria empresa		65		
	56	NVCURSO	3-Tirando ou estando a frequentar novo curso sup. noutra área científica		66		
	57	OUTRFRMA	4-Ultrapassou a situação por outra forma		67		
	58	RESIGNOU	5-Resignou-se à situação		68		
	59	FACILSN	1-Sim		NOMINAL	69	
					2-Não	70	
		60	CONHEDEQ		1-Os conheci/ que adquiriu na ESAS estarem adequados à vida profis.	71	
		61	CONSEMPR		2-Os conheci/ que adquiriu na ESAS facilitarem a consolidação do emprego	72	
		62	BOAPRAT		3-Existir na ESAS uma boa componente prática	73	
		63	BOATEOR		4-Existir na ESAS uma boa componente teórica	74	
		64	PRATEORI		5-Existir na ESAS uma boa articulação entre a prática e a teoria	75	
		65	CUMPTARF		6-A formação adquirida na ESAS possibli. cumprimento de tarefas atribuídas	76	
		66	OUTRMOTV		7-Outros motivos	77	
		67	PESSOAIS		8-Conhecimentos pessoais	NOMINAL	78
		68	MERITOPR		9-Mérito próprio	79	
		69	ESTAGCUR		10-Estágios curriculares do Curso	80	
		70	GENERALI		11-Carácter generalista do Curso	81	
		71	LIGTERRA		12-Estar ligado ao mundo rural	82	
		72	PROPEMPR		13-Ter criado o próprio emprego	81	
		73	NOVOCURS		14-Ter tirado novo Curso/estágio	82	
					1-Muito boa	ORDINAL/ INTERVALO	83
					2-Boa		
					3-Razoável		
					4-Fraca		
		74	PRCURPRF				



