



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Sofia Maria Coelho Melim

**GESTÃO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DO
ESTUDANTE DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA
PORTUGUESA: DO ENSINO SUPERIOR PARA O
MERCADO DE TRABALHO**

Relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Administração Público-Privada orientado pela Professora Doutora Teresa Carla Trigo de Oliveira e apresentado à Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra.

Julho de 2019

Sofia Maria Coelho Melim

Gestão da Experiência de Aprendizagem do Estudante de uma
Universidade Pública Portuguesa: do Ensino Superior para o
Mercado de Trabalho

Management of Student Learning Experience at a Portuguese
Public University: from Higher Education to the Labour Market

*Relatório de estágio apresentado à Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra
no âmbito do 2.º Ciclo de Estudos em Administração Público-Privada.*

Orientadora Professora Doutora Teresa Carla Trigo de Oliveira

Coimbra, 2019

Agradecimentos

Este relatório de estágio marca o fim da etapa mais bonita, desejada e desafiadora da minha vida até agora. Deste modo, quero agradecer às pessoas que fizeram com que este meu sonho se concretizasse e às pessoas que se cruzaram comigo durante o meu percurso académico e que contribuíram de alguma forma.

Como não poderia deixar de ser, quero agradecer, em primeiro lugar, à minha família por toda a ajuda e suporte durante estes anos. Apesar da distância, estiveram sempre presentes. Obrigada Mãe Lilita, Pai Filipe, Irmãos André e Vanessa e Sobrinho Gustavo.

Agradeço ao meu namorado e companheiro de percurso académico, Alex. Obrigada por seres o meu apoio e por me fazeres sentir em casa mesmo estando tão longe.

Agradeço à minha orientadora, a Professora Doutora Teresa Carla Trigo de Oliveira pela ajuda e orientações que tornaram possível a realização deste relatório de estágio.

Também agradeço ao Serviço de Gestão Académica, no nome da Engenheira Sílvia Figueiredo e da Doutora Helena Galante, por me ter recebido para a realização do estágio curricular.

Por último, agradeço à instituição que me acolheu durante estes cinco anos, a Universidade de Coimbra. Obrigada por de sonho passares a realidade.

Resumo

O presente relatório de estágio tem como objetivo analisar, tendo por base a literatura em gestão de recursos humanos e empregabilidade, de que modo é experienciada a aprendizagem dos estudantes do ensino superior, tanto pelos próprios estudantes, como pelas instituições de ensino superior, muito em particular no que diz respeito à gestão do processo de reclamações feitas pelos estudantes.

Dado o crescente aumento de alunos no ensino superior nas últimas décadas, importa analisar como é que as instituições de ensino superior influenciam e gerem o percurso dos estudantes, desde o processo de ensino-aprendizagem até à transição destes para o mercado de trabalho. Para a efetiva implementação da missão das instituições de ensino superior como para o sucesso da empregabilidade nos primeiros anos de vida de trabalho dos estudantes, implementar um modelo de gestão de benefício mútuo é determinante. Assim a aquisição e desenvolvimento de capacidades sociais e relacionais que vão além daquelas ganhas tradicionalmente durante a formação académica, que são valorizadas pelos empregadores aquando da entrada no mercado de trabalho, parecem ser importantes para o sucesso da sua empregabilidade.

Palavras-chave: ensino superior, aprendizagem, capacidades, mercado de trabalho, empregabilidade

Abstract

Based on the literature on human resources management and employability, this internship report aims to analyse how the learning of higher education students is experienced both by the students themselves and by the higher education institutions, particularly in relation to the management of students' complaint procedures.

Given the growing increase of students in higher education in recent decades, it is important to analyse how higher education institutions influence and manage the students' journey, from the teaching-learning process to the transition to the labour market. For the effective implementation of the mission of higher education institutions as for the success of employability in the first years of working life of students, implementing a model of mutual benefit management is decisive. With wider relevance in that the acquisition and development of social and relational capabilities which are valued by employers at the time of entry into the labour market, are important for the success of their employability.

Keywords: higher education, learning, capabilities, labour market, employability

Lista de siglas e abreviaturas

ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System

HE – Higher Education

SGA – Serviço de Gestão Académica

UC – Universidade de Coimbra

Índice

Introdução	10
1. O processo de ensino-aprendizagem.....	12
1.1. Aprendizagem: conceito e abordagens.....	12
1.2. Qualidade da experiência de ensino-aprendizagem no ensino superior	14
1.3. Satisfação dos estudantes com o processo de ensino-aprendizagem .	18
1.4. Mecanismos de avaliação do processo pedagógico	19
2. O papel das instituições de ensino superior na gestão do processo de ensino-aprendizagem	22
2.1. As instituições de ensino superior como organizações	22
2.2. Os valores das instituições de ensino superior	25
2.2.1. Missão e visão.....	25
2.2.2. Avaliação institucional e garantia da qualidade interna.....	26
2.2.3. Ensino e educação à distância.....	29
2.3. A influência das instituições de ensino superior no (in)sucesso acadêmico	31
2.4. O Processo de Bolonha	34
3. Capacidades adquiridas durante o percurso académico com valor para o empregador	37
3.1. O contributo dos estágios curriculares	37
3.2. A importância das <i>soft skills</i>	43
4. Que futuro para os diplomados?	45
4.1. Transição dos diplomados do ensino superior para o mercado de trabalho	45
4.2. Empregabilidade e subemprego entre os diplomados	50
5. Estágio curricular	55

5.1. Entidade acolhedora.....	55
5.2. Atividades desenvolvidas	57
Conclusão	59
Bibliografia	61
Legislação consultada	64
Anexos	65

Introdução

Com este trabalho, pretendemos compreender como é realizada a gestão da experiência de aprendizagem dos estudantes do ensino superior, a partir de duas perspectivas: da perspectiva das instituições de ensino superior e da maneira como estas influenciam a aprendizagem dos estudantes, e da perspectiva dos estudantes, de como estes aprendem e desenvolvem as suas capacidades durante o percurso académico. Deste modo, importa clarificar o conceito de aprendizagem e as suas implicações.

O número de estudantes que ingressam no ensino superior tem aumentado de forma significativa nas últimas décadas, o que acarreta determinados desafios tanto para as instituições de ensino superior como para os estudantes. As instituições de ensino superior têm de se adaptar às várias mudanças que lhes são impostas, seja pelo aumento da procura por parte dos estudantes, pela crescente influência das tecnologias de informação e comunicação, pela globalização ou pelas demandas e exigências do mercado de trabalho.

Do mesmo modo, o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do ensino superior não pode estar limitado ao curso que estão a frequentar e às aprendizagens das salas de aula porque o mercado de trabalho está cada vez mais exigente e competitivo e ter um diploma já não é garantia de emprego. Durante o percurso académico, os estudantes do ensino superior têm de adquirir outras capacidades que não só as decorrentes da formação académica. Uma opção pode passar pela realização de um estágio curricular, sendo que este já está incorporado no plano de estudos de vários cursos superiores, revelando-se como uma aproximação direta dos estudantes ao mercado de trabalho, onde podem colocar em prática as suas competências e adquirir outras mais. As atividades extracurriculares em que os estudantes se envolvem durante o percurso académico também são importantes porque é onde se adquirem as chamadas *soft skills*, tão valorizadas pelos empregadores e que são fatores de diferenciação aquando da entrada dos diplomados no mercado de trabalho.

Por último, questionamos acerca do futuro dos diplomados que são desafiados por um mercado de trabalho competitivo, exigente e em mudança. Importa compreender de que modo se realiza a transição dos diplomados do ensino superior para o mercado de trabalho, como as instituições de ensino superior têm influência nesta transição e de que maneira os diplomados gerem a sua empregabilidade, tendo a questão do subemprego presente.

Quanto à estrutura, este relatório de estágio está dividido em cinco capítulos, sendo que nos quatro primeiros capítulos é desenvolvida a teoria sobre o tema. O quinto capítulo é referente ao estágio curricular realizado e às atividades nele desenvolvidas. Para finalizar, temos a conclusão e os principais resultados que podemos retirar do estudo que foi realizado.

1. O processo de ensino-aprendizagem

1.1. Aprendizagem: conceito e abordagens

O conceito de aprendizagem, segundo o dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, significa “aquisição de conhecimentos através da experiência ou do ensino; tempo em que se aprende”. No entanto, parece-nos necessário aprofundar este conceito tendo em conta os estudos desenvolvidos nesta área por Noel Entwistle.

Segundo Entwistle (1986) e, se seguirmos o trabalho de Ausubel, Novak e Hanesian, podemos fazer a distinção entre aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa. A primeira, a aprendizagem mecânica, implica a capacidade de memorização que requer repetição de modo a produzir uma resposta habitual e única em que o seu conteúdo não varia. Quando esta é aprendida, é reproduzida de modo invariante e os erros são mínimos. “O conhecimento armazenado exclusivamente deste modo, não pode ser reorganizado facilmente ou relacionado com matérias anteriormente aprendidas” (Entwistle, 1986, p. 141). A aprendizagem mecânica direciona o esforço de modo a que a informação seja reproduzida de forma exata.

Por outro lado, temos a aprendizagem significativa que requer compreensão e implica a categorização da informação, reorganização e um certo relacionamento com a mesma. A aprendizagem significativa exige que se estabeleçam várias conexões com conhecimentos adquiridos anteriormente e, também, com experiências pessoais. O significado é reconstruído de maneira a que este seja pessoal e com características distintas dos demais. As diferenças qualitativas evidenciadas na compreensão são desenvolvidas através dos vínculos particulares que os indivíduos estabelecem com o conhecimento prévio adquirido, durante o desenvolvimento dessa mesma compreensão. Isto pode ser comprovado se tivermos em conta que cada pessoa irá explicar o que compreendeu de forma distinta, de acordo com as suas experiências.

Durante o processo de compreensão, os indivíduos recorrem a dois processos distintos: o pensamento lógico e o pensamento intuitivo. Estes dois pensamentos estão associados a funções diferentes do cérebro. O pensamento lógico está associado ao hemisfério esquerdo do cérebro que realiza uma análise lógica, sendo que este pensamento é sequencial e utiliza definições limitadas e exclusivas, com tendência para a objetividade e prudência. Já o pensamento intuitivo está associado ao hemisfério direito do cérebro que

utiliza imagens, sendo que é considerado como holístico, realçando a subjetividade e impulsividade, recorrendo a categorias amplas e inclusivas. Também podemos associar a motivação ao conceito de aprendizagem. Neste caso, a motivação “é frequentemente usada como uma explicação para o grau de esforço investido” (Entwistle, 1986, p. 142).

Entwistle refere, também, o conceito de “abordagem à aprendizagem” de Marton. Alguns estudantes dão primazia à compreensão enquanto outros estão mais focados na realização da tarefa. Os estudantes que procuram a compreensão recorrem a uma abordagem profunda, criando uma grande interação com o conteúdo, relacionando ideias novas com conhecimentos já existentes e experiências do dia-a-dia. Esta abordagem implica um forte espírito crítico e analítico, características muito valorizadas pelos professores. Por outro lado, os estudantes que se preocupam em realizar a tarefa, têm uma abordagem superficial, onde a atenção é direcionada para os factos e elementos com que se deparam. Neste caso, os estudantes estão mais preocupados com a avaliação e este fator condiciona todo o processo. Qualquer que seja o exercício, este torna-se numa constante tentativa de descoberta de possíveis questões futuras e é acompanhada de uma memorização mecânica, sendo que a tarefa não tem significado pessoal.

A estas duas abordagens podemos juntar uma terceira, a abordagem estratégica, que está associada ao objetivo de obter notas elevadas. Associamos esta abordagem estratégica à tentativa de manipular o sistema de avaliação, recorrendo a vários mecanismos como agradar e causar boa impressão aos professores, analisar os enunciados de exames de anos anteriores e dar prestar atenção aos métodos de classificação utilizados para a correção dos exames, por exemplo. A abordagem estratégica implica uma organização controlada do tempo e rentabilização do esforço com o objetivo de obter a maior recompensa possível através do menor esforço dispensado.

A aprendizagem está diretamente relacionada com o ensino, e é por esta razão que em quase todo o relatório fazemos referência ao processo de ensino-aprendizagem como um todo. Os docentes das instituições de ensino superior têm uma grande influência na aprendizagem dos estudantes pois são eles que lecionam as matérias das unidades curriculares, expondo os conteúdos necessários. A temática sobre o ensino vai ser desenvolvida mais à frente neste relatório.

1.2. Qualidade da experiência de ensino-aprendizagem no ensino superior

A qualidade da experiência de ensino-aprendizagem é um fator determinante tanto para o futuro dos estudantes, como das instituições de ensino superior. É necessário que as instituições de ensino superior promovam uma experiência de ensino-aprendizagem que possibilite o desenvolvimento integral dos estudantes, com o objetivo de facilitar a transição destes para o mercado de trabalho.

Assim sendo, e em primeiro lugar, importa compreender de que modo os estudantes aprendem no ensino superior. Segundo Chaleta, Rosário e Grácio (2005), esta aprendizagem pode ser afetada por fatores afetivos, contextuais e cognitivos. No entanto, é dado principal ênfase aos fatores afetivos que estão relacionados com “as atitudes e os valores, o comportamento moral e ético, o desenvolvimento pessoal e social, as emoções, os sentimentos, a motivação e as atribuições” (Legendre, 1993; Lafortune e Saint Pierre, 1996, como citado em Chaleta *et al.*, 2005).

Ao falarmos de atribuições referimo-nos ao modelo de Weiner que pressupõe que cada pessoa tenta explicar o sucesso ou o fracasso (pessoal ou de outros) através de atribuições causais. A teoria das atribuições relaciona-se com a maneira como as pessoas dão resposta às perguntas sobre o porquê dos acontecimentos. Segundo esta teoria de Weiner, a pessoa não age com o único intuito de obter satisfação através do sucesso ou impedir a vergonha do fracasso, “mas sim em função da interpretação cognitiva das causas dos acontecimentos” (Weiner: 1985, como citado em Chatela *et al.*, 2005).

Segundo Chaleta *et al.* (2005) pode-se dizer que a aprendizagem durante o percurso académico pode encaminhar-se para duas tipologias de causas: as associadas à aquisição de conhecimentos e competências com especial foco nos processo de aprendizagem, tidas como causas internas relacionadas com a motivação intrínseca; e as centradas nos resultados em que a principal preocupação relaciona-se com o facto de obter juízos favoráveis, evitando os desfavoráveis, sobre a própria competência, tidas como causas externas associadas à motivação extrínseca.

A teoria das atribuições de Weiner (1985) diz-nos que na atribuição causal tanto para o sucesso como para o fracasso existem causas associadas, sendo elas: o esforço, a capacidade, a dificuldade da tarefa, a sorte, o humor, a concentração durante o estudo, as experiências passadas, a confiança e a maturidade. No ensino superior, a aprendizagem é

feita principalmente pelo estudo autónomo (tal como é proposto pelo Processo de Bolonha, tópico que será desenvolvido mais à frente) e, assim sendo, o estudante deverá desenvolver uma atribuição que se centre no esforço (interna e controlável). Por outro lado, caso as atribuições estejam centradas na capacidade (interna, mas incontrolável), ao longo do processo de aprendizagem podem surgir algumas dificuldades que afetarão a capacidade do estudante em munir-se de comportamentos adequados para aprender.

A qualidade da experiência de ensino-aprendizagem não depende só dos estudantes, das suas motivações e das atribuições que fazem. Depende, também, das instituições de ensino superior e dos docentes e da capacidade que estes têm de influenciar a empregabilidades dos seus estudantes e de lhes fornecer as competências necessárias para o ingresso no mercado de trabalho. O tema da empregabilidade será desenvolvido mais à frente. No entanto, parece-nos pertinente refletir um pouco sobre este assunto neste subcapítulo uma vez que as instituições de ensino superior podem, efetivamente, influenciar o processo de transição para o mercado de trabalho através do ensino que disponibilizam.

Podemos afirmar que as instituições de ensino superior têm a pressão de formar “estudantes empregáveis”. “The work-readiness of graduates is an expected, demonstrable outcome determined by attaining a set of attributes associated with relevant degree programmes” (Bridgstock, 2009, como citado em Small, Shacklock e Marchant, 2018, p. 149). Estes atributos incluem, obviamente, os conhecimentos e competências ganhos com o curso frequentado, bem como um conjunto de competências que são adquiridas fora da sala de aula.

Na literatura encontramos vários modelos que fornecem as diretrizes necessárias para orientar e guiar os estudantes na transição para o mundo do trabalho. Falaremos, de seguida, do “DOTS Model”, criado por Law e Watts (1977), que identifica quatro tarefas específicas de educação desenvolvidas para orientar os “careers educators” de modo a que estes possam auxiliar os estudantes no momento de transição. Essas quatro tarefas são: *decision learning*, que pressupõe a ajuda aos estudantes de modo a que estes compreendam o processo de tomada de decisão, através da aquisição de competências que lhes permita tomar decisões informadas, tendo em atenção os potenciais riscos que podem surgir; *opportunity awareness*, isto é, auxiliar os estudantes de modo a que estes compreendam como funciona o mundo do trabalho, as diferentes oportunidades que podem ter, as

exigências impostas e as recompensas e satisfações que podem surgir; *transition learning*, que possibilita que os estudantes compreendam o que pode acontecer com o desenvolvimento da sua carreira, e determina que competências são necessárias de modo a que os estudantes lidem de forma bem sucedida com a transição para o trabalho; e *self-awareness*, que faz com que os estudantes compreendam quem são eles, as suas características singulares, as suas forças, qualificações, capacidades, qualidades pessoais e robustez física, bem como guiar os estudantes de modo a que estes compreendam o que querem fazer com a sua vida e o que é que lhes traz satisfação.

Apesar deste modelo ter sido criado em 1977, continua a ser muito utilizado nos estudos sobre “career development learning” e Small *et al.* (2018) afirmam que esta aprendizagem sobre o desenvolvimento da carreira é um fator crucial para o enquadramento da empregabilidade no ensino superior.

Jackson e Wilton (2017) referem que o foco daqueles que ingressam no ensino superior está na empregabilidade e que, deste modo, é necessário que os estudantes do ensino superior se envolvam logo desde o início dos seus estudos nesta questão da gestão ativa de carreiras e desenvolvam capacidades que lhe permitam tomar decisões acertadas. A gestão da carreira abarca o desenvolvimento de várias competências, tais como, “labour market awareness and analysis”, a ligação com a rede de “stakeholders” e a procura e candidatura a posições de relevância (Bridgstock, 2009, como citado em Jackson e Wilton, 2017, p. 553). Estas competências farão com que os estudantes consigam gerir as suas carreiras e tomem decisões informadas e satisfatórias, tanto durante os estudos, como no mercado de trabalho. “Making informed and appropriate career choices is positively linked with well-being, academic and work performance and the likelihood of one pursuing a singular career pathway (...)” (Jackson e Wilton, 2017, p. 553).

Os estudantes que estão menos satisfeitos com as escolhas realizadas nas suas carreiras demonstram ter níveis mais baixos de empregabilidade percebida. Rothwell *et al.* (2008), definem empregabilidade percebida como “the perceived ability to obtain sustainable employment appropriate to one’s qualification level” (como citado em Atitsogbe *et al.*, 2019). De facto, o objetivo dos estudantes é o de encontrar um emprego (sustentável) que seja adequado à sua formação superior, de modo a que possam colocar em prática os conhecimentos e competências adquiridas durante o percurso académico.

Segundo Frankham (2017), esta questão da empregabilidade veio alterar o ambiente existente no ensino superior. De facto, as instituições de ensino superior têm profissionais dedicados às iniciativas associadas à empregabilidade, em que um dos objetivos é fazer a ligação com os possíveis empregadores. Algo que as instituições de ensino superior costumam promover juntamente com os núcleos de estudantes é a chamada “Feira de Emprego”, que se traduz numa maneira de aproximar os estudantes às empresas que contratam diplomados formados em determinada área. Um outro aspeto, é o facto de algumas instituições de ensino superior contratarem os seus estudantes para exercerem determinadas funções na instituição, geralmente, através de um estágio remunerado, sendo a duração do estágio variável.

1.3. Satisfação dos estudantes com o processo de ensino-aprendizagem

A satisfação não pode ser definida de forma inequívoca, singular e consistente. Neste caso, falamos do nível de satisfação dos estudantes relativamente à experiência de aprendizagem durante o percurso académico, bem como da qualidade do ensino, do currículo, dos espaços físicos das instituições de ensino superior, dos recursos existentes, entre outros. Assim sendo, e tal como refere Schleich *et al.* (2006) “Por incluir diferentes áreas da experiência académica do estudante, a satisfação é considerada multidimensional” (Soares, Vasconcelos e Almeida, 2002, como citado em Schleich *et al.*, 2006). A satisfação pode expressar-se em diferentes níveis relevantes para o investimento que o estudante coloca nas atividades académicas, dependendo da sua satisfação com o curso e com o seu desempenho académico.

A satisfação com a experiência no ensino superior abarca todo o percurso académico, sendo este um processo dinâmico, uma vez que pode ser influenciado não só pelas características pessoais dos estudantes, como pelas mudanças ocorridas na experiência educacional durante o curso.

Deste modo, a satisfação académica dos estudantes parece ter alguma interferência com o grau de envolvimento que estes criam com a instituição de ensino superior que frequentam, e influencia o nível de integração académica. “(...) a investigação da satisfação académica surge como um elemento importante na avaliação da eficácia institucional e dos contextos educativos, possibilitando às instituições reestruturarem a sua organização para se adaptarem às necessidades dos estudantes” (Schleich *et al.*, 2006, p. 12).

O modo mais utilizado para medir a satisfação dos estudantes do ensino superior com o seu percurso académico é, maioritariamente, através do recurso a inquéritos. As instituições de ensino superior disponibilizam dois tipos de inquéritos para avaliar todo o processo pedagógico e não só a satisfação propriamente dita, como é o caso do inquérito pedagógico mais associado às unidades curriculares e aos docentes que as lecionam e, o inquérito de avaliação da satisfação mais associado aos recursos e espaços físicos disponibilizados pelas instituições de ensino superior. Estes dois tipos de inquéritos serão analisados no ponto seguinte.

1.4. Mecanismos de avaliação do processo pedagógico

Tal como referimos anteriormente, é necessário conhecer o grau de satisfação dos estudantes do ensino superior com a experiência de ensino-aprendizagem e com a instituição de ensino que frequentam e, para isso, existem alguns mecanismos capazes de fazer essa avaliação e posterior reflexão tendo como objetivo a melhoria contínua.

No entanto, as instituições de ensino superior não pretendem questionar apenas sobre a satisfação dos alunos, pretendem refletir acerca de todo o processo pedagógico. “O intuito subjacente a este tipo de mecanismos é a recolha de elementos que favoreçam a realização de balanços estruturados sobre o funcionamento de um processo central na vida dos estabelecimentos, como é o do ensino-aprendizagem” (Neto, Costa e Lopes, 2010, p. 66).

Assim sendo, vamos descrever dois mecanismos utilizados pelas instituições de ensino superior com o objetivo de avaliar o processo pedagógico: o inquérito pedagógico e o inquérito de avaliação da satisfação.

i. Inquérito pedagógico

O inquérito pedagógico é um dos instrumentos mais utilizados pelas instituições de ensino superior para avaliar e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. Geralmente, é o Conselho Pedagógico de cada Unidade Orgânica que desenvolve este tipo de procedimento, desde a realização do inquérito, passando pela aplicação, tratamento e análise de dados até a divulgação dos resultados. O inquérito é preenchido pelos alunos (estando o anonimato do participante assegurado) no fim de cada um dos semestres do ano letivo, relativo às unidades curriculares lecionadas nesse semestre.

O modo como os inquéritos são aplicados varia de instituição para instituição, sendo que estes podem ser aplicados em papel ou em formato digital. Se a aplicação for em formato de papel, os inquéritos são distribuídos nas salas de aula, aos estudantes presentes. Por outro lado, se a aplicação for em formato digital, geralmente as instituições de ensino recorrem ao seu sistema de informação.

O modelo do inquérito varia de instituição para instituição se tivermos em consideração a escala dos itens de avaliação. No entanto, numa perspetiva mais abstrata,

conseguimos identificar uma certa segmentação em cinco temáticas. “Ou seja, os inquéritos tendem a considerar elementos relacionados com a avaliação da unidade curricular e com a avaliação do desempenho do docente, elementos de auto-avaliação, elementos que se reportam a informações de cariz mais sócio-educativo e um espaço de observações e oportunidades de melhoria” (Neto *et al.*, 2010, pp. 67-68).

Deste tipo de instrumento surgem informações muito pertinentes e que ajudarão a melhorar a qualidade do processo pedagógico. Os autores Neto *et al.* (2010) sugerem que ainda mais pertinente seria se existisse um inquérito semelhante ao aplicado aos estudantes, mas para os docentes. Apesar de já existirem alguns casos de inquéritos pedagógicos para docentes, a maioria das instituições de ensino superior optam por integrar as questões associadas ao processo pedagógico no inquérito de avaliação da satisfação dos docentes. Esta possibilidade de existência de um inquérito pedagógico para os docentes possibilitaria fazer uma contraposição com as respostas dadas pelos estudantes.

Este inquérito poderia estar organizado de forma semelhante ao inquérito aplicado aos estudantes, mas com algumas alterações e ajustes. Desta maneira seria possível realizar um estudo mais aprofundado e coeso acerca do processo pedagógico, isto porque teríamos tanto a posição dos estudantes como a posição dos docentes.

Em regra geral, os inquéritos pedagógicos incluem, na parte final do mesmo, um espaço para os estudantes deixarem comentários sobre o processo pedagógico e o que acham que poderia ser melhorado. O que parece acontecer é que as Unidades Orgânicas não dão o devido valor às exposições deixadas neste espaço de partilha, negligenciando a opinião dos estudantes. Estas sugestões/críticas podem ser fundamentais para o processo de melhoria contínua das instituições de ensino superior. Poderiam promover um processo de ensino-aprendizagem mais positivo tanto para estudantes como para docentes em que, posteriormente, todos beneficiariam incluindo as instituições de ensino superior como um todo.

No entanto, é de realçar que na Universidade de Coimbra tem sido dada cada vez mais importância à voz dos estudantes como instrumento de gestão, o que reflete um modelo de gestão participativo e colaborativo, uma vez que os estudantes já fazem parte de certos órgãos de gestão como, por exemplo, o Conselho Pedagógico existente em cada faculdade da Universidade e de Coimbra e o Conselho Geral da Universidade de Coimbra.

ii. Inquérito de avaliação da satisfação

O inquérito de avaliação da satisfação pode ser aplicado a alunos, a docentes e a não-docentes. São inquéritos com um âmbito mais geral e que pretendem obter informações genéricas acerca das condições ambientais e funcionais das instituições de ensino superior. Estes inquéritos têm como referência a própria organização e o curso no qual o estudante ou o docente têm ligação.

As informações recolhidas não dizem respeito às unidades curriculares em si, mas sim a informações que serão particularmente úteis para os órgãos de gestão das instituições. Estes inquéritos de avaliação da satisfação podem ter uma periodicidade anual, bienal ou trienal, dependendo da calendarização definida. “Os inquéritos mencionados não são mutuamente exclusivos, no entanto, quando utilizados, devem salvaguardar uma lógica de complementaridade, sem sobreposição de conteúdos (todavia, existirão sempre pontos que se tocam)” (Neto *et al.*, 2010, p. 69).

Segundo os autores, os inquéritos de avaliação da satisfação dos docentes organizam-se por temáticas, tais como: a situação profissional, a avaliação de recursos humanos e materiais, o clima organizacional, o desempenho dos alunos, etc. Já os inquéritos de avaliação da satisfação dos alunos organizam-se segundo os seguintes assuntos: avaliação dos recursos existentes na instituição de ensino superior, avaliação da qualidade dos serviços institucionais, avaliação da qualidade do curso e propostas de melhoria. “Tendo em consideração o conjunto de elementos que podem fornecer, poder-se-á depreender com relativa facilidade a pertinência de processos de avaliação desta natureza, bem como o impacto dos mesmos na melhoria organizacional (...)” (Neto *et al.*, 2010, p. 70).

2. O papel das instituições de ensino superior na gestão do processo de ensino-aprendizagem

2.1. As instituições de ensino superior como organizações

As organizações pretendem alcançar os seus objetivos como um todo, isto porque seria muito pouco provável atingir os objetivos se estes fossem prosseguidos por uma só pessoa. Assim sendo, podemos afirmar que uma organização é composta por duas ou mais pessoas funcionando num ambiente de cooperação entres as mesmas. As organizações têm uma hierarquia definida em que cada pessoa exerce uma função específica.

Em 2006 começaram a referir-se às instituições de ensino superior enquanto organizações desde a criação do “movimento das escolas eficazes” de McInerney, Dowson e Van Etten. “O movimento pretendeu ser uma reação à tese que sustentava que os resultados académicos dos alunos nada tinham que ver com as instituições educativas (com as respetivas características, recursos ou efeitos provocados pelas variáveis organizacionais), dependendo em exclusivo de factores externos, isto é, de variáveis socio-culturais e familiares” (Neto *et al.*, 2010, pp. 18-19).

Deste modo, podemos afirmar que as instituições de ensino superior se enquadram nas definições de organização, uma vez que estas instituições de ensino superior têm uma missão e visam a prossecução de determinados objetivos. As instituições de ensino superior têm uma forma de atuação específica. “Grande parte dessas especificidades advêm do facto das instituições serem devidamente enquadradas por um regime jurídico que determina a sua constituição, atribuições e organização, funcionamento e competência dos seus órgãos, bem como a função de tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas” (Neto *et al.*, 2010, p. 19).

Como organizações, as instituições de ensino superior têm como principais objetivos disponibilizar um ensino de alta qualidade aos seus estudantes, promover a produção e difusão do conhecimento e disponibilizar formação cultural, científica, tecnológica e artística. Existe uma grande valorização das atividades desenvolvidas por investigadores, docentes e funcionários que contribuem para a formação tanto intelectual como profissional dos estudantes. Também é da responsabilidade das instituições de ensino superior promover e participar em atividades que envolvam a sociedade. “As universidades

(...) são instituições de alto nível, orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento experimental” (Neto *et al.*, 2010, p. 20).

Todas as organizações são dotadas de uma cultura organizacional, por isso, as instituições de ensino superior também têm uma cultura organizacional. Não existe uma definição única de cultura organizacional, pelo contrário, existem várias definições que não são exclusivas, mas sim complementares. Neto *et al.* (2010) apresentam-nos a perspectiva de Edgar Schein (1992) em que a cultura organizacional pode ser analisada em diferentes níveis consoante o seu grau de visibilidade. Existem três níveis: o primeiro é o que Schein chama de “artefactos” que são as estruturas e processos organizacionais visíveis de uma organização; o segundo é o que o autor chama de “valores partilhados” que são as estratégias, objetivos e filosofias de uma organização; e, por último, os “pressupostos básicos ou fundamentais” que, segundo Schein, são as crenças, perceções e pensamentos mais estáveis, tidos como o motor da ação organizacional e geradores de valores. Ainda seguindo a teoria de Schein, este diz-nos que a cultura organizacional é um conjunto de valores e estilos de tomada de decisão que funciona como a “infraestrutura” da vida das organizações.

A cultura organizacional de uma instituição de ensino superior diferencia-se da cultura organizacional num contexto empresarial, uma vez que as instituições de ensino superior têm um carácter complexo e heterogéneo dada a quantidade de atores que nelas atuam. Estas instituições enquanto organizações difundem o conhecimento das mais distintas áreas do saber, incorporando os valores da cultura local e global. “São organizações formadas por pessoas e para servir pessoas, e que se caracterizam pela produção de símbolos, de ideias, de conhecimentos e de valores, constituindo um ethos organizacional peculiar e distintivo face às demais organizações” (Sharp e Green, 1975; Stoer e Araújo, 2000, como citado em Neto *et al.*, 2010).

Segundo os autores Rizzati e Junior (2004), este tipo de organizações, referindo-se mais concretamente às universidades, pautam-se pela realidade tripla das suas funções: o ensino, ou seja, a transmissão de conhecimento; a pesquisa, isto é, a atividade científica; “e a extensão das actividades de ensino e de pesquisa à sociedade (sob a forma de cursos e de serviços)”. Estes mesmos autores referem que as instituições de ensino superior têm passado por várias transformações decorrentes das sociedades contemporâneas e, tal como outras

organizações, procuram responder à necessidade de obterem melhores resultados relativamente aos custos administrativos e operacionais, o que determinará a maneira como a cultura destas organizações é produzida. São pressionadas para maximizarem a sua eficácia, algo que até há pouco tempo era uma preocupação limitada ao contexto empresarial.

A cultura organizacional das instituições de ensino superior pode seguir duas tendências: a primeira, relaciona-se com uma “perspetiva gestionária” da cultura que dá ênfase aos aspetos simbólicos que contribuem para a criação de uma identidade e de eficácia organizacional; a segunda, é uma visão mais interpretativa que tem como foco as manifestações culturais e simbólicas, dando valor aos interesses, às culturas e aos conflitos que nelas se manifestam (Costa, 1996, como citado em Neto *et al.*, 2010).

Nas organizações que são as instituições de ensino superior, tanto podemos encontrar uma estrutura hierárquica vincada por normas que lhe confere uma estabilidade mais racional e previsível da dinâmica organizacional como, por outro lado, uma “autonomia departamental e individual, que confere às estruturas e aos actores uma grande margem de liberdade, de tal ordem que a actividade pode parecer desconectada” (Neto *et al.*, 2010, p. 28).

Assim sendo, podemos dizer que fazer uma análise à cultura organizacional das instituições de ensino superior requer um olhar integrado e dinâmico, com capacidade para observar as várias lógicas que estão inter-relacionadas.

2.2. Os valores das instituições de ensino superior

2.2.1. Missão e visão

A missão de uma instituição de ensino superior está diretamente associada aos objetivos da sua existência. Baseia-se nos valores e propósitos da existência e atuação da organização e promovem a orientação, a delimitação e a motivação da estratégia e do plano de ação existentes. Já a visão remete-nos “para a definição dos objectivos de médio e longo prazos, bem como dos mecanismos que possibilitarão a sua concretização” (Neto *et al.*, 2010, p. 43).

Estes aspetos assinalam a ação da organização que pretende formalizar os seus valores, mobilizando pessoas para materializar os seus objetivos de existência, do que é, do que representa e daquilo que ambiciona ser. Deverá ser tida em atenção “a importância de os documentos que identificam os valores que a organização ambiciona considerarem menções explícitas à atenção dedicada, ou a dedicar, às práticas organizacionais, em matéria de promoção do sucesso escolar e melhoria do processo de ensino-aprendizagem” (Neto *et al.*, 2010, p. 43).

Estes documentos que delineiam os traços das organizações são os estatutos, os planos estratégicos e os planos de atividades. Os estatutos de uma organização têm como finalidade asseverar a criação de uma estrutura central forte, com capacidade para garantir de forma correta a autonomia que lhe foi atribuída, mantendo uma identidade própria e proporcionando uma gestão que se adegue aos meios que foram disponibilizados.

Os aspetos relacionados com a integração e orientação dos estudantes, a promoção do sucesso escolar e a inovação pedagógica geralmente não são enunciados diretamente na missão das instituições de ensino superior, apesar de estarem de certa forma subentendidos. Por outro lado, os aspetos referidos acima costumam constituir-se como compromissos e aparecem na planificação estratégica das instituições de ensino superior.

2.2.2. Avaliação institucional e garantia da qualidade interna

Começando pela avaliação institucional, e segundo o quadro normativo-legal vigente, as instituições de ensino superior devem criar um conjunto de estruturas para realizar a avaliação da qualidade das suas atividades, tanto no plano interno como no plano externo. Para isso, temos a Lei nº 38/2007, de 16 de agosto, que define o Regime Jurídico da Avaliação da Qualidade do ensino superior.

Segundo o número 1, do artigo 3º, da Lei nº 38/2007, de 16 de agosto, “A avaliação tem por objecto a qualidade do desempenho dos estabelecimentos de ensino superior, medindo o grau de cumprimento da sua missão através de parâmetros de desempenho relacionados com a respectiva actuação e com os resultados dela decorrentes”.

Todo o acompanhamento, a verificação e a validação destes processos são realizados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, tal como definido no Decreto-Lei 369/2007, de 5 de novembro. A esta agência compete-lhe fazer a avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior e dos ciclos de estudo nelas existentes. O objetivo é manter uma cultura de avaliação e de excelência, promovendo a melhoria contínua da qualidade das instituições de ensino superior e garantir uma relação transparente e aberta destas com a sociedade. “O regime jurídico define o quadro legal de actuação, devendo as instituições de ensino superior criar os mecanismos necessários para a operacionalização dos sistemas de avaliação e garantia da qualidade” (Neto *et al.*, 2010, p. 47).

Todo o processo de acreditação depende dos resultados obtidos através da avaliação e, por este motivo, as instituições de ensino superior preocupam-se cada vez mais com o desenvolvimento de mecanismos para a avaliação institucional. Este processo obedece a certas normas de periodicidade e obrigatoriedade, segundo o sistema europeu que dita a garantia da qualidade no ensino superior. “É definido que o mesmo deverá salvaguardar a participação de todos os intervenientes do meio académico, bem como de entidades externas (...) a internacionalização, a participação das entidades avaliadas na avaliação externa e a possibilidade de contraditório em relação às avaliações” (Neto *et al.*, 2010, p. 48).

Na mesma lei, a Lei nº 38/2007, de 16 de agosto encontramos, no artigo 3º, o objeto de avaliação em causa onde são utilizados diversos parâmetros para medir o grau de cumprimento da missão da instituição de ensino superior. No artigo 4º da mesma lei, no número 1, podemos conhecer quais são os parâmetros utilizados para a avaliação da

qualidade em termos de atuação das instituições de ensino superior. Encontramos, na alínea a), o ensino prestado e o seu nível científico, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes; alínea b), as qualificações dos docentes e como se adequam à missão da instituição de ensino superior; alínea c), a estratégia adotada de modo a garantir a qualidade do ensino e a forma como a mesma é realizada; alínea d), a atividade científica, tecnológica e artística devidamente avaliada e reconhecida, adequando-se à missão da instituição de ensino superior; alínea e), a cooperação internacional; alínea f), a colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional; alínea g), a eficiência de organização e de gestão; alínea h), as instalações e o equipamento didático e científico; e, finalmente, alínea i), os mecanismos de ação social.

No mesmo artigo, o 4º, mas no número 2, encontramos os parâmetros de avaliação da qualidade mas, desta vez, associados aos resultados decorrentes da atividade das instituições de ensino superior: alínea a), a adequação do ensino ministrado em cada ciclo de estudos às competências que estes devem assegurar; alínea b), efetuar ciclos de estudo em cooperação com outras instituições, sejam elas nacionais ou estrangeiras; alínea c), evolução da procura e o alargamento da base social de recrutamento dos estudantes; alínea d), capacidade de promover a integração dos estudantes de forma bem sucedida; alínea e), sucesso académico; alínea f), inserção dos diplomados no mercado de trabalho; alínea g), produção científica, tecnológica e artística adequada à missão da instituição; alínea h), ligação dos estudantes com as atividades de investigação logo nos primeiros anos; alínea i), valorização económica da investigação e do desenvolvimento tecnológico adequadas à missão; alínea j), integração em projetos e parceiras nacionais e internacionais; alínea l), prestação de serviços à comunidade; alínea m), contribuição para o desenvolvimento regional e nacional; alínea n), ação cultural, desportiva, artística e o contributo dado para promover a cultura científica; alínea o), captação de receitas próprias através da atividade desenvolvida; e, por último, alínea p), informação sobre a instituição de ensino superior e sobre o ensino nela prestado.

No artigo 5º, encontramos os objetivos da avaliação da qualidade institucional que são: proporcionar a melhoria contínua da qualidade das instituições de ensino superior, prestar informação à sociedade sobre o seu desempenho e, desenvolver uma cultura institucional interna de garantia da qualidade.

Quanto à garantia interna da qualidade, “o regime jurídico de avaliação do ensino superior anteriormente enunciado, estipula que os estabelecimentos devem possuir mecanismos, além da avaliação, que resultem na garantia interna da qualidade”. Esta matéria pode ser encontrada no artigo 17º, da mesma lei, a Lei nº 38/2007, de 16 de agosto.

Assim sendo, o artigo 17º diz-nos que as instituições de ensino superior devem: alínea a), adotar uma política de garantia da qualidade dos seus ciclos de estudos; alínea b), ter medidas objetivas para desenvolver uma cultura da qualidade e da garantia da qualidade na atividade; alínea c), desenvolver e colocar em prática uma estratégia promotora da melhoria contínua da qualidade. “À lógica da «garantia da qualidade» corresponde precisamente esse preceito, a uniformização de processos e procedimentos, sem descurar, obviamente, os mecanismos de avaliação e acção correctiva que lhes devem estar associados e a criação de uma cultura de qualidade” (Strydom, Zulu e Murray, 2004, como citado em Neto *et al.*, 2010).

Apresentámos apenas os princípios gerais que são necessários num sistema de garantia da qualidade mas, mesmo assim, conseguimos perceber o nível de exigência imposto às instituições de ensino superior. No entanto, deste sistema de garantia da qualidade podem surgir mais-valias importantes para as instituições de ensino superior, tal como por exemplo, o reconhecimento a nível nacional e internacional. “(...) um sistema de garantia da qualidade é, em primeira instância, uma estrutura de auto-conhecimento e uma plataforma de salvaguarda dos níveis de qualidade e da procura da melhoria contínua” (Neto *et al.*, 2010, p. 54).

Um sistema de garantia da qualidade aposta em aspetos essenciais como a identificação, divulgação e incorporação das boas práticas e, também, desenvolve ou melhora elementos processuais. No entanto, o processo de inovação pode estar além do nível institucional e, para isso, devem ser procuradas outras soluções. Falamos do *benchmarking* que é um dos principais instrumentos de melhoria contínua. O *benchmarking* possibilita a criação de um processo sistemático de comparação e partilha, tanto dentro da instituição como entre instituições diferentes, seja através de experiências, processos e desempenhos permitindo identificar oportunidades de melhoria e o modo como estas podem ser realizadas. É, tal como refere Boxwell (1996), uma “oportunidade de aprender com os melhores”, retirando e adaptando as práticas existentes noutras instituições à própria instituição em

causa. Tornar-se-ia uma mais-valia para a instituição e para o processo de ensino-aprendizagem, pois poderiam surgir práticas mais inovadoras que reforçassem o sucesso escolar, se integradas de forma eficaz. Deste modo, o *benchmarking* realizado a nível interno “(...) representaria, sem dúvida, a garantia de aceder a altos padrões de qualidade e à melhoria contínua, e traduzir a procura incessante das condições mais favoráveis para a ocorrência do sucesso escolar” (Neto *et al.*, 2010, p. 55).

2.2.3. Ensino e educação à distância

O processo de ensino-aprendizagem tem passado por diversas mudanças ao longo dos anos. Atualmente, e há já alguns anos, o ensino não está restringido à sala de aula. Com o aparecimento das tecnologias de informação e comunicação, o processo educativo sofreu algumas alterações dada a multiplicidade de meios e abordagens que foram surgindo.

Uma importante ferramenta que as instituições de ensino superior costumam ter à sua disposição e da comunidade académica é o sistema de informação e de gestão académica. Estes sistemas variam de instituição para instituição, no entanto têm um objetivo comum que é o de facilitar o acesso e a circulação de informações e dados. Falando em termos pedagógicos, este sistema pode proporcionar uma relação educativa mais fácil entre estudantes e docentes. Geralmente os docentes podem disponibilizar recursos através destas plataformas, recursos estes necessários para os estudantes.

Neto *et al.* (2010) referem três mecanismos que podem promover uma maior proximidade na relação educativa entre estudantes e docentes, sendo eles: o *email* dinâmico, o *website* da unidade curricular e a plataforma de *e-learning*. Passemos à explicação da função de cada um destes mecanismos. O *email* dinâmico possibilita o contacto entre pessoas de toda a comunidade académica, principalmente entre estudantes e docentes, permitindo a circulação de informação. O *website* da unidade curricular, tal como o próprio nome indica, permite que sejam disponibilizados elementos relacionados com as unidades curriculares, tais como, o programa, os critérios de avaliação, a bibliografia disponível em formato digital, os sumários das aulas, etc. A plataforma de *e-learning* permite fazer a organização, gestão e disponibilização dos conteúdos e recursos entre os diversos intervenientes do processo educativo.

As mudanças ocorridas no panorama pedagógico fazem com que as instituições de ensino superior necessitem de inovar e, assim, procurem novas estratégias com o objetivo de flexibilizar e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais atrativo e benéfico. “No entanto, a «deslocação» da tónica do ensino para a aprendizagem não decorre exclusivamente da entrada em vigor do figurino de Bolonha, apesar de, com o mesmo, essa tendência se acentuar” (Neto *et al.*, 2010, p. 60). As instituições de ensino superior tiveram de criar estratégias inovadoras no contexto da aprendizagem, sendo que a sua estratégia principal foi o ensino à distância, ancorado nas tecnologias de informação e comunicação. O Processo de Bolonha só veio dar mais força a esta modalidade porque além desta ser uma forma de flexibilizar a aprendizagem, é também uma maneira de combater o insucesso e abandono académico. É também uma maneira de personalizar os ambientes de aprendizagem, fazendo com que seja mais fácil conciliar a vida pessoal com a vida académica devido aos horários flexibilizados.

O *e-learning* tornou-se num dos maiores exemplos de ensino virtual à distância, podendo ser exclusivamente um método de ensino-aprendizagem ou um fator complementar para o ensino presencial. O processo de ensino-aprendizagem do *e-learning* ocorre através sessões que podem contar com a participação *online* direta dos docentes e dos alunos, em simultâneo, ou em sessões em que os docentes e os alunos não estão a intervir em sincronia, tendo de recorrer a repositórios, fóruns, etc.

Podemos então dizer que o *e-learning* assume-se como uma estratégia importante de inovação pedagógica para as instituições de ensino superior. No entanto, já existem perspetivas de evolução para os sistemas de ensino à distância tornando-os imersivos, em ambientes de elevada interação. As instituições de ensino superior terão de conseguir adaptar-se a este ambiente de constante mudança tecnológica, adequando as suas metodologias às transformações que podem vir a ocorrer.

2.3. A influência das instituições de ensino superior no (in)sucesso acadêmico

Atualmente, é dada cada vez mais importância ao conhecimento e à especialização das pessoas. As trajetórias escolares têm-se tornado cada vez mais longas, tanto no número de anos em que os estudantes estão em formação, como no grau de especialização que pretendem atingir. “Sendo a educação um aspeto da vida social cada vez mais valorizado, tem-se verificado nos últimos anos um acréscimo na escolarização da população portuguesa, com especial incidência sobre os níveis de escolaridade dos indivíduos mais jovens, ainda que não exclusivamente” (Mendes, Caetano e Ferreira, 2016, p. 47).

Assim sendo, importa compreender de que modo as instituições de ensino superior podem contribuir e influenciar o sucesso ou o insucesso académico dos seus estudantes. Sempre existiu um interesse em compreender os diferentes resultados escolares e os estudiosos questionavam-se acerca deste aspeto, referindo que estes resultados não dependiam apenas dos fatores individuais dos estudantes, mas também da existência de fatores familiares, culturais e sociais que os influenciavam de alguma maneira. Estes aspetos surgem uma vez que as escolas estão cada vez mais autónomas em termos decisórios, pedagógicos, curriculares e profissionais. O mesmo se aplica às instituições de ensino superior visto que estas estão cada vez mais suscetíveis às transformações crescentes das suas necessidades de, por um lado financiamento e, por outro, de autonomia financeira. Há uma constante necessidade de adaptação e reestruturação da missão e dos objetivos.

Tal como referimos anteriormente, as tecnologias de informação e comunicação também têm a sua influência na medida em que têm efeito no funcionamento interno e externo das instituições de ensino superior e dos seus atores: docentes, estudantes e funcionários. “Todos estes atores são estrangidos a evoluírem no sentido de uma aprendizagem sistemática e profunda de novos papéis e funções institucionais e organizacionais que os podem potenciar como atores de (in)sucesso escolar” (Mendes *et al.*, 2016, p. 48).

As instituições de ensino superior são das organizações que mobilizam mais recursos humanos e financeiros, estando dedicadas à produção, ao intercâmbio e ao consumo de elementos científicos. Deste modo, podemos dizer que as instituições de ensino superior também passaram pelo processo de globalização e pelas diversas transformações inerentes a

este mesmo processo. Como também já referimos anteriormente, as instituições de ensino superior passaram a ser vistas como organizações tendo de assumir uma identidade organizacional e uma cultura organizacional. Como organização, tem as suas funções e comportamentos bem definidos. Como referem Mendes *et al.* (2016), e segundo estudos acerca das escolas, existem três dimensões estruturais que devem ser tidas em conta: a primeira refere-se à estrutura física que engloba as dimensões e características físicas dos edifícios, bem como a organização destes mesmos espaços físicos e os recursos materiais disponíveis. A segunda dimensão diz respeito à estrutura administrativa, que engloba o pessoal administrativo, os docentes “e os órgãos de gestão, inspeção e controlo, para além da especificidade do seu enquadramento na comunidade e junto das autoridades (centrais e locais) competentes (...)” (2016, pp. 50-51). A terceira dimensão refere-se a uma estrutura social que está associada às relações e às suas regras entre os diversos atores existentes dentro das instituições de ensino superior.

António Nóvoa, em 1992, enunciou um conjunto de características organizacionais acerca da eficácia das escolas, que também podem ser transpostas para as instituições de ensino superior. Passamos, então, a citar essas características: “autonomia da escola”, que remete para uma autonomia das escolas no processo de decisão, responsabilizando-as pelas consequências que possam surgir; “liderança organizacional”, na medida em que desta depende a qualidade e coesão da escola de modo a definir e prosseguir certos objetivos e projetos; “articulação curricular”, que conjuga a criação de um plano de estudos e a valorização das aprendizagens; “otimização do tempo”, valorizando a gestão do tempo associado às aprendizagens dos estudantes, possibilitando a existência de dinâmicas individuais; “estabilidade profissional”, associado ao corpo docente por ser este um dos fatores que possibilita a evolução das instituições de ensino; “formação de pessoal”, referente à formação dos docentes para obter uma maior eficácia; “participação dos pais”, na medida em que podem participar em certas tomadas de decisão; “reconhecimento público”, através da identidade, valores e ideologias das instituições; e, por último, “apoio das autoridades”, sejam elas centrais, regionais ou locais, podendo este apoio ser de uma perspetiva financeira ou de consultoria.

As instituições de ensino superior são tidas como organizações capazes de desempenhar um papel central no desenvolvimento da aprendizagem das pessoas que nela atuam. Os recursos humanos pelas quais as instituições de ensino superior são constituídas,

revelam-se cada vez mais instruídos, onde se denota que é dado mais valor à formação dessas pessoas. Deste modo, as tarefas por elas desempenhadas também adquirem uma maior complexidade e imprevisibilidade, fazendo com que seja necessária uma maior autonomia, apesar de ser cada vez mais importante o trabalho em equipa e a cooperação entre as pessoas.

Mendes *et al.* (2016) referem a teoria de Henry Mintzberg acerca das formas organizacionais, mais concretamente sobre o modelo de burocracia profissional em que as instituições de ensino superior parecem inserir-se, embora possa existir uma tendência que as leve para o modelo de burocracia mecânica. O modelo de burocracia profissional pressupõe uma elevada qualificação do nível operacional e a existência de independência na prossecução das atividades. A estrutura da organização dá autonomia e liberdade aos profissionais para exercerem as suas funções. “O ambiente organizacional será complexo (sendo que esta complexidade impõe a descentralização) e estável (o que permite a utilização de especializações normalizadas). Este modelo organizacional não é muito propenso à inovação, sendo antes caracterizado pelo aperfeiçoamento subjacente à execução das tarefas” (2016, pp. 56-57).

As instituições de ensino superior apesar de, geralmente, serem associadas à burocracia profissional, podem evoluir para a burocracia mecânica. Estas organizações pautam-se pela sua grande dimensão e centralização. É valorizada a formalização do procedimento, a especialização do trabalho, a divisão do trabalho e a centralização vertical. O trabalho é estandardizado daí ser necessário existirem vários órgãos de administração. Estas organizações também são controladas por entidades exteriores daí se poder associar as instituições de ensino superior a este tipo de estrutura organizacional porque estas dependem de incentivos e financiamento externos.

2.4. O Processo de Bolonha

As instituições de ensino superior passaram por diversas mudanças ao longo do tempo. Inicialmente, as universidades tinham um caráter elitista, uma vez que a sua formação era, predominantemente, para as elites. Com a industrialização, este panorama alterou-se, tendo as instituições de ensino superior de se adaptar para proporcionar uma formação mais direcionada para a qualificação de profissionais tendo em conta as novas exigências.

Atualmente, as instituições de ensino superior continuam a ter de se adaptar às novas mudanças associadas aos avanços da tecnologia, à globalização, aos panoramas políticos do país e às exigências do mercado de trabalho que procura cada vez mais profissionais cuja formação seja multidisciplinar de modo a desempenhar as mais diversas tarefas que lhes sejam apresentadas.

Uma das maiores mudanças pela qual todas as instituições de ensino superior da União Europeia tiveram de passar foi o chamado Processo de Bolonha, que foi buscar o seu nome à Declaração de Bolonha. A Declaração de Bolonha, assinada em 1999, pretendia unificar os modelos de formação superior em toda a União Europeia com o objetivo de facilitar a circulação de pessoas entre as diferentes instituições de ensino superior, bem como promover a compatibilidade de competências adquiridas pelos estudantes, necessárias tanto a nível nacional como internacional, de modo a concretizar o chamado “Espaço Europeu de Ensino Superior”. Antes da Declaração de Bolonha, existiram outros tratados e convenções com o mesmo objetivo, o de promover e ajudar no processo de reforma do ensino superior na União Europeia. “A Convenção de Lisboa que ocorreu em abril de 1997, por exemplo, intensificou as discussões acerca da europeização da educação superior a partir da criação de «um espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social»” (Macedo, 2017, p. 211).

Em maio de 1998, em Paris, estiveram reunidos os Ministros da Educação da Alemanha, da França, da Itália e do Reino Unido. O principal objetivo desta reunião foi o de debater acerca do ensino superior na União Europeia como um sistema comum entre os vários países, colocando de lado a individualização existente até à data, que originou a Declaração de Sorbonne que ditava a “harmonização da arquitetura do sistema de ensino superior europeu” (Macedo, 2017, p. 212). Consideram que esta reunião foi o ponto de

partida para a realização da Declaração de Bolonha no ano seguinte. Em junho de 1999, vinte e nove Ministros da Educação de países da União Europeia juntaram-se para assinar a Declaração de Bolonha, que tinha como objetivo “promover o sistema europeu de educação superior em todo o mundo, tornando-o fortemente competitivo face, sobretudo, aos Estados Unidos da América” (Lima, Azevedo e Catani, 2008, como citado em Macedo, 2017).

A Declaração de Bolonha pretendia criar um ensino superior europeu que melhorasse a empregabilidade e mobilidade de pessoas, tornando mais competitivo o ensino superior europeu a nível internacional, procedendo à uniformização dos graus académicos. Também se pretendia reformular o processo formativo em termos metodológicos, pedagógicos e curriculares, bem como dar mais importância ao papel dos estudantes tendo em conta as necessidades das sociedades contemporâneas. Assim sendo, os estudantes teriam espaço para desenvolver as suas competências pessoais, alterando o processo de aprendizagem que, metodologicamente, passava a valorizar uma aprendizagem mais autónoma, prática e ativa, assente na resolução de problemas, de estudos de caso, ensino à distância, etc.

O sistema de créditos também foi alterado, uma vez que os países que assinaram a Declaração de Bolonha adotaram, progressivamente, o sistema já utilizado pelos programas de mobilidade, o “European Credit Transfer and Accumulation System”, comumente chamado de ECTS, em português, “Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos”. Este sistema define que um ano escolar regular é composto por quarenta semanas, em que o estudante pode realizar sessenta créditos, se estiver em regime de tempo integral. “A sua aplicação pelos estabelecimentos facilita o reconhecimento dos resultados académicos dos estudantes graças à utilização de medidas compreendidas da mesma forma por todos – os créditos e as notas – e proporciona uma grelha de interpretação dos sistemas nacionais do ensino superior” (Macedo, 2017, p. 213).

Através deste sistema, é possível compreender a carga de trabalho existente em cada unidade curricular através do número de ECTS atribuído, que será mais elevado quanto maior for a carga de trabalho exigida. É também pelo ECTS que se consegue calcular uma média ponderada através das notas obtidas às unidades curriculares. Podemos dizer que o ECTS compatibiliza os diferentes programas de ensino, com o objetivo de unificá-los, fazendo com que as instituições de ensino superior possam elaborar os seus planos de estudo

e sistemas de avaliação, promovendo e facilitando a mobilidade de estudantes entre instituições de ensino superior da União Europeia.

A partir do ano de 1998, de modo a consolidar a unificação do ensino superior nos países da União Europeia, foi necessário começar a criar o que se chama de “Suplemento ao Diploma”, desenvolvido pelo Conselho Europeu e pela UNESCO. “O Suplemento ao Diploma assume um papel fundamental como instrumento de mobilidade uma vez que descreve a natureza e o conteúdo dos programas curriculares, o nível de qualificações e presta informação sobre o sistema de ensino superior” (Macedo, 2017, p. 215).

Os ciclos de estudo também foram alterados, estando disponíveis três ciclos: o 1º ciclo diz respeito às Licenciaturas, o 2º ciclo aos Mestrados e o 3º ciclo aos Doutoramentos. O 1º ciclo confere o grau de licenciado, podendo ter seis ou oito semestres dependendo do curso, o que corresponde a cento e oitenta ECTS. O 2º ciclo confere o grau de mestre e tem a duração de dois anos (quatro semestres), correspondendo a cento e vinte créditos. Este ciclo de estudos promove um ensino mais especializado na área de estudo e uma maior possibilidade de inserção no mundo do trabalho. No entanto, os mestrados podem ser integrados no 1º ciclo de estudos, os chamados mestrados integrados, com a duração de cinco anos (três anos de licenciatura e mais dois anos de mestrado). Nestes casos, os estudantes só podem exercer em pleno a profissão depois dos cinco anos, pois só assim terão o curso concluído. O 3º ciclo tem uma duração mínima de seis semestres (três anos), conferindo o grau de doutor. Através deste ciclo de estudos é possível aos estudantes aprofundar os seus conhecimentos na área da investigação, tornando-os aptos para o exercício de atividades nas universidades, ligadas à docência ou à investigação.

O ano de 2010, marca o primeiro prazo estipulado para a conclusão da reforma promovida pelo Processo de Bolonha. No entanto, o sistema de ensino superior na União Europeia não se encontra totalmente unificado, pelo que serão necessários mais anos para que este processo esteja realmente efetivado.

3. Capacidades adquiridas durante o percurso acadêmico com valor para o empregador

3.1. O contributo dos estágios curriculares

Os estágios curriculares podem ser vistos como uma parte integrante dos planos de estudo de muitos cursos superiores, sendo uma experiência de formação e aprendizagem para os estudantes, preparando-os para a entrada no mercado de trabalho. No entanto, faltam estudos que comprovem as implicações dos estágios curriculares na vida dos estudantes universitários.

São levantadas inúmeras perguntas acerca do sentido que estes podem ter na formação dos estudantes, uma vez que os estágios curriculares são pouco estruturados. Denota-se um baixo nível de envolvimento das instituições de ensino superior na profissionalização dos estudantes, existindo pouco acompanhamento por parte destas instituições aquando da entrada dos estudantes no mercado de trabalho. “Um dos esforços realizados no sentido de contrariar algumas das problemáticas anteriormente identificadas passa pela maior articulação entre a experiência de trabalho e a formação teórica veiculada no contexto universitário, surgindo o estágio como um espaço privilegiado para a sua concretização” (Caires e Almeida, 2000, p. 220).

Os estágios foram e continuam a ser pouco valorizados, apesar de se denotar uma evolução positiva. Há quem defenda que não faz sentido as universidades terem um papel ativo na profissionalização dos seus estudantes, sendo que a estas apenas lhes compete fornecer os conhecimentos necessários para que desempenhem a sua profissão. No entanto, com o passar dos anos, as universidades foram começando a integrar os estágios curriculares nos planos de estudo de muitos dos cursos que disponibilizam por estes representarem uma real aproximação entre os estudantes e o mundo profissional podendo, efetivamente, vir a ser um fator importante para o desenvolvimento das vocações dos estudantes e facilitar, posteriormente, a inserção dos diplomados no mercado de trabalho.

Os estágios curriculares têm objetivos para que se alcancem os resultados pretendidos. Caires e Almeida (2000) identificam os objetivos dos estágios curriculares, seguindo a perspetiva de Daresh (1990), sendo eles: colocar em prática as aprendizagens e competências adquiridas durante o curso frequentado; aumentar as competências e

conhecimentos dos estudantes através da aproximação com o contexto prático; compreender quais as áreas que constituem pontos fortes e quais as que têm de ser mais trabalhadas; e, desenvolver uma maior compreensão sobre o mundo do trabalho acerca do que é requerido e das oportunidades que têm. De realçar que estes objetivos não são atingidos na sua plenitude, dependendo muito de vários contextos associados aos próprios estudantes ou às entidades que os recebem.

Existem algumas mais-valias que podem ser retiradas da experiência proporcionada pelos estágios curriculares. Baseados em estudo anteriores, Caires e Almeida (2000) revelam algumas delas, tais como: a criação de uma visão realista relativamente ao trabalho; o desenvolvimento de capacidades valorizadas pelos empregadores da área profissional em questão; o surgimento de oportunidades de trabalho; o ganho de uma maior maturidade e confiança nos estudantes; a redução do impacto da mudança da vida académica para o mundo do trabalho; o incremento e desenvolvimento de um raciocínio prático e da capacidade de resolução de problemas.

Por outro lado, também podem surgir algumas dificuldades, sendo elas: a dificuldade de transpor para a prática o que aprenderam na teoria; a dificuldade em adequar as experiências dos estágios aos estudantes; a supervisão pouco adequada, inexistente ou insuficiente e a baixa preparação dos supervisores; a falha na adequação das experiências práticas a desenvolver relativamente ao plano de estudos; a utilização ou até exploração dos estudantes como mão-de-obra não remunerada; a falha de comunicação e harmonia entre a instituição de ensino superior e a entidade acolhedora para estágio; e, a falta de coordenação de supervisão e avaliação entre a instituição de ensino superior e a entidade acolhedora para estágio.

Deste modo, podemos afirmar que o estágio curricular pode ser uma experiência positiva para os estudantes, mas também se pode tornar numa experiência negativa caso os fatores acima mencionados não sejam minorados o máximo possível. Não são só os estudantes a ganhar com os estágios curriculares, as entidades acolhedoras também têm muito a ganhar na medida em que os estagiários têm qualificações e disponibilizam-nas gratuitamente às entidades acolhedoras, uma vez que os estágios curriculares não preveem qualquer tipo de remuneração.

“Sendo uma das funções do estágio assegurar experiências significativas e exemplificativas da realidade, no sentido de se promoverem as competências necessárias ao desempenho autónomo e eficaz destes futuros profissionais (Alarcão, 1996; Amaral et al., 1996; Espiney, 1997; Ryan et al., 1996), há que mover esforços – por parte das entidades responsáveis – no sentido de uma conceptualização e organização dos estágios mais estruturadas e intencionalizadas. Desta forma, factores como a duração, o tipo de acompanhamento, a avaliação ou as formas de articulação com as restantes componentes do curso deverão ser devidamente ponderados” (Caires e Almeida, 2000, pp. 223-224).

Caires e Almeida (2000), baseiam-se nos estudos de Ryan *et al.* (1996) para identificar as tipologias de estágios curriculares existentes. São apresentadas quatro variantes do estágio curricular: o primeiro, o “estágio como capacitação de um aprendiz”; o segundo, o “estágio orientado pelos objetivos académicos”; o terceiro, o “estágio com preocupações desenvolvimentais”; e, o terceiro, o “estágio privilegiando a articulação de conhecimentos e competências”.

O “estágio com capacitação de um aprendiz” pressupõe uma aprendizagem ativa, indutiva e resultante da experiência, pelo que se torna necessário existir um contacto com a realidade. Este tipo de estágio requer que o estudante domine determinadas competências indispensáveis na área profissional em questão e que se sinta à vontade no desempenho das tarefas que surjam. Este tipo de estágio é desenvolvido na instituição acolhedora, num contexto de trabalho e, por isso, o supervisor da Universidade adquire um papel secundário, sendo da responsabilidade do supervisor da instituição acolhedora determinar as tarefas a desempenhar, observar e orientar o estagiário. O estagiário tem pouco contacto com a instituição universitária, sendo que o contacto que estabelece com o supervisor da Universidade está maioritariamente relacionado com a elaboração do relatório de estágio e posterior defesa deste.

O “estágio orientado pelos objetivos académicos” proporciona uma aprendizagem que privilegia a instituição universitária. O supervisor da instituição acolhedora adquire um

papel secundário, sendo a sua principal tarefa ceder um local onde o estagiário tenha a oportunidade de aplicar conhecimentos adquiridos nas aulas, de modo a existir uma articulação entre a teoria e a prática. Durante o estágio espera-se que o estagiário consiga aplicar os conhecimentos previamente adquiridos durante o percurso académico e que estes sejam importantes profissionalmente. O “estágio com preocupações desenvolvimentais”, pressupõe uma aprendizagem que privilegia o crescimento pessoal do aluno, em que este reflete sobre o impacto que as suas experiências de vida têm no contexto profissional. O acompanhamento do estagiário é realizado pelo supervisor da entidade acolhedora que disponibiliza e cria condições favoráveis ao desenvolvimento do aluno, de modo a que este tenha a capacidade de resolver as suas “crises pessoais”.

No “estágio privilegiando a articulação de conhecimentos e competências”, pretende-se que exista um desenvolvimento de relações entre “a aprendizagem cognitiva e experiencial e, entre a teoria e a prática” (Caires e Almeida, 2000, p. 225). Pretende-se que o estagiário avalie as tarefas a desenvolver tendo em conta os conhecimentos teóricos e empíricos. O estagiário, a instituição universitária e o supervisor da instituição acolhedora trabalham em conjunto de modo a que tais objetivos sejam alcançados. O aluno terá de demonstrar uma certa facilidade relativa a aptidões e/ou valores para facilitar a sua inserção profissional. O estágio faz com que se desenvolvam relações entre profissionais, que se resolvam determinados problemas que possam surgir, dando destaque ao espírito crítico.

Os estágios curriculares também podem variar consoante o seu formato, ou seja, consoante “a amplitude e o grau de definição dos resultados da aprendizagem esperados (Caires e Almeida, 2000, p. 227). O nível de estruturação aumenta consoante a maior definição dos objetivos do estágio e maior investimento (tempo, dedicação, entre outros) pelas partes envolvidas. De realçar que o formato dos estágios curriculares varia muito de curso para curso e de instituição de ensino superior para instituição de ensino superior. No entanto, e segundo a literatura, podemos enumerar três tipos de estágios quanto à sua estrutura: os primeiros, os “estágios em exclusividade e de longa duração”; os segundos, os “estágios múltiplos e de curta duração”; e, os terceiros, os “estágios em tempo parcial”.

Os “estágios em exclusividade e de longa duração” pressupõem que os estudantes estagiários permaneçam na instituição acolhedora durante, aproximadamente, trinta e seis semanas. Podem ser desenvolvidos no penúltimo ou no último ano do curso, sendo mais

comum ocorrer durante o último ano do curso, pelo menos em Portugal. Neste formato de estágio, a maior parte do tempo é passado na instituição acolhedora para estágio e as deslocações à universidade ocorrem semanalmente ou quinzenalmente. Ou seja, além dos horários que têm de cumprir na instituição acolhedora, em muitos casos, também têm de assistir às aulas de uma unidade curricular designada, habitualmente, por “Seminário”. Esta unidade curricular tem como objetivo o de expor temáticas relevantes para a elaboração do relatório de estágio/projeto de investigação que terá de ser escrito e defendido pelo estudante estagiário para que este possa obter o grau de estudos a frequentar. Este tipo de estágio faz com que o estudante tenha uma experiência mais prolongada e direta com a organização onde está a desenvolver o estágio curricular.

Os “estágios múltiplos e de curta duração” pautam-se tanto pela permanência dos estudantes na instituição acolhedora para estágio, como na instituição de ensino. A duração da permanência em cada um dos locais (instituição acolhedora para estágio e instituição de ensino) varia consoante a estrutura curricular e os objetivos a prosseguir. Este tipo de estágio tem como vantagem a maior proximidade com a instituição de ensino e o acompanhamento disponibilizado por esta. Além disto, como estes estágios duram curtos períodos e têm uma certa pausa entre si, faz com que seja mais fácil articular a teoria desenvolvida ao longo do tempo com a realidade prática a que estão sujeitos nos estágios.

Os “estágios em tempo parcial” podem ter a duração de um semestre ou de um ano letivo “sendo caracterizado pela existência de vários blocos de estágio, de duração curta, e ocorrendo em simultâneo (por exemplo 1-2 dias por semana)” (Caires e Almeida, 2000, p. 231). Em alguns cursos, os estudantes passam as duas primeiras semanas de cada semestre na entidade acolhedora e, depois disso, voltam à entidade acolhedora apenas uma vez por semana até ao fim do semestre. Este formato de estágio pode facilitar a articulação entre a teoria lecionada e a prática a desenvolver. Também facilita o desenvolvimento dos relatórios ou projetos uma vez que os estudantes têm contacto com os docentes da instituição de ensino superior de forma mais regular. No entanto, este formato de estágio acarreta dois pontos menos positivos: em primeiro lugar, o facto de se exigir dos estudantes um ritmo de trabalho mais elevado e, em segundo lugar, uma única visita semanal à instituição acolhedora não deverá ser o suficiente para os estudantes terem contacto com a rotina desenvolvida nas instituições.

Por último, importa falar sobre a avaliação dos estágios curriculares. Os métodos de avaliação variam consoante os objetivos estipulados e os resultados alcançados. Existem realidades distintas: podemos ter critérios de avaliação bem definidos, onde as atividades/tarefas a desenvolver pelos estudantes estão bem delineadas, ou então situações em que os critérios de avaliação não estão bem claros para nenhuma das partes, alunos e pessoas responsáveis pela avaliação. Isto pode acontecer porque apesar dos estágios curriculares serem parte integrante dos planos de estudo de muitos cursos superiores, ainda existe uma certa dificuldade em fazer a avaliação dos seus contributos para a formação dos estudantes, fazendo com que os responsáveis pela avaliação a reduzam a um simples “aprovado” ou “reprovado”.

Um outro aspeto, é a dificuldade em definir quem deve ser o responsável pela avaliação dos estagiários. “A questão recai habitualmente sobre se deverá ser o supervisor da instituição, o supervisor da Universidade, os dois em parceria ou, ainda, se se deverão incluir terceiros” (Caires e Almeida, 2000, p. 232). Apesar disto, é o supervisor da instituição acolhedora que parece ser a pessoa mais indicada para realizar a avaliação do desempenho do estagiário por ser este a acompanhar com uma maior proximidade o trabalho desenvolvido. No entanto, esta decisão acarreta algumas contrariedades, isto porque os supervisores das universidades parecem mostrar-se relutantes quanto à avaliação realizada pelos supervisores das instituições acolhedoras por estes terem uma certa dificuldade em apontar os aspetos menos positivos do trabalho desempenhado pelos estagiários.

Um outro aspeto, é o facto de os avaliadores não terem experiência para fazer a avaliação. Para resolver esta situação, seria necessário existirem reuniões entre as pessoas que fazem a avaliação de modo a que fossem definidas diretrizes e métodos de avaliação coerentes e consistentes. Uma outra solução passa pela realização de grelhas de avaliação em que nelas consta quais os critérios a ter em atenção para avaliar o desempenho dos estudantes.

No entanto, e de modo a complementar a avaliação do desempenho no estágio curricular, os estudantes também têm de realizar um relatório de estágio que conta, numa parte inicial, com a descrição da instituição acolhedora e das atividades nela desenvolvidas e, em segundo lugar, com uma componente mais teórica em que é desenvolvido o tema escolhido pelo estudante.

3.2. A importância das *soft skills*

É certo que as instituições de ensino superior proporcionam o desenvolvimento de capacidades nos seus estudantes, mas de modo geral, estas capacidades estão associadas ao curso que os estudantes estão a frequentar. No entanto, os empregadores procuram cada vez mais pessoas que revelem capacidades além das adquiridas nas salas de aula. Porém, é de realçar que as instituições de ensino superior estão cada vez mais sensíveis a este assunto, e são mesmo estas instituições que incentivam o desenvolvimento destas capacidades, promovem o envolvimento dos estudantes em atividades extracurriculares, sejam elas de que natureza forem, desde o voluntariado, ao associativismo, às experiências de mobilidade, entre outras.

O número de estudantes a frequentar o ensino superior aumentou muito nas últimas décadas, o que originou uma maior competição no mercado de trabalho. Muitos dos recém-diplomados não utilizam diretamente os conhecimentos adquiridos durante o curso nos seus empregos, e outros não estão a exercer na sua área de formação. Assim sendo, o que cada vez mais os empregadores procuram são diplomados com capacidades variadas e não apenas restritas à área de formação, que os torna mais flexíveis e capazes de se adaptar aos empregos e ambientes de trabalho diversificados.

Estas capacidades, as chamadas *soft skills*, são cada vez mais um fator diferenciador, de grande valorização do *curriculum vitae* dos estudantes. Não existe nenhuma lista específica que determine quais são as *soft skills* e o que cada uma pressupõe, porém, são tidas como um fator chave para a empregabilidade, tanto pelas instituições de ensino superior, como pelos empregadores. Deste modo, é necessário compreender que capacidades são estas e de que modo podem ser desenvolvidas.

Oliveira, Sottomayor, Meireles, Martins e Rocha (2010) referem o estudo de Evans *et al.* (2001) e as revisões que estes realizaram de estudos anteriores, identificando inter-relações nas capacidades apontadas nestes estudos, que podem contribuir para mudanças bem-sucedidas nas carreiras, e que estão associadas a dimensões sociais, cognitivas e tecnológicas em conjunto com a aprendizagem existente ao longo da vida. Deste modo, os autores agruparam estas capacidades e competências em cinco grupos, sendo eles: *Methodological Skills*, *Social Skills*, *Skills related to Value and Attitudes*, *Learning Skills* e *Technical Skills*.

Este modelo dividido em cinco grupos de capacidades pressupõe a existência de uma perspectiva holística das capacidades com o crescimento e o desenvolvimento futuro, tendo sido chamado de *Starfish Model* (Oliveira *et al.*, 2010, como citado em Evans, 2001). Importa definir o que cada uma destas categorias pressupõe: as *Methodological Skills* (Capacidades Metodológicas) englobam a capacidade para lidar com múltiplas tarefas e exigências em ambientes complexos e, muitas das vezes, contraditórios, sendo que também podem privilegiar a resolução de problemas, o pensamento sistemático, a gestão pessoal e a criatividade; as *Social Skills* (Capacidades Sociais) estão associadas à empatia e à promoção de sentimentos de eficácia nas outras pessoas, à comunicação, à assertividade, ao relacionamento interpessoal e ao trabalho em equipa; as *Skills related to Values and Attitudes* (Capacidades relacionadas com Valores e Atitudes) englobam a honestidade e a confiabilidade, no entanto podem envolver conceitos como a responsabilidade, a resiliência, a determinação, a sensibilização para os direitos, a persistência, a integridade e a ética; as *Learning Skills* (Capacidades de Aprendizagem) têm em conta a perspicácia e a capacidade de aquisição de conhecimento através da experiência, a motivação para aprender, a abertura à mudança, a procura da qualidade e da excelência e a gestão do conhecimento; e, por último, as *Technical Skills* (Capacidades Técnicas) referem-se às capacidades associadas ao trabalho que possibilitem o desempenho de diferentes tarefas num domínio específico e, a capacidade de se manter atualizado num certa área profissional, ao mesmo tempo que consegue trabalhar com as novas tecnologias (Oliveira *et al.*, 2010).

Este modelo é importante para lidar com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e ambientes de aprendizagem. Obviamente que não existem categorias de *soft skills* definidas de forma inequívoca e que sejam aceites por todos os estudiosos, mas existem muitas convergências no que diz respeito ao que estas capacidades representam. É de realçar que estas capacidades sugeridas pelo *Starfish Model* demonstram como é importante trabalhá-las e desenvolvê-las porque o mercado de trabalho está sempre em mudança, pressupondo uma constante adaptação aos novos cenários que possam surgir, algo que às vezes não se aprende durante o percurso académico, mas sim nas atividades extracurriculares que possam vir a ser desenvolvidas durante esse mesmo percurso.

4. Que futuro para os diplomados?

4.1. Transição dos diplomados do ensino superior para o mercado de trabalho

As sociedades contemporâneas são cada vez mais desafiadas a ultrapassar certas questões dado o desenvolvimento e progresso constantes. O mesmo acontece no campo profissional, uma vez que a tecnologia não para de evoluir e desempenha um papel importante nesta área. Os recursos humanos assumem-se como um fator crucial para a estabilidade e/ou desenvolvimento da economia, e se há uns anos as carreiras profissionais eram marcadas por uma grande estabilidade, atualmente o ambiente é instável e o objetivo é a empregabilidade, conceito que será desenvolvido no subcapítulo seguinte.

O mesmo acontece com os diplomados visto que a frequência de um curso superior já não é garantia de um emprego estável e seguro, tal como acontecia nas gerações anteriores. É necessário que os diplomados consigam gerir a sua empregabilidade e a sua carreira num mercado de trabalho desafiador e inconstante. Importa compreender como é que os estudantes analisam a sua experiência no ensino superior e de que modo um curso superior pode abrir portas a oportunidades de emprego.

Tal como referem Donald, Ashleigh e Baruch (2018), a relação entre a educação e a empregabilidade tem-se tornado cada vez mais frágil porque muitos dos diplomados que acabam o ensino superior estão desempregados. A transição do ensino superior para o mercado de trabalho é uma importante mudança na carreira dos diplomados e exige a atenção por parte das instituições de ensino superior. A frequência do ensino superior acarreta tanto custos como benefícios e cabe aos estudantes perceber como é que a empregabilidade se altera durante o percurso académico e se as estratégias disponibilizadas promovem ou não a sua empregabilidade.

Cada vez mais estudantes frequentam o ensino superior e, por esta razão, Donald *et al.* (2018) defendem que é necessário dar-lhes voz ativa por estes serem atores importantes para o mercado de trabalho, revelando-se um aspeto crucial para o debate acerca da transição do ensino superior para o mercado de trabalho. Outro aspeto que também deveria ser debatido é a questão do género e de como este aspeto pode ou não influenciar a empregabilidade, dependendo dos cursos frequentados. Estes mesmos autores, em estudos

anteriores, evidenciaram que os estudantes universitários se veem com mais confiança, autoconfiança e como mais empregáveis do que as estudantes universitárias. Já as estudantes universitárias têm menos probabilidade de controlarem a sua própria carreira, estando suscetíveis a questões que, geralmente, os homens não estão expostos. Existem poucos estudos acerca da perceção dos estudantes de como promover a igualdade de género e a representação igualitária no mercado de trabalho. No entanto, este aspeto é crucial dada a crescente atenção e preocupação por parte das entidades governamentais e dos meios de comunicação relativamente a este aspeto, principalmente sobre a discriminação salarial, em que num cargo igual, os homens recebem mais do que as mulheres. Deste modo, são necessárias políticas efetivas que promovam a igualdade salarial entre homens e mulheres, bem como a diversidade de género nos diferentes empregos e cargos.

O ensino superior costuma estar associado ao aumento da empregabilidade, às aspirações e vocações dos estudantes e a ganhos, tanto durante o percurso académico como no futuro, já no mercado de trabalho. No entanto, num ambiente profissional cada vez mais competitivo, os estudantes do ensino superior compreendem que é necessário diferenciarem-se dos outros para terem alguma vantagem, visto que ter um grau superior já não é suficiente, nem para eles nem para os empregadores. Os estudantes pretendem compreender quais são os fatores que podem destacar a sua transição do ensino superior para o mercado de trabalho, e que capacidades podem adquirir durante o percurso académico que sejam valorizadas pelos empregadores. Anteriormente, já referimos o caso dos estágios curriculares que proporcionam uma aproximação com a realidade do mundo do trabalho e que podem ser um fator de diferenciação para certos empregadores, e também as *soft skills*, capacidades adquiridas durante o percurso académico, mas em contextos fora da sala de aula, em atividades extracurriculares. Pinto e Ramalheira (2017, como citado em Donald *et al.*, 2018) concluíram que o envolvimento dos estudantes do ensino superior em atividades extracurriculares aumenta as hipóteses de sucesso destes estudantes durante o processo de seleção. Também existem evidências sobre os estudantes do ensino superior darem tanta importância às capacidades adquiridas fora do contexto académico, em atividades extracurriculares (comunicação, liderança, trabalho em equipa, entre outras), como dão ao sucesso académico.

Enquanto indivíduos, pretendemos sempre rentabilizar os nossos recursos, enquanto nos protegemos da perda desses mesmos recursos. O mesmo acontece com os

estudantes no ensino superior que tendem a valorizar os ganhos obtidos, sejam eles o estatuto por ter um grau acadêmico ou uma futura carreira de sucesso, em detrimento dos custos que pode ser o tempo despendido durante o curso ou os custos financeiros associados à frequência do ensino superior. Donald *et al.* (2018) referem que esta situação reflete a “teoria da conservação dos recursos”, de Hobfoll (1989), em que os indivíduos apenas apreendem a objetividade dos ganhos em detrimento das perdas.

“Individuals who perceive themselves as employable are more likely to maintain a career-oriented focus by pursuing development of skills and networking, and being proactive in identifying opportunities for career enhancement” (Clarke, 2009, como citado em Donald *et al.*, 2018). Valorizar a carreira pode passar pelo desenvolvimento de uma carreira sustentável que depende do bem-estar dos trabalhadores e do equilíbrio entre vida pessoal e vida profissional, daí ser necessário que as organizações promovam a existência de ambientes de trabalho saudáveis. Segundo Day e Nielsen (2017), existem várias maneiras de uma organização criar ambientes de trabalho saudáveis e, posteriormente, causar o bem-estar aos seus trabalhadores. Estas iniciativas podem passar pela implementação de políticas, pela criação de programas específicos ou formações para implementar o bem-estar e a eficácia. Também podem estar incluídas práticas mais informais, tais como almoços de grupo. Estas iniciativas integram os componentes identificados nos modelos de ambientes de trabalho saudáveis nos vários níveis da organização, tendo como alvos: toda a organização, com intervenções ao nível da organização; os grupos de trabalho, com intervenções ao nível do grupo; os líderes organizacionais, com intervenções ao nível do líder; e os trabalhadores individuais, com intervenções junto dos trabalhadores. Para que uma organização tenha um ambiente saudável, deve existir uma harmonização das iniciativas de modo a dar atenção à organização de modo geral, aos grupos, aos líderes e aos trabalhadores em termos individuais.

Seguindo a teoria de Day e Nielsen (2018), as iniciativas ao nível organizacional têm como objetivo proporcionar recursos para mudar a organização, aumentando ou diminuindo os recursos dos trabalhadores. Costumam ser planeadas com o objetivo de promover o bem-estar dos participantes, alterando a forma como o trabalho é organizado, desenhado e gerido. Estas iniciativas contam com a participação conjunta de gestores e trabalhadores de todos os níveis da organização, criando uma cultura de apoio com mútuos benefícios. As iniciativas ao nível do grupo têm como alvo as equipas com o objetivo de

melhorar os processos e a qualidade das interações e relações no local de trabalho. Estas iniciativas têm como destinatários os trabalhadores que trabalham em conjunto de modo a encorajar o respeito e a dignidade no tratamento entre estes, promovendo interações interpessoais solidárias e respeitadas. Quanto às iniciativas ao nível do líder, são disponibilizados treinos e recursos que ajudem a promover tanto o seu bem-estar como o dos trabalhadores, isto porque, neste nível, não importa apenas o líder, mas também os seus “subordinados”. As intervenções ao nível do trabalhador individual pressupõem a disponibilização de recursos diretamente aos indivíduos de modo a melhorar ou manter o seu bem-estar, envolvendo-os em atividades de recuperação, estratégias positivas e desenvolvimento da resiliência individual. O objetivo destas iniciativas não é o de mudar a organização, os seus líderes ou o ambiente de trabalho, mas sim o de ajudar a lidar com as exigências do trabalho e fora dele. Estas iniciativas são importantes para a existência de um ambiente de trabalho saudável, aspeto que não parece ser valorizado pela maioria das organizações, mas que pode ajudar muito os seus trabalhadores, não só os mais novos que estão a entrar no mundo do trabalho, mas também os que já lá estão e podem ser um suporte para os que estão a chegar.

Segundo Donald *et al.*, (2018), existe uma grande pressão para que os estudantes diplomados assumam a responsabilidade das suas carreiras, uma vez que a gestão das carreiras e o desenvolvimento pessoal já não são da responsabilidade dos empregadores, mas sim dos empregados. O que se espera dos diplomados é que estes se adaptem ao ambiente de trabalho em constante mudança. Devem estar preparados para mudar e adaptar as suas atitudes e motivações para que se permaneçam empregáveis, ou seja, para que consigam manter o emprego ou encontrar um outro. “These attitudes in-turn improve graduates’ employability in the context of HE (O’Leary, 2017), in line with the precepts of positive psychology, whereby a positive view of life and employment leads to positive life and work-related outcomes” (Luthans e Youssef, 2007, como citado por Donald *et al.*, 2018).

O momento de transição dos diplomados, das instituições de ensino superior para o mercado de trabalho, é um enorme ponto de mudança e estes precisam de compreender o ambiente em que estão a entrar e de que modo se vão adaptar segundo o que deles é esperado, de modo a maximizar a sua trajetória de carreira, através do trabalho, negociação e colaboração com os diferentes intervenientes. Segundo Donald *et al.* (2018), é neste momento que é desenvolvido um contrato psicológico com o empregador, de modo a criar

uma carreira realística, identificando os meios que serão utilizados para alcançar os objetivos. “The psychological contract is different, though complementary, to formal and legal contracts. The context is different from that of employment because the actors vary, but the principle that relationship influence human actions remains the same” (Rousseau, 1996; Schein, 1980, como citado em Donald *et al.*, 2018).

Da mesma maneira que os empregadores e os seus empregados estabelecem um contrato psicológico, os estudantes do ensino superior também estabelecem um contrato psicológico com as suas instituições de ensino superior, em que os estudantes têm como expectativas terminar os estudos e adquirir capacidades que os tornem empregáveis. “Graduates from the HE offers benefit at the national level through improving economic competitiveness and at the organizational level through corporate economic performance and sustainability. Governments across the OECD countries need to promote diversity in HE participation (...)” (Green *et al.*, 2017, como citado em Donald *et al.*, 2018).

É necessário promover a diversidade no ensino superior e no mercado de trabalho, de modo a que estes se tornem representativos das sociedades contemporâneas, contando com a presença de mulheres, homens e minorias, sem qualquer tipo de discriminação.

4.2. Empregabilidade e subemprego entre os diplomados

A questão sobre a empregabilidade dos diplomados tem ganhado importância nos últimos anos devido à situação econômica dos países, decorrente da crise da última década e, também, pelo aumento da competitividade crescente no mercado de trabalho. São feitos vários investimentos no ensino superior, públicos por parte do governo e individualmente por parte dos estudantes ou familiares. Deste modo, é importante que os diplomados ao terminarem os seus cursos superiores consigam encontrar um emprego.

Falamos de empregabilidade e, por isso, é importante clarificar o significado deste conceito. Segundo Pegg *et al.*, empregabilidade é “A set of achievements, skills, understandings and personal attributes that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy” (2012, como citado em O’Leary, 2016, p. 2). O’Leary (2016) explica o uso de algumas palavras na definição. Com “chosen occupations”, “more likely” e os *stakeholders* enumerados, o que se pretende é indicar que o objetivo é o de realçar a probabilidade de sucesso de se conseguir um emprego adequado e que com isto beneficiam várias pessoas, desde a comunidade à própria economia. Já Hillage e Pollard têm uma definição de empregabilidade que complementa a primeira, definindo “employability as the ability of the individual to gain initial employment, maintain employment, move between roles within the same organization, obtain new employment if required, and, ideally, obtain suitable and fulfilling jobs” (1998, como citado em Qenani *et al.*, 2014, pp. 200-201).

Para falarmos da empregabilidade dos diplomados temos de voltar a olhar para a influência que as instituições de ensino superior têm neste aspeto. Anteriormente, referimos que influência têm as instituições de ensino superior no sucesso ou insucesso académico dos seus estudantes, mas parece-nos igualmente importante referir como é que estas influenciam a empregabilidade dos diplomados. As instituições de ensino superior são vistas como grandes difusoras de cultura, conhecimento e de capacidades necessárias ao sucesso dos estudantes. Também promovem os valores, os ideais e as virtudes cívicas que contribuem para o progresso da sociedade. “Underlying much of the modern history of higher education, though, is the implicit idea that universities also engender economic growth through the knowledge, skills, and understanding that students develop at university as well as through the direct contributions by the university” (Qenani, MacDougall e Sexton, 2014, p. 200).

Nos últimos anos, as estratégias das instituições de ensino superior têm sofrido alterações devido a fatores como o rápido crescimento das tecnologias de informação e comunicação, a globalização, a demografia e a necessidade de terem resultados económicos. Tendo em conta este panorama, o do aumento de estudantes no ensino superior e das exigências impostas à força de trabalho que se quer cada vez mais competitiva, a preocupação em arranjar um emprego tem dado maior ênfase a esta questão da empregabilidade. “Universities are becoming increasingly aware of the need of placing greater emphasis on the employability of their graduates (Lees, 2002) and are responding by embedding employability into the curriculum and providing effective student support for career development and employability” (QAA, 2009, como citado em Qenani *et al.*, 2014).

Promover a empregabilidade dos diplomados requer que as instituições de ensino superior valorizem de forma estratégica o currículo académico, na medida em que um currículo com orientação para a empregabilidade pode ser desenvolvido através da incorporação de elementos associados à empregabilidade nos cursos ou através da criação de módulos relacionados com esta. Contudo, desenvolver capacidades para a empregabilidade durante o curso superior já não é suficiente. Tal como referimos anteriormente, é necessário existir uma articulação entre a aprendizagem, as capacidades adquiridas e as atividades extracurriculares dos estudantes com os possíveis empregadores, o que pode acontecer através dos estágios curriculares, apesar destes não darem garantia de vínculo para emprego futuro. “Whether for the workplace or for anywhere else, people who possess skills, knowledge, and attitudes that they can apply in a variety of situations and who have the ability and willingness to continually adapt in a changing environment are needed.” (QAA, 2009, como citado em Qenani *et al.*, 2014, p. 200)

No entanto, e apesar dos diplomados precisarem de ter capacidades e competências reconhecidas, atitudes, criatividade, grande capacidade de adaptação e vontade de aprender, também é necessário que estejam preparados para lidar com as expectativas. A estes aspetos podemos juntar outros como confiança em si mesmos, consciência, inteligência emocional e motivação, fatores importantes para o desempenho profissional e pessoal. O desempenho dos diplomados no mercado de trabalho também pode ser influenciado por outros fatores, tais como, o curso superior que tiraram, a reputação da instituição de ensino superior onde tiraram o curso, o contexto social e económico dos mesmos, entre outros.

A empregabilidade foi estudada de um ponto de vista individual através das disposições individuais, comportamentos e atitudes e, também, de uma perspetiva organizacional, combinando atitudes, atributos e circunstâncias pessoais com circunstâncias externas (McQuaid & Lindsay, 2005, como citado em Qenani *et al.*, 2014). De realçar que se os estudantes do ensino superior estiverem mais informados, motivados e conscientes, depois de terminarem o curso superior irão tomar melhores decisões sobre quaisquer que sejam os aspetos com que forem confrontados. Os diplomados devem sentir que são capazes de fazer a diferença através do seu trabalho. Qenani *et al.* (2014) referem que para se compreender a empregabilidade, devemos dar atenção a dois conceitos: o de autoeficácia e o de autoperceção. A autoeficácia está relacionada com a capacidade da pessoa em exercer controlo sobre si própria e sobre acontecimentos que possam afetar de alguma maneira a sua vida. A autoperceção está associada às perceções e crenças dos estudantes sobre as probabilidades de sucesso na obtenção de um emprego a tempo inteiro, após o fim do curso superior.

Segundo O'Leary (2016), apesar das capacidades já referidas anteriormente (motivação, confiança, entre outras), são apontados alguns aspetos que estão em falta nos diplomados, sendo eles: capacidade de trabalhar em equipa, consciência comercial, capacidades interpessoais, capacidade de resolução de problemas e pensamento analítico. Deste modo, existe uma crescente necessidade de estreitar as relações entre instituições de ensino superior e empregadores de modo a que os empregadores possam ser uma ajuda para os estudantes na medida em que poderiam auxiliá-los com as expectativas da futura experiência de emprego. Existem certas capacidades que faria mais sentido serem adquiridas através do contacto com o ambiente de trabalho do que com a aprendizagem numa sala de aula.

Algo que tem ganho cada vez mais importância no seio das instituições de ensino superior são as atividades relacionadas com o empreendedorismo. Algumas universidades promovem atividades relacionadas com o empreendedorismo por esta ser uma maneira de incentivar os estudantes a pensarem o mundo do trabalho de um modo diferente, desenvolvendo as suas próprias ideias de negócio, auxiliadas por colegas ou outras pessoas, promovendo o trabalho em equipa através da procura de novas oportunidades de negócio, chegando até a haver prémios monetários para as melhores ideias. Dentro deste âmbito, mas com um objetivo um pouco diferente, a Universidade de Coimbra em parceria com a

Associação Académica de Coimbra tem um projeto para a inovação e empreendedorismo chamado de “Académica Start UC” que resulta numa rede de embaixadores, ou seja, representantes de cada um dos núcleos de estudantes dos cursos disponibilizados pela Universidade de Coimbra que têm a oportunidade de desenvolver atividades no âmbito do curso que estão a frequentar, sempre associadas ao empreendedorismo e à inovação.

Ter um emprego é um aspeto importante para a maior parte das pessoas e, particularmente importante para os recém-diplomados que estão a entrar num mercado de trabalho cada vez mais competitivo e em constante mudança. “Feeling employable hypothetically provides the individual with feelings of security and independence, motivations, and behaviours that can lead to effective negotiations, better job performance, resilience to adversity, more successful careers, and better health and life satisfaction” (Bernston et al., 2006, De Vos e Soens, 2008, Pool e Qualter, 2013, como citado em Qenani *et al.*, 2014, p. 202).

Até aqui temos falado sobre empregabilidade, no entanto alguns diplomados são confrontados com um outro aspeto aquando da sua entrada no mercado de trabalho, o subemprego. Com o crescente aumento de estudantes a frequentar o ensino superior, passa a haver uma certa discrepância entre a oferta e a procura de trabalho que se adequa ao nível de qualificação destes diplomados. O mercado de trabalho parece não ter capacidade para incorporar todos os diplomados que terminam os seus cursos. “There is mounting concern regarding the nature of employment which graduates enter and the increased potential for them to find themselves in situations of underemployment” (McGuinness, 2006, Walker e Zhu, 2005, como citado em Scurry e Blenkinsopp, 2011).

Esta questão do subemprego tem sido alvo de estudos por parte das Ciências Sociais, como a Sociologia, a Economia e a Psicologia. Existem algumas definições para o conceito de subemprego, porém, vamos seguir a perspetiva de Feldman (1996) que propõe a existência de cinco dimensões utilizadas para perceber se uma pessoa está ou não em situação de subemprego. Scurry e Blenkinsopp (2011) fizeram uma adaptação à teoria de Feldman (1996) de modo a que esta se adequa ao subemprego entre os diplomados, mais especificamente, entre os jovens diplomados, o que também se adequa ao nosso trabalho. Os diplomados podem ser descritos como estando em situação de subemprego se alguma das seguintes afirmações (sendo que estas foram traduzidas pela autora) for verdadeira e se

adequar ao seu caso: 1) são detentores de mais formação do que aquela que o seu trabalho requer; 2) estão involuntariamente empregados numa área diferente daquela em que têm formação; 3) possuem capacidades superiores àquelas que o trabalho requer; 4) estão involuntariamente contratados num emprego em regime de tempo parcial, temporário ou intermitente; 5) estão a ganhar 20% menos do que o salário médio auferido pelos colegas de curso que exercem a mesma profissão.

Scurry e Blekinsopp (2011) apontam alguns fatores como potenciais antecedentes para o subemprego, tais como, o género, a idade, a raça e as pressões económicas. Estes fatores estão fora do controlo das pessoas pelo que podemos afirmar que o subemprego é involuntário. No entanto, Brynin (2002) refere que, por múltiplas razões, as pessoas podem realmente escolher não utilizar em pleno a sua formação. As explicações dadas para esta situação é o facto de os diplomados encararem o subemprego como uma situação temporária para a aquisição de capacidades e experiências adicionais, representando uma pausa enquanto decidem que carreira seguir. Também pode ser visto como uma ponte para fazer a ligação com oportunidades futuras mais desejáveis. Por outro lado, pode ser uma maneira de evitar o desemprego¹.

¹ De realçar que o tema do desemprego não será desenvolvido neste trabalho uma vez que, em situação de desemprego, os diplomados não têm oportunidade de colocar em prática as suas aprendizagens, competências e capacidades adquiridas durante o percurso académico, não sendo relevante para o tema em questão.

5. Estágio curricular

5.1. Entidade acolhedora

O estágio curricular do mestrado em Administração Público-Privada foi realizado no Serviço de Gestão Académica da Universidade de Coimbra, tendo a duração de cinco meses, entre outubro de 2018 e fevereiro de 2019 (inclusive). O acompanhamento técnico foi prestado pela diretora do serviço, a Engenheira Sílvia Figueiredo.

“Os Estatutos da Universidade de Coimbra foram homologados pelo Despacho Normativo nº 43/2008, de 21 de agosto, publicado no *Diário da República*, 2ª série, nº 168, de 1 de setembro”. No Título 1, “Natureza, missão e fins”, mais concretamente no artigo 1º, no número 1, encontramos a “Natureza e sede” que nos diz: “A Universidade de Coimbra, fundada por D. Dinis e confirmada por Bula do Papa Nicolau IV em 9 de agosto de 1290, é uma pessoa coletiva de direito público, com sede em Coimbra, no Paço das Escolas”.

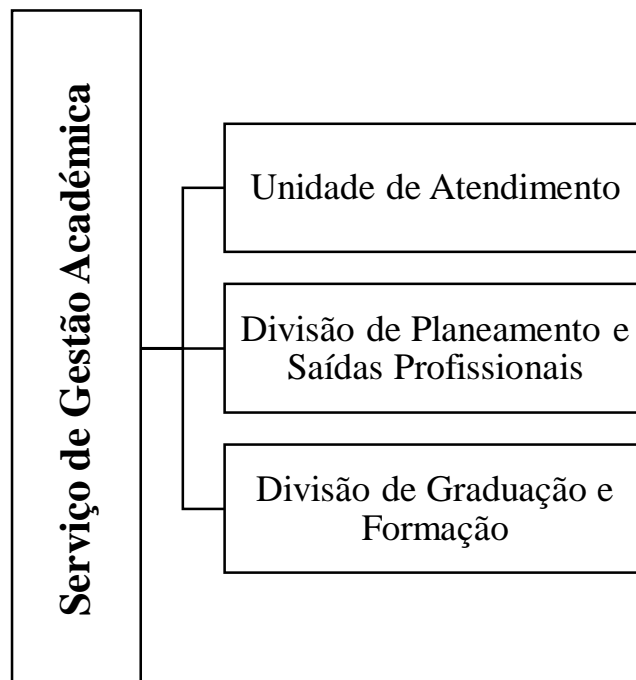
O Serviço de Gestão Académica está integrado na Administração da Universidade de Coimbra e é responsável pela gestão, organização, e prestação de serviços associados aos diversos níveis de formação existentes na Universidade de Coimbra, sejam estes conferentes de grau ou não conferentes de grau. Não encontramos informação concreta acerca da missão do Serviço de Gestão Académica, apenas as áreas de atuação e a direção de cada uma destas.

Este serviço está dividido em três áreas:

- A Unidade de Atendimento presta atendimento presencial ou telefónico aos estudantes, antigos estudantes e aos candidatos da universidade. Existem, atualmente, cinco centros de atendimento distribuídos pelos diferentes polos da Universidade de Coimbra tendo como principal função a receção e validação de requerimentos e documentos, a emissão de certidões e o esclarecimento de dúvidas;
- A Divisão de Planeamento e Saídas Profissionais gere a oferta relativa ao ensino e formação existentes na Universidade de Coimbra, prepara o início do ano letivo de cada Unidade Orgânica através da gestão de assuntos académicos, tais como, a gestão de cursos e ciclos e as transições nos planos de estudo. Também é da sua competência a realização de atividades ligadas à empregabilidade dos estudantes;

- A Divisão de Graduação e Formação procede à gestão dos percursos curriculares dos estudantes da Universidade de Coimbra, desde a matrícula até à certificação bem como a gestão de inscrições em exames, atribuição de creditações e emissão de certidões, cartas e diplomas, entre outros.

i. Organograma do Serviço de Gestão Académica



5.2. Atividades desenvolvidas

Durante os cinco meses de estágio no Serviço de Gestão Académica foram realizadas diversas atividades. No primeiro dia de estágio foi-me entregue pela minha supervisora de estágio, a Engenheira Sílvia Figueiredo, um guia com o trabalho a desenvolver, estando este guia dividido em três partes. De seguida, encontramos a descrição das atividades sendo que a cronologia das mesmas está nos Anexos, mais concretamente no Anexo 1.

A primeira parte consistiu na análise do circuito de requerimentos do *Inforestud@nte*, desde a realização de requerimentos pelos estudantes até à tomada de decisão sobre os mesmos, seguindo a Instrução de Trabalho relativa a requerimentos, bem como o Procedimento do Serviço de Gestão Académica, ambos os documentos disponibilizados pela supervisora do estágio. Esta análise foi realizada tendo em conta o Código do Procedimento Administrativo, o Regulamento Geral de Proteção de Dados e os diversos regulamentos existentes na Universidade de Coimbra.

A segunda parte consistiu na avaliação da comunicação entre o Serviço de Gestão Académica e os estudantes, através da análise dos avisos e informações disponíveis nos requerimentos do *Inforestud@nte*; das notificações do sistema, ou seja, as notificações que são enviadas pelo *Inforestud@nte*; e, do *site* do Serviço de Gestão Académica.

A terceira parte consistiu na elaboração e aplicação de um inquérito aos estudantes que já tivessem realizado requerimentos pelo *Inforestud@nte* de modo a compreender as suas maiores dificuldades na utilização dos requerimentos, os principais problemas que surgiam durante a comunicação entre estudantes e Serviço de Gestão Académica, e vice-versa, e a utilidade ou não destes requerimentos segundo a perceção dos estudantes. O inquérito foi realizado com a ajuda da Doutora Helena Galante, através da plataforma utilizada pelo Serviço de Gestão Académica para a realização de inquéritos, o *LimeSurvey*. Após a elaboração das questões e posterior aprovação por parte da diretora do Serviço de Gestão Académica (e minha supervisora de estágio) e da reitoria da Universidade de Coimbra, o inquérito foi disponibilizado no *Inforestud@nte* apenas aos estudantes que já tivessem realizado requerimentos através do sistema. A análise dos dados recolhidos através do inquérito foi realizada por mim, desde a descrição do estudo, à análise efetuada, aos resultados obtidos e às conclusões retiradas. Esta terceira parte incluía, também, a elaboração

de uma proposta de melhoria para o módulo dos requerimentos, bem como para a melhoria da comunicação entre Serviço de Gestão Académica e estudantes, e vice-versa. Todo este trabalho, ou seja, estas três partes que constavam no guia entregue pela supervisora do estágio foram compiladas num relatório, seguindo a ordem estipulada, e enviado à Engenheira Sílvia Figueiredo no último dia de estágio.

Apesar do guia de trabalho com as atividades a desenvolver durante o estágio, realizei outras tarefas intercaladas com as do guia, conforme estas eram solicitadas, sendo elas as seguintes:

- Elaboração de quatrocentos testes aos novos formulários do *site* do Serviço de Gestão Académica com o objetivo de compreender se estes novos formulários estavam a funcionar como esperado e se a triagem realizada pelo sistema de receção estava operacional;
- Confirmação de médias de ex-estudantes da Universidade de Coimbra de modo a compreender se na mudança de sistema para o atual *Inforestud@nte*, os dados tinham migrado de forma correta segundo constava nos documentos em papel;
- Preenchimento de uma folha Excel com a nacionalidade correspondente a cada país para utilização do serviço aquando da elaboração das cartas de curso ou documentos semelhantes;
- Preenchimento de uma folha Excel com códigos referentes a cursos lecionados na Universidade de Coimbra e noutras universidades parceiras da Universidade de Coimbra de modo a uniformizar a informação existente.

As atividades propostas pelo Serviço de Gestão Académica para a realização do meu estágio demonstram que este serviço pretende melhorar a comunicação com os estudantes através, principalmente, do sistema de gestão que a Universidade de Coimbra disponibiliza. Uma vez que é este serviço que resolve todos ou quase todos os problemas dos estudantes durante o percurso académico, é essencial que exista uma comunicação fluída entre as partes, sendo este um dos aspetos mais criticados pelos estudantes, bem como o tempo de espera até obterem resposta por parte do serviço. Gerir de forma correta e atempada as reclamações/requerimentos dos estudantes é indispensável para que a experiência destes com a Universidade de Coimbra seja positiva, uma vez que a experiência não está limitada à aprendizagem na sala de aula, mas sim com a universidade como um todo.

Conclusão

Os estudantes do ensino superior têm desafios acrescidos durante o percurso académico mas, ainda mais, quando terminam o curso e pretendem ingressar no mercado de trabalho. Durante os anos em que estão a frequentar o curso superior, precisam de saber gerir a aprendizagem relacionada com a formação académica, obtida durante as aulas e, por outro lado, precisam de saber identificar que outras capacidades e competências têm de adquirir de modo a que estas se tornem um fator de diferenciação quando estiverem à procura de emprego.

Se há uns anos, um diploma significava emprego garantido no fim do curso superior, no panorama atual, não é bem isso que acontece. Perante um mercado de trabalho cada vez mais desafiador, competitivo, instável e em mudança, é necessário que os estudantes do ensino superior saibam como valorizar o seu currículo durante o percurso académico. Deste modo, as instituições de ensino superior também têm influência na empregabilidade dos seus diplomados e um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é crucial dar uma formação adequada e de qualidade aos estudantes para que estes possam transpor os seus conhecimentos nos futuros empregos. É muito importante que as instituições de ensino superior continuem a trabalhar no sentido de aproximar os estudantes à realidade do mercado de trabalho, criando mecanismos que devem ir além dos estágios curriculares, apesar destes já serem um elemento facilitador do contacto entre estudantes e empregadores, apesar de não pressuporem qualquer tipo de vínculo de emprego futuro para os estagiários.

Apesar dos grandes desafios com que as instituições de ensino superior são confrontadas, é necessário que estas continuem a saber adaptar-se às exigências que lhe são impostas, sejam elas de que carácter forem. Também é necessário que estas deem mais atenção aos seus estudantes, pois são eles que levam o nome da instituição de ensino superior que frequentaram mais além.

Em Portugal, existem poucos estudos sobre a empregabilidade dos diplomados e dos desafios que estes enfrentam no mercado de trabalho. Por este motivo, em estudos futuros, seria importante dar mais atenção a esta questão da empregabilidade e, também, das discrepâncias que existem associadas, regra geral, a questões de género porque para o mesmo grau académico e função desempenhada, as mulheres continuam a receber um salário mais

baixo do que o dos homens. Esta questão, bem como a transição dos diplomados do ensino superior para o mercado de trabalho têm de ser estudadas por todos os motivos descritos durante este trabalho e porque a qualificação dos recursos humanos e as suas capacidades são o que diferenciam a mão de obra portuguesa, tão valorizada nos mercados internacionais.

Em trabalhos futuros e para uma melhor compreensão da problemática lançada por este relatório de estágio, e porque a revisão bibliográfica não é suficiente para obter resultados, seria importante definir uma metodologia e realizar uma investigação acerca do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do ensino superior e da empregabilidade dos diplomados portugueses. A Universidade de Coimbra tem promovido, recentemente, conferências e debates acerca da empregabilidade dos seus estudantes, o que demonstra a crescente preocupação e valorização da temática abordada por este relatório, uma vez que é pouco estudada em Portugal.

Bibliografia

Atitsogbe, K. A., Mama, N. P., Sovet, L., Pari, P., & Rossier, J. (2019). Perceived Employability and Entrepreneurial Intentions Across University Students and Job Seekers in Togo: The Effect of Career Adaptability and Self-Efficacy. *Front. Psychol.*, 10, 1-14. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/330972165_Perceived_Employability_and_Entrepreneurial_Intentions_Across_University_Students_and_Job_Seekers_in_Togo_The_Effect_of_Career_Adaptability_and_Self-Efficacy.

Caires, S., & Almeida, L.S. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2), 219-241. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3324>.

Chaleta, M. E., Rosário, P., & Grácio, M. L. (2006). Atribuição causal do sucesso académico em estudantes do Ensino Superior. In *Actas do VIII Congresso Galáico-Português de Psicopedagogia. 2ª Ed. Universidade do Minho*, ISBN – 10:972-8746-45-8/2.

Day, A., & Nielsen, K. (2017). What does our organization do to help our well-being? Creating healthy workplaces and workers. In N. Chmiel, F. Fraccaroli, & M. Sverke (Eds.), *An Introduction to work and organizational psychology: An international perspective*, 295-314. London: Wiley-Blackwell.

Donald, W. E., Ashleigh, M. J., & Baruch, Y. (2018). Students' perceptions of education and employability: Facilitating career transition from higher education into the labor market. *Career Development International*, 23 (5), 513-540. Retrieved from <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/CDI-09-2017-0171>.

Entwistle, N. (1986). O ensino e a qualidade da aprendizagem no ensino superior. *Análise Psicológica*, 1 (5), 141-153. Retrieved from http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2155/1/1986_1_141.pdf.

Frankham, J. (2017). Employability and higher education: the follies of the 'Productivity Challenge' in the Teaching Excellence Framework. *Journal of Education Policy*, 32 (5), 628-641. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2016.1268271>.

Jackson, D., & Wilton, N. (2017). Career choice status among undergraduates and the influence of career management competencies and perceived employability. *Journal of Education and Work*, 30 (5), 552-5569. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13639080.2016.1255314>.

Macedo, B. (2017). O Processo de Bolonha: Discursos e dinâmicas da reformulação educacional nas universidades da União Europeia. Algumas reflexões. *Debater a Europa*. 16, 209-219. Retrieved from <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/41336/6/O%20processo%20de%20Bolonha.pdf>.

Mendes, J. M., Caetano, A., & Ferreira, J. M. C. (2016). *Sucesso e Abandono no Ensino Superior em Portugal*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Neto, H. V., Costa, A. F., & Lopes, J. T. (2010). *Factores, representações e práticas institucionais de promoção do sucesso escolar no ensino superior*. Porto: Universidade do Porto.

O'Leary, S. (2016). Graduates's experiences of, and attitudes towards, the inclusion of employability-related support in undergraduate degree programmes; trends and variations by subject discipline and gender. *Journal of Education and Work*, 1-22. Retrieved from https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/2.6_simon_oleary_hand_out.pdf.

Oliveira, E., Sottomayor, M., Meireles, A., Martins, A., & Rocha, M. (2010). *Building up undergraduate skills – empirical evidence from a portuguese university*. Working paper 2/2010. Porto: Universidade Católica.

Qenani, E., MacDougall, N., & Sexton, C. (2014). An empirical study of self-perceived employability: Improving the prospects for student employment success in an uncertain environment. *Active Learning in Higher Education*, 15 (3), 199-213. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1018.1503&rep=rep1&type=pdf>.

Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J., & Santos, A. A. A. (2005). Escala de Satisfação com a experiência académica de estudantes do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 5 (1), 11-20. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712006000100003&script=sci_abstract&lng=es.

Scurry, T., & Blenkinsopp, J. (2011). Underemployment among recent graduates: a review of the literature. *Personnel Review*, 40 (5), 643-659. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/254187649_Under-employment_among_recent_graduates_A_review_of_the_literature.

Small, L., Shacklock, K., & Marchant, T. (2018). Employability: a contemporary review for higher education stakeholders. *Journal of Vocational Education & Training*, 70 (1), 148-166. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13636820.2017.1394355>.

Legislação consultada

Lei nº 38/2007, de 19 de agosto

Decreto-Lei 369/2007, de 5 de novembro

Estatutos da Universidade de Coimbra – Despacho Normativo nº 43/2008, de 21 de agosto e posteriores correções e republicações

Anexos

Anexo 1 – Cronologia das atividades desenvolvidas durante o estágio curricular

Atividades	Cronologia
Leitura e análise da Instrução de Trabalho relativa a requerimentos; do Procedimento do Serviço de Gestão Académica; do Código do Procedimento Administrativo; do Regulamento Geral de Proteção de Dados; e, dos regulamentos em vigor na Universidade de Coimbra	Mês de outubro
Análise do circuito de requerimentos do <i>Inforestud@nte</i> tendo em conta os documentos referidos supra	Primeira quinzena de novembro
Realização de 400 testes aos novos formulários existentes no <i>site</i> do SGA	Segunda quinzena de novembro
Análise através do <i>Inforgestão</i> dos requerimentos enviados pelos estudantes	Segunda quinzena de novembro
Avaliação da comunicação entre SGA e estudantes e vice-versa através dos requerimentos enviados, dos avisos disponibilizados e das notificações do sistema do SGA	Primeira quinzena de dezembro
Verificação de médias de antigos estudantes da UC através do <i>Inforgestão</i>	Segunda quinzena de dezembro até dia 21 de dezembro (início das férias de Natal)
Conclusão da avaliação da comunicação entre SGA e estudantes	Segunda semana de janeiro

Elaboração das perguntas para o inquérito	Segunda semana de janeiro
Desenvolvimento de uma estrutura provisória para o inquérito	Segunda semana de janeiro
Elaboração do inquérito em <i>LimeSurvey</i>	Segunda quinzena de janeiro
Elaboração de uma folha Excel com a nacionalidade correspondente a cada país para utilização do serviço	Segunda quinzena de janeiro
Elaboração de uma folha Excel com os códigos dos cursos lecionados na UC e nas universidades parceiras para uniformização da informação	Segunda quinzena de janeiro
Tratamento dos dados recolhidos nos inquéritos utilizando o Excel	Primeira quinzena de fevereiro
Análise dos dados dos inquéritos após tratamento destes; descrição dos resultados; conclusões retiradas; proposta de melhoria para o sistema de requerimentos do <i>Inforestud@nte</i> ; e, entrega do relatório com todo o trabalho desenvolvido durante o estágio	Segunda quinzena de fevereiro