



**Universidade
Europeia**

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES

Universidade Europeia

O Perfil dos Diplomados do Ensino Superior em Portugal

Um estudo exploratório sobre as competências na área da Educação

Elciane Printes Marinho

Lisboa

Fevereiro, 2014



**Universidade
Europeia**

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES

Universidade Europeia

O Perfil dos Diplomados do Ensino Superior em Portugal

Um estudo exploratório sobre as competências na área da Educação

Elciane Printes Marinho

Tese submetida para satisfação dos requisitos do grau de Mestre em Gestão de Recursos
Humanos sob a orientação da Prof. Dra. Diana Dias

Lisboa

Fevereiro, 2014

Tese de Mestrado realizada sob a orientação e coordenação do (a) Prof. (a) Doutor(a) Diana Dias, apresentada a Universidade Europeia para obtenção do grau de Mestre em Gestão de Recursos Humanos, na especialidade de Gestão e Administração, conforme o Despacho nº2740/2009 da DGES, publicado na 2ª Série do Diário da República, em 29 de Janeiro de 2009.

Agradecimentos

A Professora Doutora Diana Dias, orientadora e coordenadora do Curso de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, agradeço o apoio, a partilha do saber e as valiosas contribuições para o trabalho, pela proposta do tema da presente dissertação, os conhecimentos partilhados e pela paciência demonstrada, assim como toda a dedicação e incentivos prestados incondicionalmente ao longo da elaboração do presente estudo.

Aos meus amigos, Vânia, Marta, Rodolfo, Alexandra pela ajuda e excelente ambiente que proporcionaram, pelo companheirismo, boa disposição e frutuosas discussões que permitiram superar todas as dificuldades sentidas ao longo deste percurso que nunca foi solitário.

A professora Maria de Fátima Rodrigues um agradecimento muito especial.

À minha família, em especial aos meus pais, a minha irmã Maria Linelma e ao meu namorado Luís Carriço, um enorme obrigada por acreditarem sempre em mim e naquilo que faço e por todos os ensinamentos de vida.

Espero que esta etapa, que agora termino, possa, de alguma forma, retribuir e compensar todo o carinho, apoio e dedicação que, constantemente, me oferecem.

A eles, dedico todo este trabalho.

Resumo

Numa época em que a maioria dos países do mundo se encontra em grave crise económica e social, é mais que natural que surjam deficiências e desajustes ao nível do emprego. Em muitos dos casos, os problemas com a falta de empregabilidade em determinadas áreas surgem de um desadequamento do ensino superior ao mercado de trabalho, formando ano após ano profissionais que não se enquadram na realidade do país.

Nesta linha, o presente trabalho tem por objectivo estudar a percepção de competências próprias, adquiridas no ensino superior, face à percepção de competências exigidas pelo mercado de trabalho. Dado o crescente paradigma de mudança no que respeita às profissões ligadas ao ensino, o presente estudo pretende debruçar-se unicamente em graduados dos cursos de ciências de educação, professores do ensino básico e secundário e formação de formadores.

Palavras-Chave: Competências próprias, competências exigidas, professor, ensino superior, graduados, empregabilidade

Abstract

In a time when most countries of the world is facing a serious economic and social crisis, it is most naturally that we arise to the deficiencies and imbalances in employment. In many cases, the problems with the lack of employment in certain areas emerge from a disajustment in higher education and labor market, forming professionals who year after year do not fit the reality of the country.

In this line, the present work aims to study the perception of own competences acquired in higher education, given the perception of skills required by the labor market. Given the growing paradigm shift with regard to professions related to education, this study intends to dwell solely on graduates of science courses of education, teachers enyne, secondary and teacher training

Keywords: own skills, required skills, teacher, higher education, graduates, employability

Glossário

Área de Educação e Formação: As áreas de educação usadas nos suportes de recolha de dados obedecem à classificação revista da ISCED por área de educação. Esta classificação distingue as seguintes áreas: Educação (incluindo a formação de professores/formadores e ciências da educação); Humanidades e Artes (incluindo artes e humanidades); Ciências Sociais, Comércio e Direito (incluindo ciências sociais e do comportamento, jornalismo e informação, ciências empresariais e direito); Ciências (ciências da vida, ciências físicas, matemática e estatísticas, informática); Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (engenharia e técnicas afins, indústrias transformadoras, arquitectura e construção); Agricultura (agricultura, silvicultura e pescas, ciências veterinárias); Saúde e Protecção Social (saúde, serviços sociais); Serviços (serviços pessoais, serviços de transporte, protecção do ambiente, serviços de segurança). Os estudantes que não se podem classificar por áreas de educação são alocados na categoria “áreas de educação desconhecidas ou não especificadas”. (Pordata, 1999-2000)

Bacharel: Grau académico conferido por uma instituição de ensino superior após a conclusão de um curso de bacharelato. Designa também o indivíduo detentor deste grau (CIPES & A3ES, Tendências recentes no ensino superior português, 2012).

Bacharelato: Curso de três anos, comprovativo de uma formação científica, académico e cultural adequada ao exercício de determinadas actividades profissionais, conducente ao grau de bacharel (CIPES & A3ES, Tendências recentes no ensino superior português, 2012).

Diplomado: Aluno que concluiu com aproveitamento o nível/curso em que estava matriculado, tendo requerido o respectivo diploma (Pordata, 1999-2000).

Ensino Superior Público: Ensino ministrado em estabelecimento de ensino superior tutelado pelo Estado, e que abrange os ensinos universitários e politécnico. A tutela do Estado pode ser compartilhada por mais do que um ministério, possuindo assim o estabelecimento dupla tutela (Pordata, 1999-2000).

Ensino Superior: Nível de ensino que compreende os ensinos universitário e politécnico, aos quais têm acesso indivíduos habilitados com um curso secundário ou equivalente e indivíduos maiores de 23 anos que, não possuindo a referida habilitação, revelem

qualificação para a sua frequência através de prestação de provas (GPEAR/MCTES, 1999-2000).

Ensino Superior Politécnico: Ensino que visa proporcionar uma formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais. É ministrado em institutos politécnicos e, nas áreas definidas por lei, em escolas politécnicas não integradas, de natureza especializada (Pordata, 1999-2000).

Ensino Superior Universitário: Ensino ministrado em universidades e em escolas universitárias não integradas, que visa assegurar uma preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais, e fomente o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica (Pordata, 1999-2000).

Mestrado integrado: Ciclo de estudos integrado conducente ao grau de mestre, ministrado no ensino superior universitário, com 300 a 360 créditos e uma duração normal compreendida entre 10 e 12 semestres curriculares de trabalho, nos casos em que, para o acesso ao exercício de uma determinada actividade profissional essa duração seja fixada por normas legais da União Europeia e resulte de uma prática estável e consolidada na União Europeia. O acesso e ingresso rege-se pelas normas aplicáveis ao acesso e ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado. É conferido o grau de licenciado aos que tenham realizado os 180 créditos correspondentes aos primeiros seis semestres curriculares e deve adoptar uma denominação que não se confunda com a do grau de mestre (Cardoso, et al., 2012).

Ofertas de Emprego: Registo de um ou mais posto de trabalho, para a mesma profissão, comunicados por uma entidade empregadora para serem preenchidos por candidatos inscritos nos Centros de Emprego (Pordata, 1999-2000).

Actividade Económica: Resultado da combinação dos factores produtivos (mão-de-obra, matérias-primas, equipamento, etc.), com vista à produção de bens e serviços. Independentemente dos factores produtivos que integram o bem ou serviço produzido, toda a actividade pressupõe, em termos genéricos, uma entrada de produtos (bens ou serviços),

um processo de incorporação de valor acrescentado e uma saída (bens ou serviços) (Pordata, 1999-2000).

Ciclo de estudos: Etapa definida na estrutura do sistema educativo, com determinado tempo de duração e com uma identidade própria, a nível de objectivos, finalidades, organização curricular, tipo de docência e programas.

Complemento de formação: Curso de formação complementar que visa a atribuição do grau de licenciado a detentores do grau de bacharel.

Curso de especialização tecnológica (CET): Oferta formativa pós secundária, não superior, que prepara jovens e adultos para o desempenho de profissões qualificadas, de forma a favorecer a entrada na vida activa. A organização do curso tem componentes de formação em contexto escolar e em contexto de trabalho. Confere um diploma de especialização tecnológica e qualificação profissional de nível 4.

Curso de estudos superiores especializados: Curso que formava um conjunto coerente com um curso de bacharelato anterior e que conduzia à obtenção do grau de licenciado. Tinha duração entre um e dois anos e conferia um diploma de estudos superiores especializados. Curso extinto.

Diploma: Documento oficial comprovativo da atribuição de um nível, de um grau académico ou da conclusão de um curso não conferente de grau emitido por um estabelecimento de ensino.

Diplomado: Aluno que concluiu com aproveitamento o nível/curso em que estava matriculado, tendo requerido o respectivo diploma.

Doutor: Grau académico conferido por uma instituição de ensino superior universitário, comprovativo da aprovação no acto público de defesa de tese original e titulado por uma carta doutoral emitida pelo órgão legal e estatutariamente competente da universidade. Podem candidatar-se ao ciclo de estudos conducente ao grau de doutor os titulares do grau de mestre e, os detentores de um currículo escolar, científico ou profissional que seja reconhecido como atestando capacidade para a realização do ciclo de estudos conducente a este grau. Designa também o indivíduo detentor deste grau.

Doutoramento: Processo conducente ao grau de doutor numa instituição de ensino superior universitário no âmbito de um ramo de conhecimento ou de especialidade.

Integra: a elaboração de uma tese original e especialmente elaborada para este fim, adequada à natureza do ramo de conhecimento ou da especialidade; a eventual realização de unidades curriculares dirigidas à formação para a investigação, sempre que as respectivas normas regulamentares o prevejam. [Curso de doutoramento com organização anterior ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março]

Doutoramento - 3.º ciclo: Curso ministrado por instituições de ensino superior universitário conducente ao grau de doutor no âmbito de um ramo de conhecimento ou de especialidade, organizado de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março (Processo de Bolonha).

Especialização de pós-licenciatura: Especialização, dirigida a detentores do grau de licenciado ou equivalente, conferente de diploma, mas não de grau académico.

Grau académico: Título académico que atesta a posse de uma determinada habilitação académica de nível superior. Aos indivíduos que tenham concluído, respectivamente, um curso de bacharelato, de licenciatura, de mestrado ou de doutoramento são conferidos, respectivamente, os graus de bacharel, de licenciado, de mestre e de doutor.

Licenciado: Grau académico conferido aos que têm aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de licenciatura e/ou aos que tenham obtido o número de créditos fixado. Titulado por uma carta de curso emitida pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior. Designa também o indivíduo detentor deste grau.

Licenciatura: Curso ministrado por uma instituição de ensino superior, conducente ao grau de licenciado e comprovativo de uma formação científica, técnica e cultural que permite o aprofundamento de conhecimentos numa determinada área do saber e um adequado desempenho profissional. [Curso de licenciatura com organização anterior ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março (Processo de Bolonha)]

]Licenciatura – 1.º ciclo: Curso de licenciatura organizado de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março (Processo de Bolonha), conducente ao grau académico de licenciado.

Mestrado – 2.º ciclo: Curso que comprova o nível aprofundado de conhecimento numa área científica restrita e capacidade científica para a prática de investigação, conducente ao

grau académico de mestre, organizado de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março (Processo de Bolonha) e ministrado numa instituição de ensino superior universitário ou politécnica.

Mestrado integrado: Ciclo de estudos integrado conducente ao grau de mestre, ministrado no ensino superior universitário, com 300 a 360 créditos e uma duração normal compreendida entre 10 e 12 semestres curriculares de trabalho, nos casos em que, para o acesso ao exercício de uma determinada atividade profissional essa duração seja fixada por normas legais da União Europeia e resulte de uma prática estável e consolidada na União Europeia. O acesso e ingresso rege-se pelas normas aplicáveis ao acesso e ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado. É conferido o grau de licenciado aos que tenham realizado os 180 créditos correspondentes aos primeiros seis semestres curriculares e deve adoptar uma denominação que não se confunda com a do grau de mestre.

Mestre: Grau académico conferido aos que, através da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado e da aprovação no acto público de defesa da dissertação, do trabalho de projecto ou do relatório de estágio, tenham obtido o número de créditos fixado. O grau é titulado por uma carta de curso emitida pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior. Designa também o indivíduo detentor deste grau.

Índice

1. Introdução	5
2. Enquadramento Teórico/ Revisão da literatura	7
2.1. Introdução	7
2.2. O sistema de Ensino Superior em Portugal	7
2.2.1. Breve perspectiva histórica	7
2.2.1.1. A primeira República Portuguesa (1910-1926)	9
2.2.1.2. O período do Estado Novo (1926-1974)	10
2.2.1.3. O 25 de Abril de 1974 e o início da reforma do sistema educativo	12
2.2.1.4. A Lei de Bases do Sistema Educativo: Organização do Ensino Superior	14
2.2.2. Sistema do Ensino Superior Atual	15
2.2.2.1. Competências a desenvolver	20
2.3. Perfil Profissional do Professor	21
2.4. A empregabilidade no setor da Educação	26
2.5. Reflexão final	30
3. Desenvolvimento/ Aplicação	33
3.1. Introdução	33
3.2. Participantes	35
3.3. Instrumento	41
3.4. Procedimentos	42
4. Resultados	45
4.1 Introdução	45
4.2 Análise dos Resultados descritivos	46
4.2.1 Caracterização do Ensino Superior	46
4.2.2 Caracterização da Empregabilidade	47

4.2.3 Caracterização das Competências.....	52
4.3 Análise dos Resultados Inferenciais.....	58
4.3.1. Ensino Superior.....	58
4.3.2. Empregabilidade.....	60
4.3.3. Competências.....	60
5. Análise dos Resultados.....	67
6. Conclusão.....	71
Bibliografia.....	75
Anexos.....	79
A-1: Questionário Reflex.....	81

Índice de Tabelas

Tabela 1: Análise descritiva das competências próprias e exigidas.....	53
Tabela 2: Teste de Mann-Whitney aos modelos de Ensino presentes no curso por Tipo de Ensino.....	59
Tabela 3: Teste de Kruskal-Wallis aos modelos de Ensino presentes no curso por Tipo de Ensino.....	60
Tabela 4: Análise Fatorial as Competências Próprias.....	61
Tabela 5: Análise Fatorial as Competências Exigidas.....	62
Tabela 6: Correlações de Pearson as Competências Próprias e Exigidas.....	63
Tabela 7: Teste de Mann-Whitney às competências exigidas por tipo de Ensino.....	64
Tabela 8: Correlações de Pearson para o Setor Privado.....	65
Tabela 9: Estatísticas descritivas – Ensino Politécnico.....	65

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Relação entre a Área Científica e o número de filhos.....	37
Gráfico 2: Relação entre a Área Científica e o género dos respondentes.....	37

Gráfico 3: Relação entre números de meses de procura de emprego antes e após a graduação e a classificação do curso.....	47
Gráfico 4: Relação entre número de meses de procura de emprego antes e após a graduação e o tipo de Ensino	48
Gráfico 5: Relação entre número de meses de procura de emprego antes e após a graduação e o setor de Ensino	48
Gráfico 6: Relação entre o número de horas de trabalho semanais do 1º emprego e o setor de Ensino	49
Gráfico 7: Relação entre o número de horas de trabalho semanais do 1º emprego e o tipo de Ensino.....	50
Gráfico 8: Relação entre o número de horas de trabalho semanais do 1º emprego e as Áreas Científicas.....	50
Gráfico 9: Relação a classificação do curso e o rendimento mensal bruto do 1º emprego .	51
Gráfico 10: Relação da situação contratual entre o primeiro emprego e o emprego atual .	51
Gráfico 11: Relação entre as dimensões das competências próprias e o setor de ensino. ...	53
Gráfico 12: Relação entre as dimensões das competências próprias e o tipo de Ensino	54
Gráfico 13: Relação entre as dimensões das competências próprias e Área Científica.....	55
Gráfico 14: Relação entre as dimensões das competências próprias e média final do curso	55
Gráfico 15: Relação entre as dimensões das competências exigidas e o setor de Ensino... ..	56
Gráfico 16: Relação entre as dimensões das competências exigidas e o tipo de Ensino	56
Gráfico 17: Relação entre as dimensões das competências exigidas e o tipo de Ensino	57
Gráfico 18: Relação entre as dimensões das competências exigidas e a média final	58

Índice de Figuras

Figura 1: Número de alunos inscritos no Ensino Superior por subsistema/setor, 1994-2010	17
Figura 2: Evolução do número total de inscritos no Ensino Superior nas áreas de Formação de Professores/Formadores e Ciências da Educação.....	18
Figura 3: Diplomados na área de Educação por Subsistema de ensino, de 2000/2001 a 2009/2010.....	18

Figura 4: Diplomados na área de Educação por NUTS II de 2000/2001 a 2009/2010.....	19
Figura 5: Diplomados na área de Educação por NUTS II de 2000/2001 a 2009/2010.....	20
Figura 6: Número de indivíduos graduados nas áreas de Formação de Professores e Ciências de Educação por género.....	28
Figura 7: Número de indivíduos que entram pela primeira vez no mercado de trabalho, segundo as habilitações escolares	29
Figura 8: Taxa de desemprego para a áreas de Formação de professores/formadores e ciências da educação (2004-2010)	30
Figura 9: Divisão de controlo em tipo de Instituição e setor de Ensino.....	42

1. Introdução

O presente estudo pretende definir o perfil profissional dos diplomados na área da Educação nos anos de 1999/2000, sejam estes oriundos do setor público ou privado e dos subsistemas, universitário ou politécnico. A base empírica deste trabalho assenta num estudo de investigação de âmbito internacional, denominado REFLEX (*Research into Employment and professional Flexibility*), fazendo-se uso dos dados recolhidos na população portuguesa, para os graduados das áreas de Ensino e Formação de Formadores.

Dada a conjuntura atual de desemprego em recém-licenciados, particularmente eminente nas profissões do setor terciário, tornou-se pertinente efetuar um estudo dedicado ao perfil dos diplomados em Portugal, fazendo uma ponte entre o que é adquirido no Ensino Superior e exigido pelo mercado de trabalho.

A classe dos professores é a que tem sofrido mais alterações nos últimos anos por se encontrar intimamente ligada ao Estado e ao Governo, bem como tem apresentado, ao longo da última década, valores crescentes de desemprego. Por esta razão, o presente estudo debruça-se apenas nos recém-licenciados de cursos ligados à área do Ensino e Formação de Formadores.

Neste sentido, o presente estudo pretende verificar se as características demográficas e de formação influenciam a perceção, tanto de competências próprias como das competências exigidas.

Para tal, foi efetuada uma pesquisa bibliográfica versada nos conceitos de Ensino Superior, competências e empregabilidade, levantando toda a informação essencial à justificação e discussão das hipóteses. De seguida, e na mesma ótica, foi definida a linha metodológica utilizada, bem como todos os procedimentos e fundamentos à obtenção dos resultados, presentes no capítulo seguinte.

Por fim, é efetuado uma análise dos resultados, interligando-se os mesmos com as assunções aferidas no decorrer do estudo da literatura na área, culminando-se com uma conclusão e alusões a projetos futuros.

2. Enquadramento Teórico/ Revisão da literatura

2.1. Introdução

O presente capítulo procura fazer uma abordagem teórica aos três grandes vetores que norteiam este estudo. Primeiramente inicia-se um capítulo de enquadramento histórico do Ensino Superior, desde os primórdios da primeira universidade até aos desenvolvimentos de todo o século XIX e XX. Na viragem para o século XXI, a crise económica que se tem vindo a manifestar no país e as recentes alterações legislativas na área da Educação tornou pertinente uma abordagem à organização atual do Ensino Superior, bem como uma breve perspectiva global do estado setor.

De seguida é feita uma abordagem teórica no âmbito do estudo das competências adquiridas e exigidas. Como tal, foi desenvolvido um capítulo dedicado às competências essenciais a serem desenvolvidas no Ensino Superior com o propósito de formar profissionais de qualidade. Não obstante, a carreira de docente, por estar intimamente ligada à administração pública, tem a sua conduta formalizada no Estatuto da Carreira de Docente, ficando deste modo, instituídas as competências exigidas a todos os profissionais da área.

Por fim, é a ainda abordada a temática da empregabilidade para os diplomados do ensino superior e sobretudo para os graduados na área de Formação de professores/formadores e Ciências da educação, traçando-se um panorama do país de 2002 a 2010.

2.2. O sistema de Ensino Superior em Portugal

2.2.1. Breve perspectiva histórica

O início do Ensino Superior em Portugal é marcado pelo nascimento da primeira universidade no país datada do século XIII. Esta instituição, designada de “Estudo Geral”, foi fundada no reinado de D. Dinis, e inaugurada em Lisboa no ano de 1288, tendo sido posteriormente transferida para Coimbra em 1537, durante o reinado de D. João III. Em termos de metodologia de ensino, a primeira universidade portuguesa seguiu a linha

européia da época, tendo acima de tudo uma orientação religiosa (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

No século XVI, Portugal destacava-se como um dos países mais avançados em termos de investigação e de qualidade de Ensino Superior prestada. No reinado de D. João III, foram efetuadas algumas reformas estruturais criando-se Colégios onde, separadamente estavam instalados os estudantes e se ministravam os cursos. Está ainda associada a este reinado a criação de uma escola preparatória ou “Colégio das Artes”, que, a exemplo do que se fazia no resto da Europa, para além de ministrar cursos, ainda preparava alunos para o ingresso na universidade (Dias , 2012).

Mais tarde, em 1772, o Marquês de Pombal, ministro de D.José I, levou a cabo uma reforma evidente nas estruturas do Ensino Superior em Portugal, apelidada de Reforma Geral do Ensino. Esta reforma procurou dinamizar o ensino em Portugal, multiplicando o número de colégios pelo país e instituído as Faculdades de Medicina e Matemática. Estas medidas multiplicaram o número de professores para 837, sendo possível a manutenção do setor graças à instauração de um imposto específico para suportar as despesas relacionadas com a educação (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

No reinado de D. Maria, o ensino recupera o seu carácter religioso, sendo ministrado maioritariamente em conventos. Destaca-se, no entanto, a abertura da escolarização ao sexo feminino, com a criação das “Mestres de Meninas”, apesar desta medida só ter sido posta em prática em 1815 com as reformas do liberalismo (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

A Revolução Liberal de 1820 veio originar uma nova Constituição que tentava implementar medidas revolucionárias para o ensino nacional. Salientam-se a implementação do “Regulamento Geral da Instrução Primária” e a criação do Conselho Superior da Instrução Pública como órgão supremo de superintendência dos assuntos relacionados com o ensino (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

Quanto ao Ensino Superior, e no intuito de acabar com o monopólio da Universidade de Coimbra, são criadas Escolas do Ensino Superior em Lisboa e no Porto, para além da que já existente em Coimbra. Em 1825 foi criada a Escola Médico-Cirúrgica do Porto. São igualmente criadas duas escolas especiais, a Escola Politécnica de Lisboa e a Academia Politécnica do Porto, oferecendo desde já, uma vertente do ensino mais técnica e

profissionalizante. Igualmente na capital funda-se o Curso Superior de Letras em 1858 (Dias , 2012).

Já na viragem para o século XX, em 1894, é lançada uma nova reforma que organiza as Escolas Normais de Formação de Professores, abre Escolas Normais femininas em Lisboa e no Porto e funda as Escolas Comerciais e Industriais e as Escolas de Desenho Industrial (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

Todas estas medidas no sentido de modernização e dinamização do Ensino Superior nacional trouxeram à tona o problema da inexistência de professores qualificados para este novo tipo de ensino. Por esta razão, o recém-criado Ministério da Instrução Pública abriu concursos públicos internacionais para a contratação de professores estrangeiros qualificados (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

2.2.1.1. A primeira República Portuguesa (1910-1926)

Com a proclamação da República a 5 de Outubro de 1910, dá-se a extinção das ordens religiosas, laicizando-se o ensino em Portugal nas escolas primárias e no Ensino Superior (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

No entanto, as maiores preocupações governamentais deste período recaíram sobre a questão do analfabetismo, que afetava cerca de 70% da população. Como tal, as maiores reformas foram levadas a efeito ao nível do ensino primário, que englobava o ensino infantil e o ensino normal primário, criando-se pela primeira vez manuais de excelência que norteavam a qualidade do ensino (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

Relativamente ao Ensino Superior, destaca-se neste período a restituição às universidades da sua autonomia para decisões relacionadas com as matérias de ensino, como resultado da recente abolição dos conteúdos religiosos. Em 1911, com a publicação da Reforma Republicana são criadas as Universidades de Lisboa e do Porto e a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (Dias , 2012). Destaca-se ainda o desdobramento do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa em duas escolas distintas: o Instituto Superior Técnico e o

Instituto Superior do Comércio (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

Estas reformas foram substituídas em 1918 pelo Estatuto Universitário, que aprova, entre outros pontos, a criação de fundos universitários e de bolsas de estudo. Este novo documento tem por objetivo principal a modernização do sistema de ensino, prevalecendo a componente prática e “centrada na realidade” (Dias, Marinho-Araújo, Almeida, & Amaral, 2011).

2.2.1.2. O período do Estado Novo (1926-1974)

O golpe Militar de 28 de Maio de 1926 desencadeia uma mudança de regime e marca o início do período de ditadura, Estado Novo, gerando por conseguinte alterações radicais no sistema educativo. Estas alterações marcam-se, acima de tudo, no sentido ideológico, onde a criação da chamada “escola nacionalista” defendia uma doutrina moral e com altos valores religiosos (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

Durante este período, assistiu-se a uma redução do ensino primário, proibição do ensino misto e extinção das escolas normais superiores. Nas regiões rurais foram criados “postos de ensino”, onde os professores qualificados foram substituídos por “mestres”, que assumiram a regência escolar, não pelas suas capacidades de ensino, mas pela sua lealdade política ao regime (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

Em termos governamentais, o Ministério da Instrução Pública passa a designar-se Ministério da Educação Nacional, criando-se paralelamente a Mocidade Portuguesa e a Obra das Mães pela Educação Nacional, que marcaram o período em termos curriculares. Assistiu-se igualmente a uma separação entre o liceu e o ensino universitário, indicados para uma classe mais elitista, e o ensino técnico e politécnico, para um sentido mais prático e profissionalizante (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

A partir de 1960, a vivência da Segunda Guerra Mundial trouxe a consciência nacional do estado da educação e do atraso vivido em relação aos restantes países da Europa. No sentido de combater esta questão, o governo alarga a escolaridade obrigatória aos seis anos para ambos os sexos e cria o ensino preparatório, resultante da fusão dos dois primeiros

anos do liceu e do ensino técnico, mantendo-se, no entanto, uma forte vertente profissionalizante (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

No que concerne ao Ensino Superior, a uniformização da legislação aplicada às instituições representou uma perda de autonomia pedagógica e financeira, deixando-as dependentes do governo (Dias, Marinho-Araújo, Almeida, & Amaral, 2011). Em termos de acesso também se verificaram mudanças radicais com a substituição do exame de saída do Liceu pelo exame de admissão ao ensino superior. Esta nova prova requeria que o candidato prestasse exame escrito perante a instituição a que se candidata, sendo apreciado por um júri nomeado pelo Governo e constituído por Professores Catedráticos ou Auxiliares das Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra. Este sistema foi revisto em 1947, passando o júri de avaliação a ser da responsabilidade das Faculdades, admitindo-se a dispensa a exame aos alunos que tivessem concluído o curso liceu com uma classificação igual ou superior a catorze valores (Dias , 2012)

As linhas ideológicas propostas pelo regime refletiram-se no Ensino Superior numa fraca qualidade em termos de investigação. O Estado Novo não apresentou qualquer intensão de alargar o acesso às Universidades, restringindo-o a uma pequena elite que concentrava o poder político e económico (Dias , 2012).

Destaca-se ainda neste período, a criação da Universidade Técnica de Lisboa, em 1931, juntando-se assim à Universidade Clássica (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011). Esta nova instituição de Ensino Superior pretendia integrar os Institutos Superiores, como o Instituto Superior de Agronomia, o Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras, o Instituto Superior Técnico e a Escola de Medicina Veterinária. Apesar desta nova reformulação, o Ensino Superior continuou a ser maioritariamente para as elites, obtendo-se uma afluência de alunos bastante inferior aos restantes países europeus (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

Na década de 60 assistiu-se a um movimento estudantil global, do qual Portugal não foi exceção. Os alunos reclamavam o direito à constituição de associações académicas e, aliados à classe docente, reclamavam mais qualidade no ensino e melhorias na ação social. Já em 1971 foi criada a Universidade Católica Portuguesa, com base na existente Faculdade de Filosofia (Dias , 2012).

Em 1973 foi aprovada uma nova reforma do sistema educativo e que, pela primeira vez, introduziu o conceito de democratização no âmbito de um regime político nacionalista e conservador. Desta reforma nascem a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade do Minho, a Universidade de Aveiro e os Institutos Universitários dos Açores, da Beira Interior (Covilhã), de Évora e de Trás-os-Montes e Alto Douro, que posteriormente foram transformados em Universidades. No entanto, esta reforma não chegou a ser implementada em virtude do golpe militar de 25 de Abril de 1974 que derrubou o regime vigente (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

2.2.1.3. O 25 de Abril de 1974 e o início da reforma do sistema educativo

Este período é marcado por uma grande participação social no setor do ensino, gerando diversas transformações, sobretudo ao nível dos conteúdos lecionados em todos os graus de ensino.

No decorrer do período entre 1974 e 1986, aquando a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, o setor do ensino sofreu alterações que conduziram à organização que lhe conhecemos atualmente.

No ensino primário, foram eliminadas as duas fases, bem como todos os cursos complementares do ensino preparatório, integrando-se os alunos no ensino corrente. A partir de 1978-79 foram introduzidos novos conteúdos programáticos, bem como uma série de medidas de apoio à escolaridade obrigatória, como o transporte escolar, cantinas, suplemento alimentar, alojamento.

No ensino secundário as mudanças introduzidas foram radicais. Surgiu o curso geral do ensino unificado, equivalendo ao 8º e 9º ano de escolaridade, organizando-se em cinco áreas distintas, que, à semelhança do que se verifica atualmente, contêm disciplinas de tronco comum e outras de especialidade vocacional.

Em 1978, surgiu o curso complementar, equivalente ao atual 10º e 11º ano de escolaridade, como continuidade do curso geral. Este novo ramo tinha como objetivos reformar a formação vocacional de cada uma das áreas de estudos, pretendendo agora, essencialmente,

assegurar uma formação vocacional na área escolhida, tendo em vista a continuação dos estudos.

Em 1977, e em substituição do serviço cívico, surge o ano propedêutico, que integra cinco disciplinas, das quais duas (língua portuguesa e uma língua estrangeira) são obrigatórias. Já em 1980, este ano propedêutico foi substituído pelo 12º ano de escolaridade, com o duplo objetivo de constituir um ciclo terminal do ensino secundário e preparar o ingresso no Ensino Superior. Esse ano é estruturado em duas vias: a via de ensino, mais vocacionada para o ingresso ao Ensino Superior, e a via profissionalizante, que constituirá também habilitação suficiente para o acesso ao Ensino Superior politécnico.

Em 1983, a necessidade de mão-de-obra qualificada e a defesa de uma política de emprego para os jovens leva à criação de cursos técnico-profissionais, ministrados após o 9º ano de escolaridade. Estes cursos, com a duração de 3 anos, correspondem ao 10º, 11º e 12º ano de escolaridade e conferem diplomas de fim de estudos secundários, permitindo o acesso ao Ensino Superior, e a diplomas de formação técnico-profissional para ingresso no mundo do trabalho (Dias , 2012).

O Ensino Superior é igualmente aberto aos alunos do ensino técnico-profissional e do ensino médio, bem como aos maiores de 25 anos e aos trabalhadores com atividade comprovada há cinco anos, para validação de competências. Propõe-se, também, que as Universidades passem a dispor da autonomia pedagógica, científica, administrativa e financeira, desde que nos limites da lei (Dias , 2012).

A partir de 1977 é retomada a política de diversificação do Ensino Superior, criando-se o Ensino Superior de curta duração, destinado à formação de técnicos e de profissionais de educação de nível superior e intermédio. Neste sentido, as antigas escolas normais de educadores de infância e as escolas do magistério primário foram transformadas em escolas superiores de educação. Em 1983 surgem, as escolas superiores de música, dança, teatro e cinema, integradas nos estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

Como resultado desta modernização e liberalização, em 1976, surge o sistema de “*numerus clausus*”, impondo um número fixo de vagas no Ensino Superior, dado que várias universidades não conseguiam acolher todos os que se candidatavam. É este o caso dos cursos de Medicina, mas também de outras formações relacionadas, como a Medicina

Veterinária e Psicologia. No ano seguinte, os “numerus clausus” acabam por ser generalizados aos restantes cursos (Dias, Marinho-Araújo, Almeida, & Amaral, 2011).

2.2.1.4. A Lei de Bases do Sistema Educativo: Organização do Ensino Superior

A organização do sistema de ensino português inicia-se em 1986 com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Neste documento são firmados os direitos à educação e cultura a todas as crianças, alargando-se a escolaridade obrigatória até ao 9º ano. O sistema educativo passa então a compreender a educação pré-escolar, a educação escolar e a extra-escolar (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

No que respeita ao setor universitário, este documento estabelece um sistema dual de Ensino Superior e dando mais relevância à investigação científica. Neste sentido, assiste-se à reestruturação do Instituto Nacional de Investigação Científica, com objetivo de planear o trabalho científico e atribuir verbas necessárias à investigação universitária. Como forma de incentivar a autonomia a diversificação na aprendizagem, foi ainda instituído o sistema de créditos (Dias , 2012).

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº. 46/86, alterada em algumas cláusulas pela Lei nº. 115/97 – estabeleceu formalmente dois subsistemas de Ensino Superior: universidades e institutos politécnicos. O Ensino Superior Português fica então organizado de acordo com um sistema binário, como ainda é conhecido, composto por Universidades e Institutos politécnicos, do setor público e privado (Dias, Sá, & Machado, 2012).

Estes dois subsistemas apresentam objetivos distintos: o ensino universitário apresenta aos alunos uma formação com um caráter mais teórico do conhecimento, seguindo uma linha de investigação e de pesquisa que fomenta o avanço tecnológico, já o ensino politécnico estabelece as suas linhas metodológicas baseadas na vertente profissionalizante. Por conseguinte, a distribuição dos graus conferidos também assume algumas divergências, no ensino universitário os alunos podem aceder aos graus de bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento, enquanto nos intitutos politécnicos apenas podem aceder aos graus de bacharel e licenciado (Almeida, 2011).

Relativamente aos professores, neste período é publicado o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior (Universitário e Politécnico), bem como é instituída uma carreira de investigação e regulamentação da conceção de graus académicos pós Licenciatura, nomeadamente o grau de mestre (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

2.2.2. Sistema do Ensino Superior Atual

A partir da promulgação da Lei de Bases o sistema de Ensino Superior assume contornos bem semelhantes ao que conhecemos atualmente. Na década de 90 assiste-se à aprovação do Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico e do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, o que representou um incentivo considerável à sua criação e desenvolvimento. O acesso ao Ensino Superior privado tornou-se assim cada vez mais popular, acolhendo ao longo da década de 90 cada vez mais estudantes (Almeida, 2011).

Em 1992 assiste-se ao primeiro aumento de propinas desde 1945, uma política que gerou bastante controvérsia entre a classe estudantil que Portugal defende constitucionalmente uma educação gratuita. O valor da propina era inicialmente influenciado pela instituição frequentada, tendo sido posteriormente alterado para variar consoante o setor de ensino. Mais recentemente, em 1997, o valor da propina foi fixado para o de um salário mínimo nacional (Dias , 2012).

É precisamente no ano de 1997 que a Lei de Bases é novamente revista, passando os institutos politécnicos a ter autonomia de conferir não só o grau de bacharel, mas também o de licenciatura. Quanto às instituições do ensino universitário continuam a conferir o grau de licenciatura, mestrado e doutoramento (Organização do estados ibero-americanos para a educação, 2011).

A integração de Portugal na Comunidade Europeia, em 1986, gerou um novo movimento no Ensino Superior e na investigação científica, graças à integração em diversos programas de apoio no âmbito do sistema educativo e na investigação e desenvolvimento. Portugal integrou, juntamente com os restantes estados membros da comunidade europeia, a assinatura da Declaração de Bolonha, comprometendo-se a contribuir até 2010 para o

estabelecimento de uma Área Europeia de Ensino Superior (Dias, Marinho-Araújo, Almeida, & Amaral, 2011).

Neste sentido, em 2003 foi aprovada a lei para organização desta nova rede global de ensino, estabelecendo parâmetros de avaliação dos cursos e das instituições comuns que favorecem a mobilidade interna e externa dos estudantes. No entanto, só em 2006 foi afixado o quadro do Processo de Bolonha que define a organização formativa deste novo modelo de ensino que visa essencialmente a aquisição de competências (Dias, 2012).

Esta nova estrutura de Ensino Superior introduziu mudanças significativas no sentido de harmonização de competências no espaço Europeu. Destas mudanças, destacam-se a sistematização de três ciclos distintos, atribuindo o grau de licenciatura, mestrado e doutoramento, o que corresponde, respetivamente ao 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo. No que respeita ao modelo de avaliação, este também sofre alterações profundas no sentido da homogeneização. Deste modo, passou a adotar-se um sistema de acumulação de créditos por cada disciplina efetuada com nota positiva, não sendo fixo o estabelecimento de ensino onde essa disciplina foi lecionada. Assim, cada ciclo de estudos tem objetivos traçados através das competências a adquirir, consoante esteja integrado no ensino universitário ou politécnico. Para o grau de licenciatura, no ensino politécnico, são fixados 180 créditos, distribuídos por 6 semestres. Quanto ao ensino universitário os cursos de licenciatura passam a ter entre 180 a 240 créditos (Almeida, 2011).

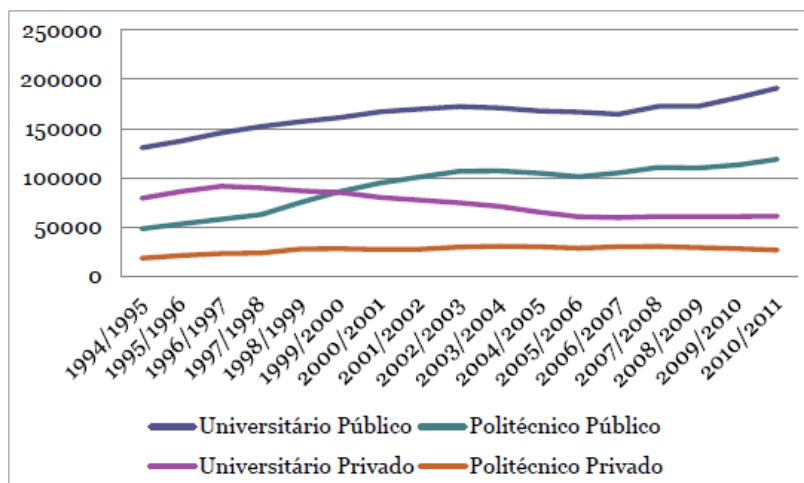
O Processo de Bolonha introduz ainda a possibilidade de uso de línguas estrangeiras quer no currículo do curso quer na defesa de dissertações de licenciatura, mestrado e doutoramento. Prevê ainda a possibilidade de reunião dos júris por teleconferência e o depósito legal das dissertações em formato digital (Dias, 2012).

Em 2010 contavam-se em Portugal 121 estabelecimentos de Ensino Superior. Destes, 54 integravam o setor público (15 universidades, 15 institutos politécnicos, 19 escolas superiores e cinco institutos de ensino militar e policial) e 67 compunham o setor privado (oito universidades e 59 outros institutos e escolas superiores) (CIPES & A3ES, 2012).

Em termos de número de inscritos, verifica-se na figura 1 que o ensino universitário público reúne desde sempre a maior fatia de alunos, seguindo-se do ensino politécnico do mesmo setor. Não obstante, este último subsistema assume particular expressão a partir do

ano letivo de 1999/2000, originando o decréscimo do ensino universitário privado a partir do mesmo período (CIPES & A3ES, 2012).

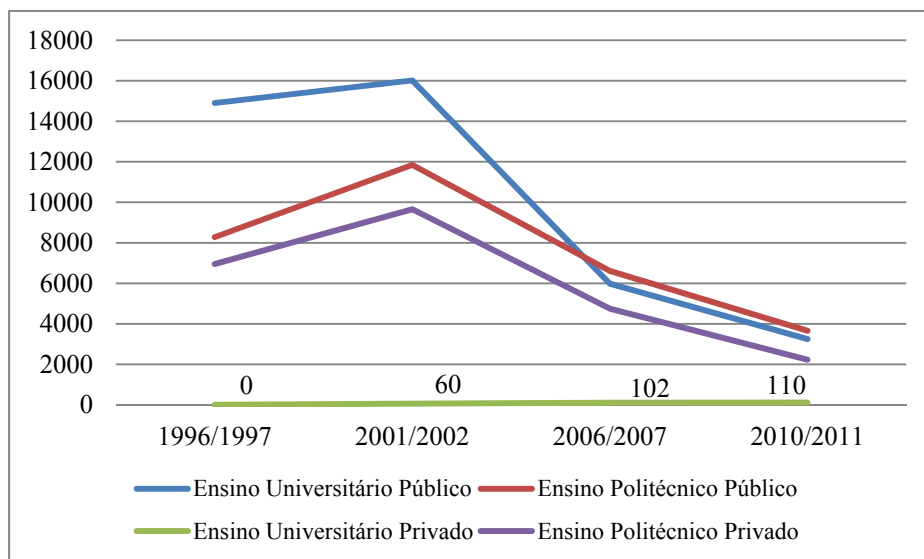
Figura 1: Número de alunos inscritos no Ensino Superior por subsistema/setor, 1994-2010



Fonte: CIPES & A3ES, 2012

Especificamente para a área da educação, ponto central deste estudo, o número de inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior em cursos relacionados com esta área apresenta-se em crescimento até ao ano letivo de 2001/2002 em todos os subsistemas do Ensino Superior. A partir deste período, a afluência entrou em tendência decrescente em todos os subsistemas, com exceção do ensino politécnico privado, que se manteve numa rota ascendente, ainda assim, bastante discreta (figura 2).

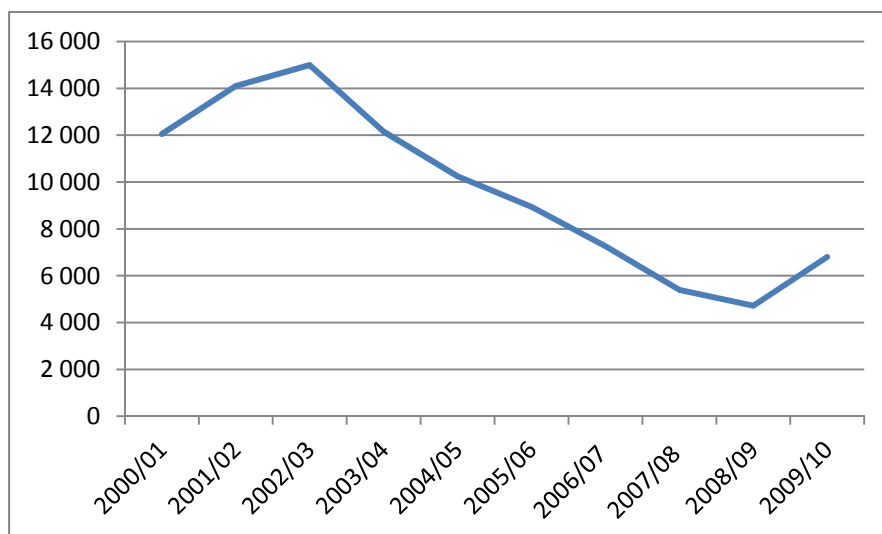
Figura 2: Evolução do número total de inscritos no Ensino Superior nas áreas de Formação de Professores/Formadores e Ciências da Educação



Fonte: CIPES & A3ES, 2012

O decréscimo do número de inscritos em cursos da área refletiu-se igualmente no número de diplomados dos mesmos cursos, como demonstra a figura 3. O volume de graduados por ano letivo apresenta-se em crescimento até 2002/2003, entrando depois disso numa reta decrescente até ao ano letivo de 2008/2009. É ainda de referir que se verifica um novo aumento no ano 2009/2010 (Ministério da Educação e Ciência, 2011).

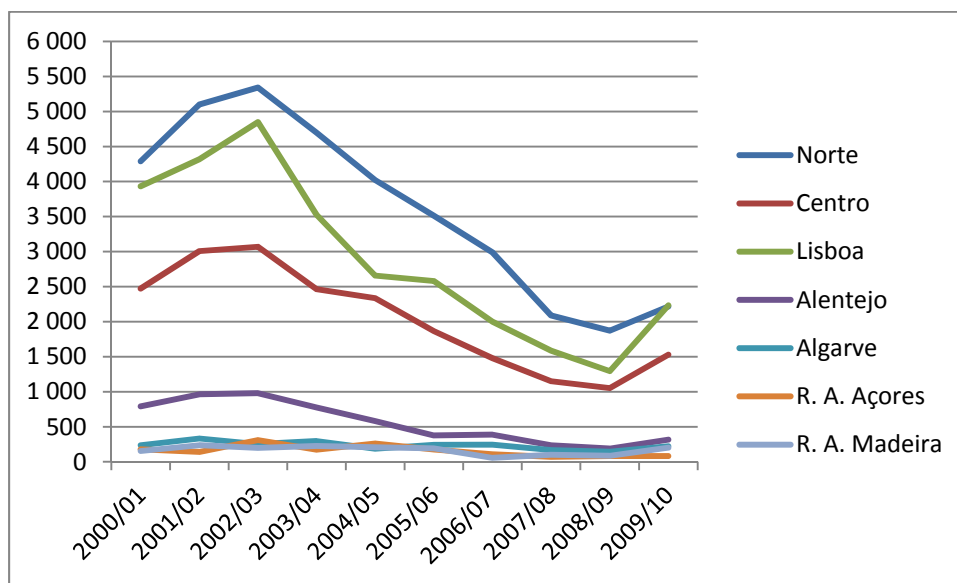
Figura 3: Diplomados na área de Educação por Subsistema de ensino, de 2000/2001 a 2009/2010



Fonte: Ministério da Educação e Ciência, 2011

Os alunos graduados nestas áreas encontram-se maioritariamente em instituições da zona norte e da zona de Lisboa. Não obstante, o decréscimo verificado no número de diplomados a partir de 2001/2002 também é mais acetuado nessas zonas. É de salientar que os diplomados dos estabelecimentos das zonas do Algarve, R. A. Açores e R. A. da Madeira se mantiveram relativamente constantes desde 2000 a 2010 (Cardoso et al., 2012).

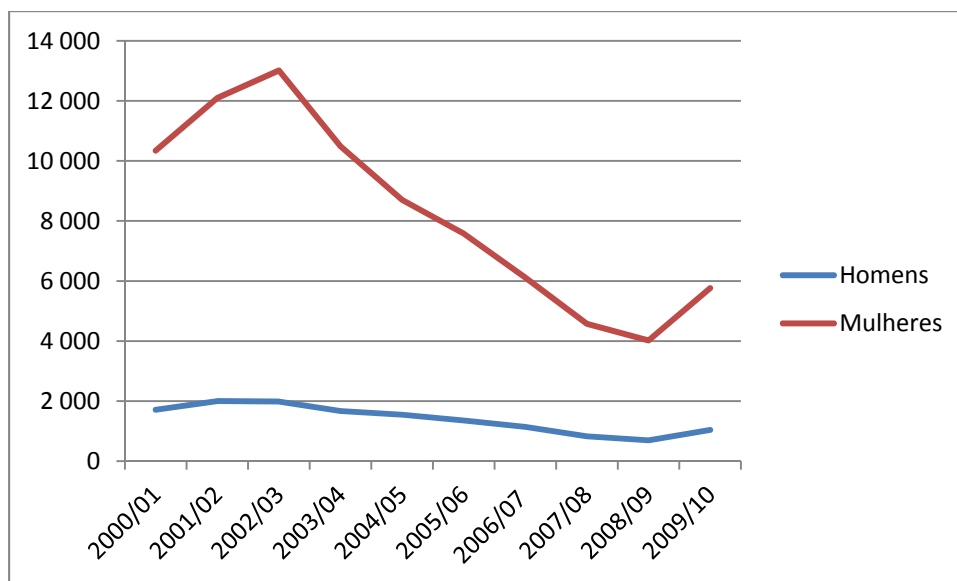
Figura 4: Diplomados na área de Educação por NUTS II de 2000/2001 a 2009/2010



Fonte: Ministério da Educação e Ciência, 2011

Relativamente à divisão por género, verifica-se desde sempre uma tendência maioritariamente feminina nesta área, sendo também neste segmento que se regista a maior queda de afluências ao Ensino Superior, como demonstra a figura 5 (Ministério da Educação e Ciência, 2011).

Figura 5: Diplomados na área de Educação por NUTS II de 2000/2001 a 2009/2010



Fonte: Ministério da Educação e Ciência, 2011

2.2.2.1. Competências a desenvolver

Nos últimos anos, a discussão em torno do conceito de competência tem estado no centro das atenções em universidades e organizações empresariais, associando-se o mesmo a diferentes níveis: pessoais (competências individuais), organizacionais (*core competences*) e internacionais (sistemas educacionais de formação de competências) (Fleury & Fleury, 2001).

No seu estudo de 1973 intitulado *Testing for Competence rather than Intelligence*, McClelland afirma que a competência é uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação (McClelland, 1973).

Na década de 80, Boyatzis avançou com a sistematização de um conjunto de características presentes em indivíduos com alto desempenho, fundamentadas na inteligência e personalidade de cada um, reiterando a necessidade de uma complementaridade entre as competências e os cargos existentes nas organizações empresariais (Mirabile, 2006).

Deste modo, é necessário que as competências sejam adaptadas às tarefas inerentes a determinado cargo, sendo que o indivíduo que detiver essas competências terá um maior desempenho profissional na empresa que o admitir. Este fato gera competitividade entre empresas, não apenas pelos produtos ou clientes, mas também pela procura dos melhores profissionais com as combinações de capacidades que se adaptam às *core competences* procuradas pela organização (Fleury & Fleury, 2001).

Muitos foram os autores que procuraram, nas duas últimas décadas, definir os contornos subjacentes ao conceito de competência. Durand (2006) define competências como o conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para se atingir determinados objetivos. Já Levy-Leboyer (1997) assenta a sua definição unicamente nos comportamentos que umas pessoas dominam melhor que outras, favorecendo-as em determinada situação.

As competências não se limitam a um conhecimento específico, fixo e pré-determinado, pelo contrário, são algo volátil no tempo que resulta de três eixos da vida do indivíduo: biografia, formação académica e experiência profissional. Assim, a competência existe quando o indivíduo sabe agir, mobilizar-se, sabe transferir, envolver-se, tem visão estratégica e assume responsabilidade. Para estes autores, as capacidades determinam a forma como os indivíduos se relacionam em sociedade e nos diferentes eixos da sua vida, sejam outras pessoas, grupos e organizações (Le Boterf, 2003).

Também Flink e Vanalle (2006), com base nos estudos de McClelland (1973), apostam num modelo tripartido, distinguindo as competências essenciais, funcionais e individuais. Na mesma linha Rocha, Gonçalves e Vieira (2011) defendem que as competências são essenciais ao desempenho de uma profissão, razão pela qual resultam da integração do saber-fazer, saber-ser e saber-transformar-se, aludindo à necessidade constante dos profissionais evoluírem e se adaptarem às novas estruturas laborais resultantes da globalização.

2.3. Perfil Profissional do Professor

Os professores desempenham um papel fundamental na formação das gerações vindouras, exercendo, deste modo, uma das influências mais importantes na vida do ser humano (Fullan & Hargreaves, 2000). Borges (2007) refere que as ações dos professores se

revestem de um conjunto de gestos e funções que se materializam em práticas pedagógicas e estratégias de aprendizagem, não descurando a capacidade de comunicação e de exercício de autoridade.

Fullan & Hargreaves (2000) realçam que os professores são mais do que um conjunto de conhecimento e competências, ideia corroborada por Abraham (1984, p. 11) ao afirmar que “o professor não é um meio, uma coisa, mas um sujeito, a quem se dá o seu valor e a dignidade de o ser”. Já Ferreira (2009, p.16) salienta que os professores “não se tornam naquilo que são, simplesmente, por hábito. O ensino está ligado à sua vida, à sua biografia e ao tipo de pessoas que são”.

Ser professor é mais do que uma profissão e implica a integração de um conjunto de fatores, como a época em que o docente cresceu e ingressou na profissão, os valores educativos dominantes na altura, evolução e experiência profissional e atitudes face à mudança. Outro fator preponderante é o sexo do educador, mais precisamente o modo, o ensino e o trabalho que se relaciona com diferentes tipos de vida e com os diferentes interesses dos homens e das mulheres (Ferreira, 2009).

O processo de aquisição de competências pelos profissionais na área do Ensino tem início com a formação académica, ou inicial, que lhes confere qualificação profissional para a docência. Concluída a fase universitária (podendo ser universitário e politécnico, bacharel ou licenciatura) segue-se um período de estágio pedagógico, que para a maioria dos recém-licenciados marca o início da carreira profissional. Na maioria dos casos o estágio encontra-se integrado na formação académica inicial, complementando-a e atuando com um reflexo direto da competências adquiridas no Ensino Superior (Simões, 2008).

No entanto, a aquisição de competências próprias de um profissional da docência não termina com a formação académica. O período de estágio é especialmente importante por ser a primeira confrontação entre as competências próprias e as exigidas pelo Estatuto da Carreira de Docente, mas igualmente um período de grande aprendizagem, destacando-se aqui, o papel do orientador de estágio (Ferreira, 2009).

O professor orientador tem como principal objetivo conceber uma prática pedagógica orientada para a qualidade da formação do futuro professor no domínio científico, cultural e pedagógico. Neste sentido, é fundamental que o professor orientador tenha formação

adequada, contribuindo assim, para uma melhoria das competências próprias adquiridas ao longo da formação escolar (Simões, 2008).

Borges (2007) faz referência ao fato de o primeiro ano de profissão de um professor recém-licenciado poder ser algo traumatizante. Segundo o autor, a transição de aluno a professor, está, por vezes, associada a mudanças no modo de vida, alterações familiares, e/ de residência, razão que pode levar o recém-graduado a sentir-se assustado e desanimado.

Para Silva (1997, p.53) por muito boa que seja a preparação do professor em termos científicos e pedagógicos existe sempre o chamado “choque com a realidade”, resultante do fosso encontrado entre a formação inicial e o que é exigido no mercado de trabalho. Segundo o autor este período de transição pode ocorrer nos primeiros anos de profissão e pode manifestar-se de acordo com cinco indicadores: (1) *perceção dos problemas*: quando existe perceção dos problemas e é demonstrado algum desagrado (lamentações sobre horários, cansaço, *stress*); (2) *mudanças de comportamento*: quando existem mudanças nos professores que são provocadas por agentes externos; (3) *mudanças de atitude*: quando o professor muda de atitude relativamente às suas crenças em consequência da recente prática profissional; (4) *mudanças de personalidade*: ocorridas ao nível da estabilidade emocional e autoconceito; e (5) *abandono da profissão*: é o indicador máximo, e é atingido quando o grau de desilusão é muito elevado que o abandono da profissão é visto como a única solução.

Os professores em início de carreira são confrontados com um conjunto de barreiras com as quais têm de lidar diariamente e que se podem transformar em dilemas derivados desse fosso existente entre a teoria e a prática. Ben-Peretz e Kremer-Hayon (1990) agrupam estes problemas iniciais dos professores em três grupos distintos: (1) *Dilemas relacionados com o controlo do ato educativo*: quando o professor tem de fazer opções, como por exemplo, escolher entre uma estratégia de ensino/aprendizagem centrada no aluno ou centrada no professor; (2) *Dilemas emergentes da gestão curricular*: podem passar por dificuldades em valorizar o conhecimento quotidiano, promover a cultura de escola nos alunos, seleccionar conteúdos adaptados aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos ou mudanças na avaliação curricular; (3) *Dilemas socioculturais*: confronto entre várias culturas dos diversos intervenientes educativos, ou seja, as diferentes gerações de professores.

Os mesmos autores referem que a gestão destes dilemas pelos novos profissionais organiza-se em três fases. Primeiramente os recém-professores devem adotar novas estratégias de ensino, aceitando de seguida, que a mudança de crenças educativas é uma necessidade (Ben-Peretz & Kremer-Hayon, 1990).

Reitera-se, portanto, a necessidade de uma formação contínua de professores, na medida em que se espera que estes sejam abertos às mudanças, inovadores e empenhados contribuindo assim para formar jovens capazes de enfrentar as realidades da sociedade atual (Simões, 2008).

Sobre estes novos desafios impostos aos professores, Alarcão, Varela de Freitas, Ponte, Alarcão, & Tavares (1997, p.36) salientam que “estamos muito longe do tempo em que era defensável encarar o professor como uma pessoa que «sabe umas coisas» e que domina umas três ou quatro técnicas para as transmitir em classe (...). Um professor é hoje um profissional com uma dupla especialização – em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos e competências de índole educacional”.

A propósito das competências a desenvolver pelos novos profissionais, Couto (1998) define que um bom professor deve ter uma educação de excelência e um domínio perfeito dos assuntos que estão incluídos na sua área de ensino, porque só dessa forma será possível ensinar com qualidade e clareza. Não obstante, Simões (2008) salienta que paralelamente ao domínio da própria área e às estratégias de ensino são ainda exigidas aos professores outras competências, tais como: organização e gestão do espaço, das atividades, dos grupos, das características psicológicas dos alunos, do ambiente com os outros docentes e encarregados de educação.

Face ao atual panorama do país, entender as profundas mudanças pelas quais o mercado de trabalho está a passar é fundamental para todos os que estão em busca de sucesso e de projeção dentro do seu âmbito profissional. As organizações estão cada vez mais interessadas em colaboradores que saibam usar sua habilidade e toda a sua competência em prol do crescimento daquelas (CIPES & A3ES, 2012).

Sobre este assunto, Couto (1998) garante que os professores atualmente têm de acompanhar a evolução constante da sociedade, adquirindo capacidade de inovar e preencher os requisitos exigidos pelo Estatuto da Carreira de Docente. No sentido de evitar dilemas e barreiras à sua progressão profissional, o autor recomenda que os aspirantes a professores

reconheçam como fundamentais a aquisição das seguintes competências: criação de um bom ambiente de trabalho (em sala de aula e com os pares), domínio dos conteúdos científicos e pedagógicos, assertividade na exposição de ideias, boa capacidade de comunicação, capacidade de refletir sobre as suas aulas, apresentação de estratégias de trabalho diversificadas e capacidade para tomar decisões importantes.

As funções dos professores assentam essencialmente no descrito pelo Estatuto da Carreira de Docente, publicado em 1990 e revisto em 2007. Teixeira (2007) organizou estas funções em duas grandes categorias: (i) funções expressivas e (ii) funções instrumentais (Teixeira, 2007).

Das funções expressivas (i), o autor salienta as de instruir, educar e de exercer ação educativa sobre o meio. Na função de instruir, o professor deve lecionar os programas e responsabilizar-se pelo rendimento escolar dos alunos, atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões. Deve desenvolver os processos de aprendizagem com base na diversidade dos alunos, desenvolvendo estratégias pedagógicas adequadas, bem como instrumentos de avaliação. Quanto ao relacionamento com os pares, nesta função os professores devem ainda partilhar informação e recursos com os seus pares, promovendo a partilha e o melhoramento. As práticas educativas devem ainda ser discutidas com os pais, sendo o professor responsável por promover a participação activa e a colaboração dos encarregados de educação. A par da componente letiva, a função de instruir assume também uma componente não letiva, lembrando que é da responsabilidade dos professores a preparação das aulas, a avaliação dos alunos, a supervisão dos pares e o apoio a alunos com necessidades educativas especiais. Na função de educar é impelido aos professores a tarefa de estimular as capacidades de autonomia e criatividade dos alunos, colaborando com parceiros educativos, refletindo com os restantes docentes e partilhando com os pais a responsabilidade educativa. Por fim, na função de desenvolver ação educativa sobre o meio procura-se promover os laços de cooperação entre docentes, alunos, pessoal não docente e encarregados de educação. Especificamente para os alunos, ao abrigo desta função os professores devem promover a inserção dos mesmos na comunidade, prestando-lhe orientação e informação educacional (Teixeira, 2007).

As funções instrumentais (ii) salientam as genéricas e as de cooperação com a administração da escola. Nas funções gerais destaca-se a responsabilidade dos professores pelo bem-estar dos alunos, pela manutenção da disciplina, pelo enriquecimento dos

recursos educativos e pela preservação das instalações do estabelecimento educativo. Quanto à cooperação com a administração da escola, o professor deve colaborar com a administração educativa no cumprimento das políticas educativas, deve organizar projetos educativos e planos de atividades. Deve ainda zelar pelo bem-estar dos outros docentes, protegendo-os em eventuais situações de violência (Teixeira, 2007).

O novo Estatuto da Carreira Docente, aprovado em Janeiro de 2007, assenta em três princípios fundamentais: a estruturação da carreira docente nas categorias de professor e professor titular, a avaliação de desempenho como componente fundamental para a progressão na carreira, e a maior exigência no acesso à profissão (Martins, 2008).

Com base neste documento, Martins (2008) afirma que atualmente são atribuídas ao professor determinadas competências, inclusivamente ao nível do desenvolvimento de todo o processo de avaliação dos seus pares, de utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação que originaram o aparecimento de concorrência entre os docentes gerando, alguns conflitos entre pares.

2.4. A empregabilidade no setor da Educação

A empregabilidade é um conceito de utilização recente que designa a qualidade ou possibilidade de se ter um emprego seja por conta de outrém ou por conta própria. Este conceito tornou-se particularmente popular ao ser incluído como um dos objetivos principais do Processo de Bolonha, lançando a ideia de que todos os estabelecimentos de Ensino Superior deveriam estar sujeitos à análise da forma como os seus graduados acediam ao mercado de trabalho (Cardoso, et al., 2012).

Nesta linha, procura-se diminuir o fosso existente entre as competências próprias e exigidas, tentando adequar o ensino à sociedade atual de modo a formar profissionais qualificados e preparados para os desafios do mercado de trabalho. Não obstante, é necessário não descurar que em muitas profissões, como é o caso do ensino, o processo de competências adquiridas pelos diplomados só fica concluída com a experiência de atuação no mercado de trabalho, mais comumente apelidado de estágio profissional ou curricular (Cardoso, et al., 2012).

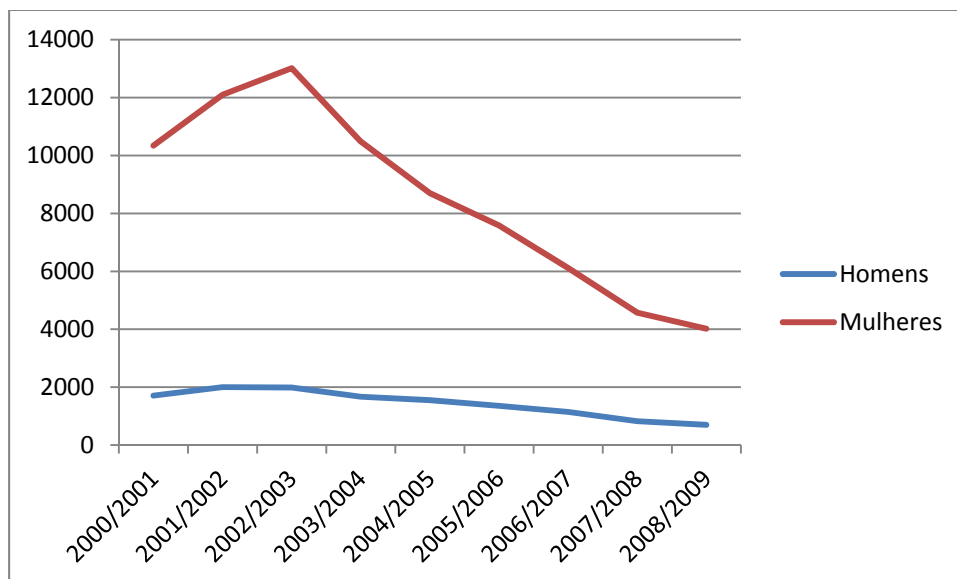
A empregabilidade é uma palavra-chave à volta da qual gravitam as medidas que vão ser tomadas ou já estão em curso. Neste sentido, não se avizinham perspectivas risonhas quando os dados da Direção Geral do Ensino Superior (2012) revelam que, entre 2001 e 2010, houve em Portugal 4.154 cursos superiores a formar diplomados. Desses, 1.421 – um em cada três – apresentam taxas de desemprego superiores à média de 10% (Direção Geral do Ensino Superior, 2012).

De 2009 a 2011 verificou-se uma tendência claramente decrescente do número de ingressos no Ensino Superior, registando-se apenas 78.785 matrículas. Com a saturação do mercado de trabalho e o aumento do desemprego torna-se natural que os jovens portugueses se retraiam na tomada de decisão de ingressar no Ensino Superior. O elevado preço das propinas e a diminuta taxa de empregabilidade apresentam-se como as principais causas desta tendência que até então se avista sem retorno (Cardoso, et al., 2012).

É ainda de mencionar que no período de 2009 a 2011, o sexo feminino tem-se mantido em maioria nos ingressos do Ensino Superior. No entanto, neste período, a percentagem de alunos do sexo masculino, no total de alunos, aumentou de 43% para 46,7%, e o de mulheres diminuiu de 57% para 53,3%, mantendo, ainda assim, a maioria (INE, 2012).

Relativamente ao número de graduados no Ensino Superior nas áreas de Formação de Professores e Ciências da Educação, os dados presentes na figura 6 demonstram uma tendência fortemente feminina. Esta tendência, apesar de acompanhar o decréscimo de ingressos no Ensino Superior verificada nos últimos anos, mantém-se inalterável.

Figura 6: Número de indivíduos graduados nas áreas de Formação de Professores e Ciências de Educação por género



Fonte: INE (2012)

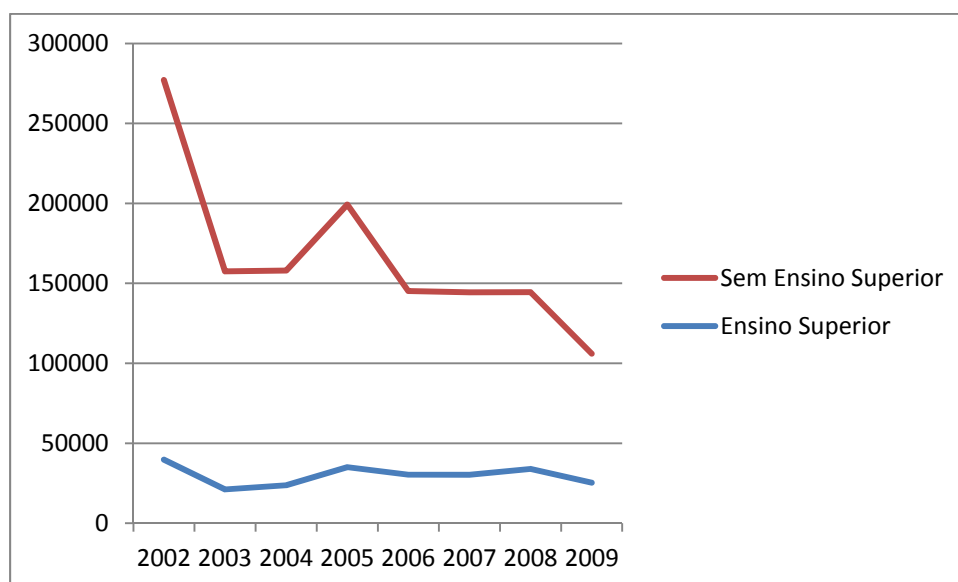
A empregabilidade dos diplomados ao nível da licenciatura é um problema que atinge cada vez mais países, fazendo surgir a ideia de que as qualificações obtidas no Ensino Superior nem sempre são adequadas para o emprego que habilitam. O crescente aumento do desemprego, sobretudo nos recém-licenciados, fez eclodir a necessidade de criar condições que facilitem a comunicação e interação entre a universidade e as empresas. Esta cooperação é importante para ajustar os currículos e mesmo os cursos do Ensino Superior às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade em geral (Cardoso, et al., 2012).

Na sociedade atual, as empresas valorizam cada vez mais a experiência profissional, razão pela qual os jovens que vão tomando contato com o mercado de trabalho em simultâneo com o período universitário são valorizados no momento de obtenção de emprego. Não obstante, Cardoso et al (2012) salienta que, por norma, as empresas não consideram que os estabelecimentos de Ensino Superior estejam a criar estratégias de solução para o problema da empregabilidade.

De acordo com os dados do quadro de pessoal do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2012), desde 2002 que o número de indivíduos que entram no mercado de trabalho sem formação universitária é extremamente superior ao número de entradas de graduados do Ensino Superior. No entanto, como demonstrado na figura 7, esta tendência

caminha no sentido de inverter esta situação, embora de forma discreta no período analisado (Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, 2012).

Figura 7: Número de indivíduos que entram pela primeira vez no mercado de trabalho, segundo as habilitações escolares



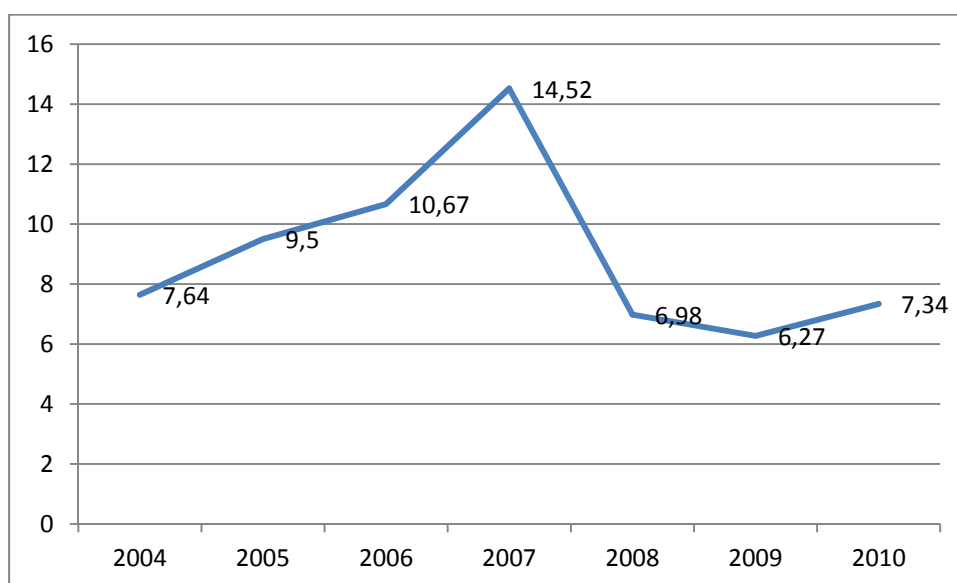
Fonte: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2012)

No período de 2002 a 2009, da totalidade de indivíduos que entrou pela primeira vez no mercado de trabalho, a fatia que corresponde à área da educação representa apenas a 6,2%, prevalecendo nestes o grau de bacharelato e licenciatura, obtidos nos cursos de Formação de Professores e Ciências da Educação (Cardoso, et al., 2012).

Analisando o setor da Educação enquanto atividade económica, da totalidade de indivíduos que ingressou num emprego do setor entre 2002 e 2009, 56% têm formação superior, sendo que, destes últimos, 99% tem entre bacharelato e licenciatura (Instituto Nacional de Estatística, 2011).

A análise da taxa de desemprego para este setor, apresentada na figura 8, revela uma tendência ascendente até 2007, atingindo pico máximo de 14,2, iniciando depois disso uma tendência descendente até 2009 para voltar a aumentar em 2010, em resultado da crise económica que se faz sentir no país (Cardoso, et al., 2012).

Figura 8: Taxa de desemprego para a áreas de Formação de professores/formadores e ciências da educação (2004-2010)



Fonte: Instituto Nacional de Estatística (2011)

2.5. Reflexão final

Nas últimas décadas, a crescente escolarização da população Portuguesa gerou alterações profundas no panorama laboral. Não obstante, nem sempre isso significa um caminho livre para a empregabilidade. Com a implementação do Processo de Bolonha foram abertas novas portas à investigação e mobilidade de estudantes e professores, contudo, esse processo de homogeneização do Ensino Superior à escala europeia trouxe igualmente a harmonização das competências adquiridas e por conseguinte, um excedente de profissionais com características semelhantes a dar entrada no mercado de trabalho.

Num contexto de crise económica mundial, onde se verifica cada vez mais uma preocupação das empresas em encontrarem profissionais adequados às suas funções, o sistema de Ensino Superior uniformizou as suas estruturas ao nível, sobretudo, do 1º ciclo de ensino. Deste modo, no sistema de Bolonha, um profissional licenciado, por ter apenas completado o 1º ciclo, encontra-se com uma apreensão básica dos conteúdos da sua área, exigindo-se um 2º ciclo de estudos que determinará o aprofundamento e especialização da

aprendizagem. Assim, ao nível da licenciatura pouco distingue as competências adquiridas do indivíduo A para o indivíduo B.

Por outro lado, o sistema proposto por Bolonha originou também um decréscimo da componente prática e adaptada ao contexto profissional, adquirida na formação académica. A obrigatoriedade de detenção do 3º ciclo aos professores do Ensino Superior trouxe, por um lado rigor e excelência ao nível de ensino, e por outro um afastamento das componentes práticas inerentes às profissões nas quais os alunos irão operar.

Assim, assiste-se cada vez mais ao desemprego sobretudo em jovens licenciados, que aliado à crise económica e elevados valores de propinas, estão na origem do forte decréscimo de ingressos no Ensino Superior. Se no final do século XX um curso superior dava acesso a um emprego, no início do século XXI, a formação superior encontra-se assombrada pelo fantasma do desemprego. Jovens recém-licenciados em diversas áreas, mas sobretudo nas ciências sociais e humanas, encontram-se sem perspectivas de emprego no país, vendo-se obrigados a procurar oportunidades no estrangeiro.

Os graduados do Ensino Superior encontram-se muitas vezes numa encruzilhada para a qual é difícil arranjar saída, não conseguem emprego nas suas áreas de estudos por falta de competências adquiridas ou saturação das profissões, mas também não conseguem empregar-se noutras áreas por excesso ou desadequação de competências. Por esta razão, assiste-se a um maior número de jovens inseridos pela primeira vez no mercado de trabalho sem Ensino Superior do que com formação universitária. Também por esta razão o tempo de procura de emprego é inferior quando o indivíduo ainda não completou os seus estudos, na medida em que se adequa a cargos/empregos de ordem mais genérica que a formação académica completa não lhe permite, porque o torna restrito à sua própria área de estudos.

Neste sentido, é necessário que haja uma maior interligação entre o Ensino Superior e as estruturas laborais de cada área, de modo a que o perfil de competências adquiridas esteja em congruência com as exigências do mercado de trabalho. O Ensino Superior necessita de encontrar de novo o seu lugar no mercado de trabalho, ganhando assim, notoriedade e confiança dos jovens, recuperando a motivação para o investimento na formação académica.

3. Desenvolvimento/ Aplicação

3.1. Introdução

O presente capítulo tem por objetivo apresentar e descrever as linhas metodológicas do estudo desenvolvido, traçando os objetivos e hipóteses, caracterizando os participantes e apresentando o instrumento e os procedimentos utilizados no decorrer da investigação.

Da extensa revisão bibliográfica efetuada focando temáticas como o Ensino Superior, a Empregabilidade e as Competências, surgiu o seguinte objetivo geral: Identificar o perfil dos diplomados pelo Ensino Superior, no ano 1999/2000, na área de Educação.

Este objetivo geral foi subdividido em três objetivos específicos:

- 1) Verificar se a percepção das competências próprias está relacionada com o gênero, a área científica, o grau acadêmico, o subsistema de ensino, o setor de ensino, a média de entrada e a média de saída.
- 2) Verificar se a percepção das competências exigidas está relacionada com o gênero, a área científica, o grau acadêmico, o subsistema de ensino, o setor de ensino, a média de entrada e a média de saída.
- 3) Identificar a décalage entre a percepção das competências próprias e as competências exigidas.

Para cumprir os objetivos acima apresentados, e igualmente de acordo com a revisão bibliográfica da área, foi estabelecida a seguinte hipótese geral: Variáveis relacionadas com características demográficas e de formação influenciam a percepção, tanto de competências próprias como das competências exigidas.

Da hipótese geral surgiram as seguintes hipóteses específicas:

H1. A classificação final do curso influencia significativamente a empregabilidade

Com o crescente aumento do desemprego, em específico em jovens recém-licenciados, torna-se pertinente perceber quais as valências mais valorizadas pelas empresas que podem conduzir a um favorecimento na empregabilidade. De acordo com Cardoso et al. (2012), as empresas valorizam essencialmente a experiência profissional, razão pela qual os jovens que vão tomando contato com o mercado de trabalho em simultâneo com o período

universitário são beneficiados no momento de obtenção de emprego. Deste modo, torna-se pertinente perceber se a classificação final do curso pode influenciar significativamente a empregabilidade, favorecendo-a.

H2. A percepção de competências próprias é influenciada por:

- Género;
- Área científica;
- Subsistema de ensino;
- Setor de ensino;
- Média de entrada no Ensino Superior
- Média de saída do Ensino Superior

As competências próprias são adquiridas ao longo da formação académica. No entanto, Fullan & Hargreaves (2000) realçam que os professores são mais do que um conjunto de conhecimentos e competências. Ferreira (2009) complementa, afirmando que o profissional da docência é igualmente uma pessoa que imprime o seu jeito de ser e os seus hábitos na sua profissão, uma vez que o ensino está ligado à sua vida, à sua biografia e às suas características próprias. O autor salienta ainda que ser professor implica a conjugação de variados fatores como a idade em que estudou e ingressou na profissão, a evolução e experiência profissional, as atitudes face à mudança e o sexo do educador (Ferreira, 2009).

H3. A percepção de competências exigidas é influenciada por:

- Género;
- Área científica;
- Subsistema de ensino;
- Setor de ensino;
- Média de entrada do Ensino Superior
- Média de saída do Ensino Superior

As competências exigidas ou esperadas de um profissional do ensino encontram-se descritas no Estatuto da Carreira de Docente, publicado em 1990 e revisto em 2007. De

acordo com Teixeira (2007) estas funções organizam-se em duas grandes categorias: funções expressivas (instruir, educar e de exercer ação educativa sobre o meio) e as funções instrumentais (responsabilidade dos professores pelo bem-estar dos alunos, liderança e disciplina, inovação dos recursos educativos, preservação das instalações do estabelecimento educativo, colaborar com a administração no cumprimento das políticas educativas, organizar projetos educativos e planos de atividades, zelar pelo bem-estar dos outros docentes (Teixeira, 2007).

H4. A percepção de competências próprias difere estatisticamente da percepção de competências exigidas.

De acordo com Cardoso et al. (2012) existe um fosso entre as competências próprias e exigidas, uma vez que existe uma desadequação do ensino à sociedade atual, formando-se profissionais pouco qualificados e preparados para os desafios do mercado de trabalho. Não obstante, é necessário não descurar que em muitas profissões, como é o caso do ensino, o processo de competências adquiridas pelos diplomados só fica concluída com a experiência de atuação no mercado de trabalho, mais comumente apelidado de estágio profissional ou curricular (Cardoso, et al., 2012). Sobre esta questão, Silva (1997) refere que por muito boa que seja a preparação do professor em termos científicos e pedagógicos existe sempre o chamado “choque com a realidade”, resultante do fosso encontrado entre a formação inicial e o que é exigido no mercado de trabalho.

3.2. Participantes

O universo do estudo são os diplomados pelo Ensino Superior Português, no ano letivo 1999/2000. De acordo com os dados da Direção de Serviço de Estatísticas e Indicadores do Observatório da Ciência e do Ensino Superior (DSEI-OCES, 2004) o número total de diplomados a nível nacional para o ano letivo já mencionado foi de 47738. Usando uma técnica de amostragem aleatória, abrangeram-se todos os estabelecimentos portugueses de Ensino Superior público e privado, excluindo as seguintes instituições: Academia da Força Aérea; Academia Militar; Escola Naval; Instituto Superior de Ciências Políticas e

Segurança Interna; Escola Superior de Tecnologias Militares Aeronáuticas e a Escola do Serviço de Saúde Militar. Foram ainda excluído os cursos que nesse ano registaram um número de graduados inferior a 6. Deste modo, após a seleção realizada, foi obtida uma população de 46808 indivíduos.

O cálculo da amostra baseou-se em 1/6 da população, resultando inicialmente em 7801 elementos. No entanto, a resistência ou objeção de algumas instituições em participar no estudo, bem como a ausência de resposta, conduziu a uma redução do número da amostra para 6126 indivíduos.

O contato com os diplomados foi efetuado por duas vias: ou diretamente pelos investigadores do CIPES (mediante contatos fornecidos pelas instituições), ou de forma indireta através de contatos efetuados pelas próprias instituições de ensino.

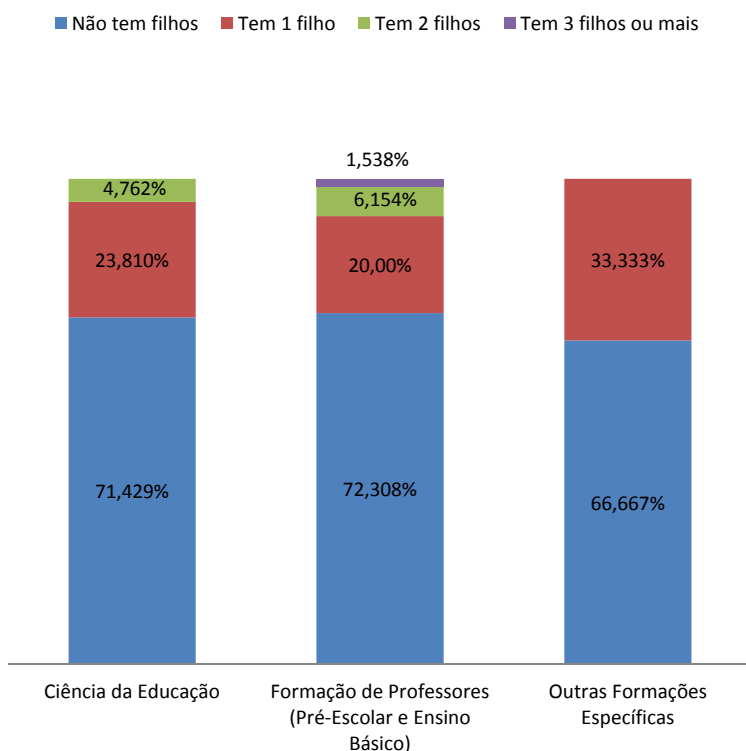
A recolha dos dados foi efetuada pelo correio, tendo sido devolvidos 217 questionários, sobretudo devido a mudança de residência do destinatário. Foram recepcionadas um total de 752 respostas. Não obstante, apenas 645 correspondiam ao critério de graduação no ano letivo 1999/2000. Deste modo, salienta-se a falta de representatividade da amostra, adquirindo-se uma taxa de resposta de apenas 11%.

Uma vez que os objetivos do presente estudo se centram apenas nos graduados na área da Educação, a amostra geral foi filtrada, resultando em 96 indivíduos válidos para o estudo. Destes, 21,9% graduaram-se na área de Ciências da Educação, 68,8% têm Formação de Professores Pré-escolares e Ensino Básico e 9,4% efetuaram outras Formações Específicas na Área da Educação.

Da amostra em estudo, 79,2% são do sexo feminino e 20,8% são do sexo masculino. No que respeita a faixa etária 81,3% encontrava-se, à data da recolha dos dados, entre os 27 e 33 anos. Apenas 9,4% se encontrava entre os 34 e os 46 anos.

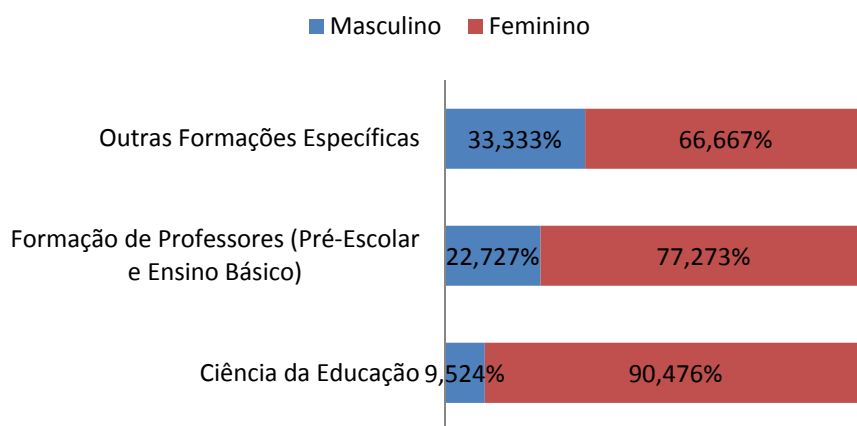
Relativamente à filiação, 71,6% dos respondentes não tinha filhos à data do estudo, seguindo-se 22,1% com 1 filho, 5,3% com 2 filhos e apenas 1,1% com 3 ou mais filhos. Tomando em linha de conta o número de filhos por área científica, verifica-se igualmente que a maioria dos respondentes em todas as áreas não tem filhos ou tem apenas 1 filho (Gráfico 1).

Gráfico 1: Relação entre a Área Científica e o número de filhos



Em todas as áreas científicas incluídas se verifica uma maioria feminina, destacando-se, com mais evidência, a Área das Ciências da Educação e com menos expressão na Área das Formações Específicas da Educação (Gráfico 2).

Gráfico 2: Relação entre a Área Científica e o género dos respondentes



No que respeita ao grau obtido pelos respondentes no ano letivo de 1999/2000, 97,9% obtiveram a licenciatura, pelo que apenas 2,1% concluiu o bacharelato.

Quanto a avaliação do curso realizado, foi pedido aos respondentes que caracterizassem a presença de determinados itens no seu curso: a) Em geral o programa foi considerado exigente; b) As entidades empregadoras estão familiarizadas com o currículo do curso; c) Teve liberdade na composição do currículo do curso; d) o programa tinha um horizonte alargado; e) O programa tinha uma orientação vocacional; f) O programa tinha prestígio académico. Uma vez que as respostas foram segmentadas mediante uma escala de Likert de 5 níveis (1 = De modo nenhum; 5 = Em grande medida), considerou-se que a presença de valores mais altos indicaria uma melhor avaliação do curso. Deste modo, foi efetuado um agrupamento por média dos 6 itens, obtendo-se com isso a classificação geral de avaliação do curso. Analisando estes resultados, verificou-se uma média de $3,616 \pm 0,830$, localizando-se deste modo, a avaliação do curso a um nível mediano.

Em relação a escolha do curso e da instituição, 43,2% afirma que repetiria seu percurso académico de forma igual; 24,2% escolheria outro curso e outra instituição; 21,1% escolheria um curso diferente, na mesma instituição; e 10,5% escolheria o mesmo curso numa instituição diferente.

Analisando a transição do Ensino Superior para o mercado de trabalho, 53,3% dos respondentes referem que encontraram o seu emprego atual recorrendo aos concursos públicos para docentes promovidos pelo Ministério da Educação. Dos restantes, 15,6% referem que encontraram seu emprego por iniciativa própria junto da entidade empregadora, 10% encontrou o emprego por contato direto da entidade empregadora, 10% refere que se empregou graças a contatos de familiares e amigos, e 8,9% mencionam que encontraram o primeiro emprego respondendo ao anúncio publicado no jornal.

Especificamente em relação ao primeiro emprego após a graduação, 46,6% dos respondentes refere que a formação própria que possuía foi a mais apropriada para o trabalho em causa, enquanto 45,5% dos inquiridos referem que a formação mais indicada tanto poderia ser a formação própria como outra relacionada com a área.

Relativamente à importância dos conhecimentos e competências adquiridos na graduação, 47,7% revelam que estes foram importantes para o desempenho das funções profissionais, seguindo-se de 38,6% que os consideraram muito importantes. Apenas 2,3% dos

participantes consideraram os conhecimentos e competências adquiridos foram pouco importantes para o desempenho profissional.

Quando questionados sobre as exigências do mercado de trabalho face aos conhecimentos que realmente possuíam, 35,2% dos participantes consideraram esta questão importante, seguindo-se de 29,5% que a mencionaram medianamente importante. Apenas 4,5% consideraram tal situação nada importante.

Ainda no que concerne ao estudo do primeiro emprego após a graduação, é de ressaltar que à data do estudo, 51% dos respondentes ainda permanece nessas funções profissionais, enquanto 49% abandonou o primeiro emprego até ao final do ano letivo seguinte (julho/agosto).

A análise do histórico da situação laboral corrente revela que, em média os respondentes encontraram-se empregados há 5 anos ($5,25 \pm 19,258$) dos quais 89,6% se encontrava à data do estudo num emprego remunerado. No que respeita à questão do desemprego, 54,7% dos participantes afirmam que nunca estiveram sem emprego após a graduação, face a 45,3% que já estiveram desempregados. O estudo destes últimos, permite verificar que a média de tempo de desemprego é de cerca de 12 meses ($12,15 \pm 11,233$).

Ainda no estudo da situação corrente dos participantes, e especificamente nas últimas 4 semanas referentes à data de estudo, 47,2% dos respondentes estiveram ocupados com novas formações relacionadas com a sua área profissional, 40,3% encontrou-se a prestar assistência aos filhos e familiares e 12,5% dedicou-se a trabalho voluntário não remunerado. Apenas 16,7% dos respondentes encontrava-se neste período a tentar encontrar outro emprego remunerado relacionado com a sua formação profissional.

Analisando especificamente o emprego atual à data do estudo, 81,4% dos respondentes encontrava-se a exercer a carreira de docente, sendo que 89,5% trabalhava por conta de outrem. Relativamente às questões contratuais, 68,8% possuíam um contrato de trabalho por tempo indeterminado e 29,9% tinha um contrato a termo certo.

Quanto às competências necessárias para o desempenho das funções actuais, 48,8% dos respondentes pensa que a sua formação própria e exclusiva é apropriada para o desempenho do trabalho em causa, enquanto 46,4% pensa que poderia exercer funções com a formação própria ou relacionada. No que se refere ao tempo necessário para um

graduado médio com educação base relevante, se tornar especialista neste tipo de função, 11,8% afirma que seriam necessários um a dois anos e 60% pensa que seriam necessários entre três e cinco anos.

Já em relação à percepção das competências exigidas face as competências próprias no desempenho da sua função atual, 23,3% dos participantes consideraram os seus conhecimentos e competências importantes para o trabalho em causa, pelo que 67,4% consideraram os mesmos muito importantes. Exclusivamente em relação à percepção dos conhecimentos e competências exigidos no trabalho atual, 34,9% dos respondentes consideraram que a sua função lhes exigia mais conhecimentos do que realmente possuíam; Por outro lado, 16,3% consideraram que lhes foram exigidas muito mais competências do que as possuíam.

No que concerne ao grau de satisfação com o emprego atual, 41,9% dos respondentes encontra-se satisfeito e 19,8% encontra-se muito satisfeito. Apenas 4,7% afirma estar muito insatisfeito com o seu emprego.

Relativamente à caracterização da entidade empregadora dos respondentes, em média os mesmos encontram-se na referida organização há $5\pm 3,66$ anos, pelo que 72,9% encontra-se numa entidade do setor público, 15,3% no setor privado com fins lucrativos e 10,6% no setor privado sem fins lucrativos.

No que diz respeito à avaliação do grau de inovações em termos das tecnologias, ferramentas e instrumentos presentes na entidade empregadora, 22,6% consideraram que a sua entidade se encontra num nível baixo, 36,9% num nível mediano e 27,4% num nível elevado. A mesma avaliação em relação aos conhecimentos e metodologias, revela que 43% consideraram a sua entidade no nível de inovação mediano e 36% no nível elevado. Não obstante, 47% considera que não têm um papel activo na introdução de tecnologias e instrumentos, e 60,7% dos respondentes afirma ter um papel activo na introdução de conhecimentos e metodologias.

Analisando à progressão na carreira, 37,3% dos respondentes refere tratar-se de uma progressão interna. O estudo das funções revelou 66,3% afirma não supervisionar diretamente os membros do seu departamento ou organização. Analisando a supervisão do trabalho individual pelo coordenador, 34,5% consideraram que esta supervisão é mediana, 21,4% refere que é próxima e 11,4% refere que é muito próxima.

Por fim, relativamente à autonomia laboral, 31,4% dos respondentes considera-se responsável pela definição dos objetivos para o seu próprio trabalho, pelo que 55,8% se considera bastante responsável. Já em relação ao desempenho do seu próprio trabalho, 65,1% dos respondentes considera-se em grande medida responsável pelo mesmo.

3.3. Instrumento

O instrumento de recolha de dados consistiu num questionário, elaborado pela equipa de investigadores do projecto europeu REFLEX (*Research into Emploment and professional Flexibility*) (REFLEX, Questionnaire REFLEX. This questionnaire is about the study programme that you finished in 1999/2000.)

O estudo desenvolveu-se em torno de vários eixos principais, articulados entre si e que se reflectem nas diferentes secções do questionário, pautadas por perguntas abertas, fechadas e semi-abertas, presente em todas as secções.

O questionário REFLEX está dividido em 11 grupos de perguntas (Secções “A” à “K”): **Secção A** – Informação sobre o curso pelo qual se formou em 1999/2000 - é constituída por 10 questões, incluindo 3 escalas de Likert de níveis, com o objetivo de caracterizarem respetivamente o curso, o modelo de ensino e o comportamento do aluno; **Secção B** – Outras experiências de educação – são 7 questões; **Secção C** – Transição do curso para o mercado de trabalho – são 5 questões; **Secção D** – Primeiro emprego após a graduação – são 13 questões; **Secção E** – Histórico de emprego e situação corrente – são 7 questões; **Secção F** – Emprego/trabalho atual – são 15 questões; **Secção G** – Entidade empregadora – são 21 questões; **Secção H** – Competências – são 2 questões, A secção “H” dedicada às competências, nesta secção encontra-se presente uma escala de Likert de 19 itens e 7 níveis (1= Baixo; 7= Elevado), com o objetivo de quantificar as competências próprias e a perceção das competências exigidas pelo mercado de trabalho; **Secção I** – Avaliação do curso – são 2 questões; **Secção J** – Valores e orientação – 1 questão e por último, **Secção K** – Dados pessoais – são 12 questões.

3.4. Procedimentos

O presente estudo assenta numa metodologia quantitativa de cariz descritivo e exploratório, na medida em que se pretende descobrir novos conhecimentos, descrever fenómenos existentes, determinar a frequência de ocorrência de um dado fenómeno e ainda categorizar a informação (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006).

Esta opção metodológica de uma investigação de tipologia descritiva /exploratória resultou do fato de existir bastante literatura consignada ao Ensino Superior e competências mas não no sentido de determinar o perfil do graduado para a área da Educação (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006).

No que respeita aos procedimentos, considerar-se-á os relativos ao acesso aos dados e ao tratamento dos mesmos.

Quanto ao acesso aos dados, depois de recolhidos, os mesmos foram compilados numa base de dados, recorrendo ao *software* IBM SPSS Statistics v. 20.0. A adequação dos dados originais do Projecto Reflex aos propósitos deste estudo revelou a necessidade de adaptação da base de dados. Para tal, procedeu-se à eliminação de 245 variáveis, ao que se seguiu a seleção dos 92 inquiridos pertencentes às áreas da Educação.

Com o propósito de melhor servir os objetivos da investigação, foi pertinente criar novas variáveis de controlo correspondentes ao setor e tipo de ensino da instituição universitária. Deste modo, garantiram-se 4 grupos distintos, como visível na figura 9.

Figura 9: Divisão de controlo em tipo de Instituição e setor de Ensino



Foi igualmente efetuado um reagrupamento por semelhança, das áreas científicas presente na amostra, constituindo-se três grupos distintos: Ciência da Educação, Formação de Professores e Outras formações específicas.

Do mesmo modo, mas recorrendo à amplitude intervalar, foi realizado um reagrupamento da variável idade, conseguindo-se três grupos: Dos 27 aos 33 anos; dos 34 aos 39 anos e dos 40 aos 46 anos (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006).

4. Resultados

4.1 Introdução

Tem-se por objetivo neste capítulo apresentar todos os resultados obtidos nas diferentes testagens utilizadas. Como forma de correspondência entre o enquadramento teórico e a pesquisa prática optou-se por dividir os resultados em três partes distintas: Ensino Superior, Competências e Empregabilidade.

Como tal iniciar-se-á o capítulo como uma descrição de todas as variáveis dependentes e independentes selecionadas para integrar na análise, recorrendo a frequências absolutas e relativas (variáveis qualitativas) e medidas de localização (tendência central) e medidas de dispersão (Marôco, 2011).

De seguida, relativamente a procedimentos inferenciais, foram realizados de testes de independência de Qui-quadrado, testes de hipóteses paramétricos (Teste de t para duas amostras independentes e ANOVA) e não-paramétricos (Teste de Mann-Whitney e Teste de Kruskal-Wallis) e correlação de Pearson. Todos os testes de hipóteses foram testados para os seus parâmetros de aplicabilidade: Independência das variáveis, Normalidade Multivariada (Teste de Kolmogorov-Smirnov quando $n < 50$ e teste de Shapiro-Wilks quando $n > 50$), e homocedasticidade (Teste de Levene). Deste modo, a escolha de uma opção paramétrica ou não-paramétrica resulta do cumprimento ou não destas condições (Marôco, 2011).

Para analisar a escala de competências próprias e adquiridas presente na secção H do instrumento, recorreu-se à aplicação de um procedimento de análise fatorial, integrando o método de Rotação Varimax. A contribuição de todos os itens foi analisada inicialmente através da verificação das comunalidades, pelo que todos os que obtiveram uma contribuição inferior a 50% foram excluídos (Marôco, 2011).

Depois de formuladas, todas as dimensões da escala global foram validadas recorrendo ao indicador de fiabilidade interna *Alpha de Cronbach*, sendo aceites valores superiores a 0,7. Todas as variáveis que não contribuíram positivamente para a consistência interna da escala e das dimensões foram excluídas da análise (Marôco, 2011). Deste modo, em relação às competências próprias foram retirados da análise dois itens (“Conhecimento de outras ou disciplinas”; “Capacidade de escrever e falar numa língua estrangeira”). Quanto

às competências exigidas procedeu-se a eliminação de quatro itens (“Conhecimento de outras ou disciplinas”; “Capacidade para negociar eficazmente”; “Capacidade de afirmação da sua autoridade”; “Capacidade de escrever e falar numa língua estrangeira”). Posteriormente foi feita uma agregação por média dos itens de forma a criar novas variáveis correspondentes as dimensões encontradas no processo de análise fatorial.

De seguida, utilizando as dimensões já construídas e devidamente validadas, foi efetuada uma análise inferencial recorrendo a testes paramétricos e não-paramétricos, no sentido de relacionar as competências com as variáveis independentes já mencionadas.

Todas as análises estatísticas foram efetuadas no *software* IBM SPSS Statistics v.2.0, exceptuando a criação de alguns gráficos, que, por questões visuais, foram efetuados no MS Office Excell 2010.

O nível de confiança utilizado neste estudo foi de 95%, aferindo-se significância estatística com $p < 0,05$. Apenas os resultados estatisticamente significativos serão apresentados neste capítulo (Marôco, 2011).

4.2 Análise dos Resultados descritivos

4.2.1 Caracterização do Ensino Superior

As instituições de Ensino Superior selecionadas para o presente estudo são maioritariamente do setor público (77,5%) e politécnico (71,9%). No que respeita a média de entrada no Ensino Superior, 37,6% dos respondentes entrou com uma média boa (classificações de 14 e 15), seguindo-se de 31,8% com média de muito bom (classificações de 16 e 20) e por fim, 30,6% entrou para o Ensino Superior com classificação de suficiente.

No que concerne à média final de curso, 50,5% dos graduados terminaram com classificação de bom, seguindo-se de 35,8% com classificação de suficiente e 13,7% com classificação de muito bom.

Relativamente ao cruzamento da média final de curso com o setor da Instituição de Ensino verifica-se uma maioria do setor público em todas as classificações, resultado da maioria

amostral para este setor. É, no entanto, de salientar a proximidade existente para a classificação de muito bom (53,8% para o setor público e 46,2% para o setor privado).

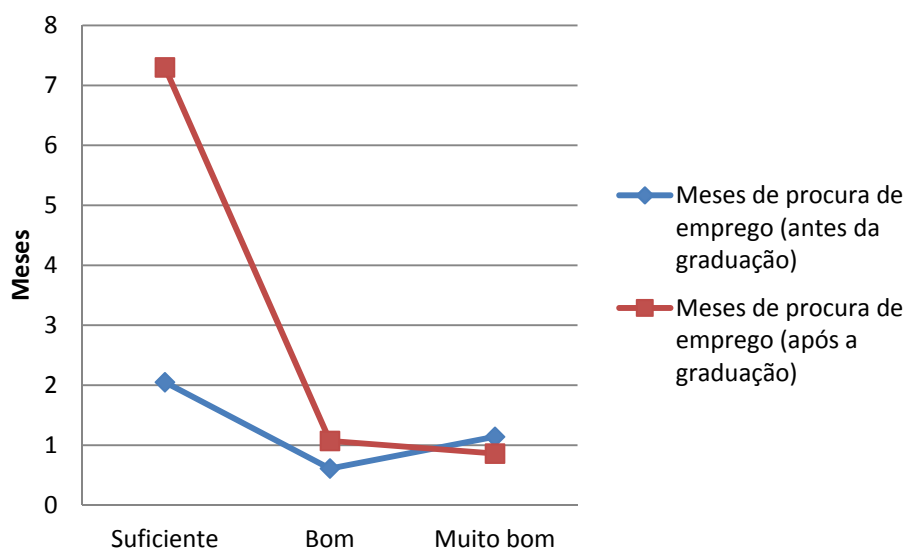
Verifica-se uma situação semelhante relativamente ao tipo de Ensino, onde a maioria amostral em todas as classificações se encontra no Ensino Politécnico. Quanto ao cruzamento com a área científica verifica-se uma maioria para a formação de professores (Pré-escolar e Ensino Básico) em todas as classificações de final de curso.

4.2.2 Caracterização da Empregabilidade

Relativamente ao número de meses de procura de emprego antes e depois da graduação, verifica-se que o tempo de procura é inferior quando o indivíduo ainda não finalizou os estudos ($1,16 \pm 3,65$) do que quando já se graduou ($3,29 \pm 5,70$).

Cruzando-se estes dados com a classificação final do curso, é possível verificar-se que o número de meses de procura de emprego, tanto antes quanto após a graduação, é inversamente proporcional a classificação obtida. Quanto maior é a classificação menor é o tempo de procura de emprego (Gráfico 3).

Gráfico 3: Relação entre números de meses de procura de emprego antes e após a graduação e a classificação do curso.



O número de meses de procura de emprego apresenta-se igualmente distinto de acordo com o setor de Ensino (Público e Privado) e o tipo de Ensino (Universitário e Politécnico). Apesar de em ambas as classificações o tempo de procura ser menor antes da graduação, verifica-se que essa discrepância é mais acentuada entre universitário e politécnico quanto a procura após a graduação, no sentido dos alunos do Ensino universitário terem um período de procura de emprego superior (Gráficos 4 e 5).

Gráfico 4: Relação entre número de meses de procura de emprego antes e após a graduação e o tipo de Ensino

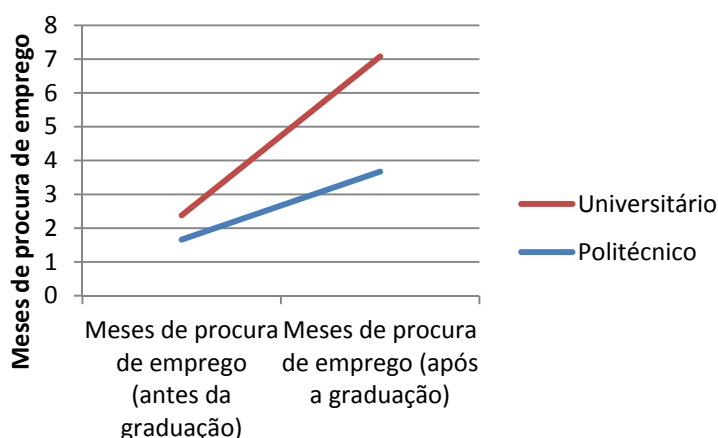
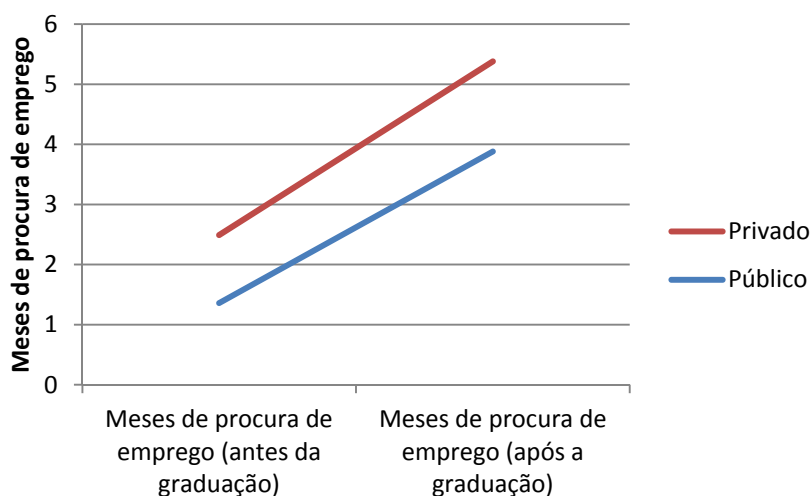


Gráfico 5: Relação entre número de meses de procura de emprego antes e após a graduação e o setor de Ensino



Analisando as características do primeiro emprego após a graduação, em média, os participantes trabalhavam $25,64 \pm 9,66$ horas semanais, auferindo um rendimento bruto mensal de $763,37 \pm 241,75$ €.

O número de horas de trabalho semanais previstas no primeiro contrato é ligeiramente superior no ensino privado, em que a média se localiza nas $26,50 \pm 9,30$ horas (Gráfico 6). Relativamente ao tipo de ensino, a discrepância é um pouco mais significativa, verificando um maior número de horas de trabalho no ensino universitário (Gráfico 7). Por fim, relativamente às áreas de estudo verifica-se que os graduados em Ciências da Educação e outras formações específicas apresentam um maior número de horas de trabalho do que os graduados em formação de professores (Ensino Pré escolar e Ensino Básico) (Gráfico 8).

Gráfico 6: Relação entre o número de horas de trabalho semanais do 1º emprego e o setor de Ensino

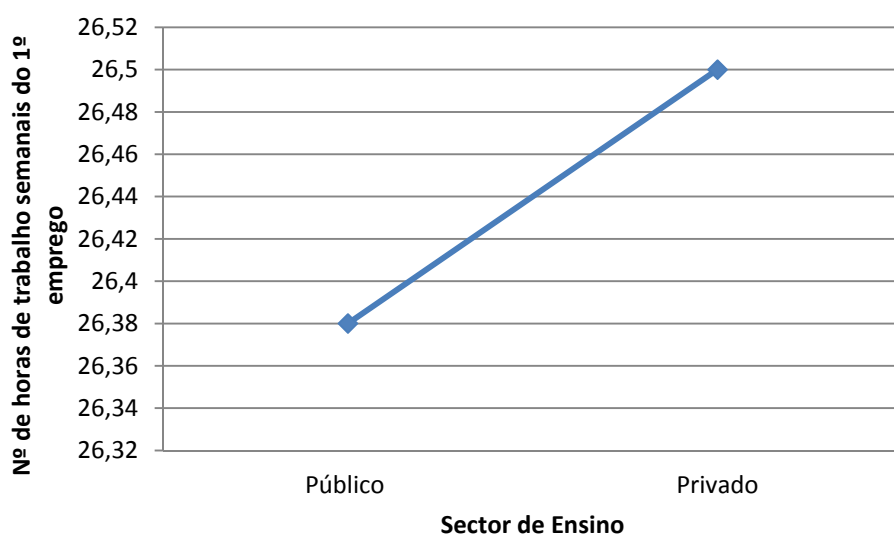


Gráfico 7: Relação entre o número de horas de trabalho semanais do 1º emprego e o tipo de Ensino

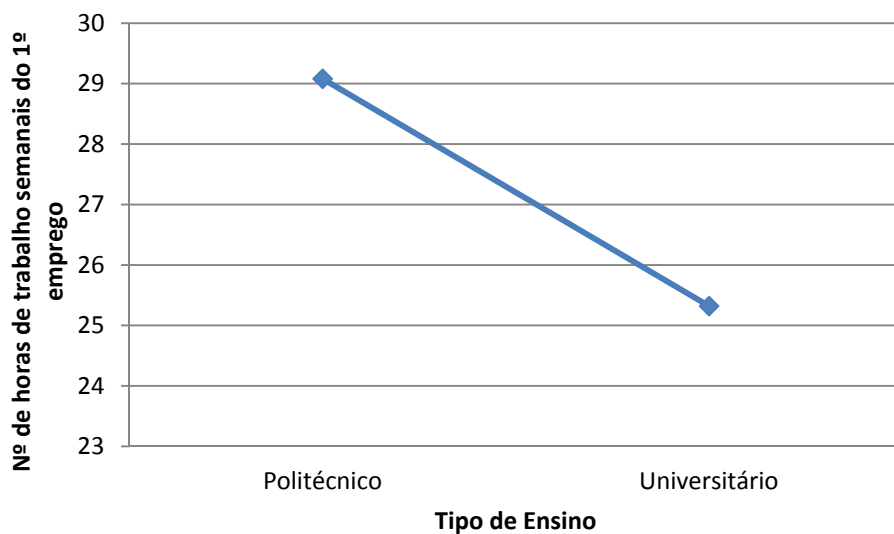
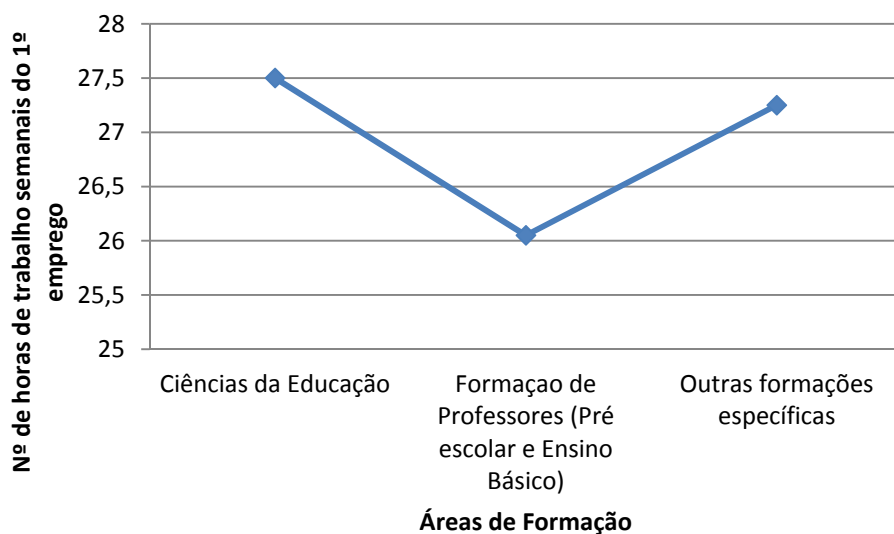
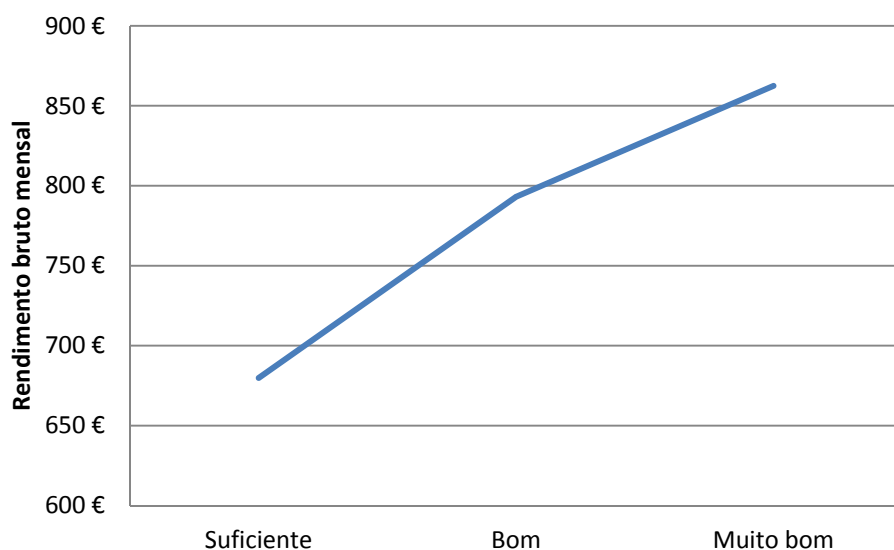


Gráfico 8: Relação entre o número de horas de trabalho semanais do 1º emprego e as Áreas Científicas



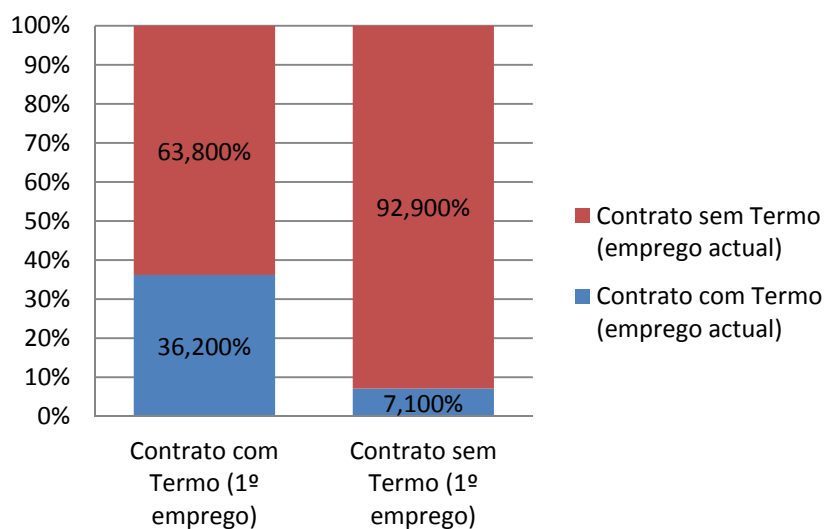
O rendimento bruto mensal auferido no primeiro emprego é proporcional à média final do curso no sentido em que uma média mais elevada representa igualmente um rendimento maior (Gráfico 9).

Gráfico 9: Relação a classificação do curso e o rendimento mensal bruto do 1º emprego



No que respeita à situação contratual entre o primeiro emprego e o emprego atual verifica-se que quem tinha contrato a termo no primeiro emprego maioritariamente possui no emprego atual contrato sem termo (63,8%). Por conseguinte, quem possuía contrato sem termo mantém atualmente a sua situação (92,9%) (Gráfico 10).

Gráfico 10: Relação da situação contratual entre o primeiro emprego e o emprego atual



4.2.3 Caracterização das Competências

A análise descritiva à escala das competências, tanto próprias como adquiridas, demonstrou a existência de um maior valor médio de competências próprias ($5,430 \pm 0,714$) do que competências exigidas ($5,126 \pm 1,034$). Este valor indica que os graduados têm a perceção de ter mais conhecimento do que as exigências que lhes são feitas no mercado de trabalho.

Nesta linha, revela-se igualmente uma maior segmentação de dimensões para as competências próprias (Liderança e Relacionamento Interpessoal, Domínio da Própria Área, Competências Técnicas e Inovação do conhecimento) face às exigidas (Conhecimento, Competências Técnicas e Inovação, Liderança e Relacionamento Interpessoal).

No que respeita às dimensões das competências próprias, destacam-se com média mais elevada as competências ao nível da inovação do conhecimento ($5,647 \pm 0,942$), seguindo-se das competências de liderança e relacionamento interpessoal ($5,593 \pm 0,857$). Com média mais baixa salientam-se os conhecimentos relativos ao domínio da própria área de formação ($5,331 \pm 0,880$).

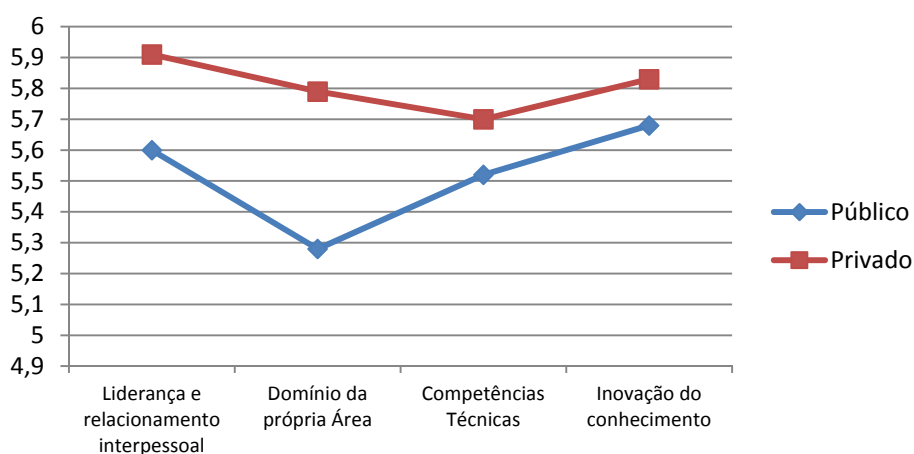
Relativamente às competências exigidas, destacam-se com média mais elevada as competências de Liderança e Relacionamento Interpessoal ($5,548 \pm 1,058$), seguindo-se as exigências ao nível dos Conhecimentos, Competências Técnicas e Inovação ($5,140 \pm 1,058$) (tabela 1).

Tabela 1: Análise descritiva das competências próprias e exigidas

Competências	n	M	DP
Competências próprias	93	5,430	0,714
Liderança e relacionamento interpessoal	93	5,593	0,857
Domínio da própria Área	93	5,331	0,880
Competências Técnicas	93	5,512	0,807
Inovação do conhecimento	92	5,647	0,942
Competências exigidas	86	5,126	1,034
Conhecimento, competências técnicas e inovação	86	5,140	1,197
Liderança e relacionamento interpessoal	86	5,548	1,058

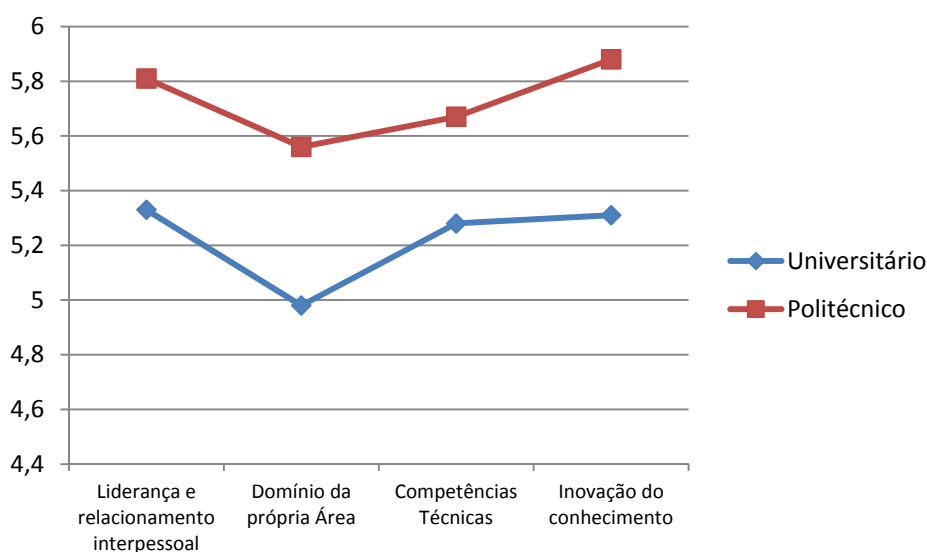
Segmentando os valores obtidos para as dimensões das competências próprias por setor de ensino, verifica-se que em todos os indicadores o setor privado assume valores superiores ao setor público, em especial na dimensão relativa ao domínio da própria área, onde a diferença é mais acentuada (Gráfico 11).

Gráfico 11: Relação entre as dimensões das competências próprias e o setor de ensino.



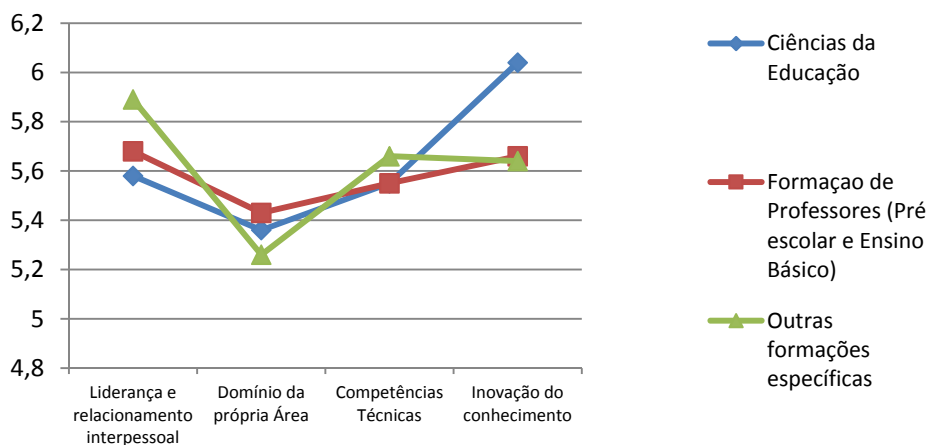
Relativamente à análise das competências próprias por tipo de Ensino, verifica-se uma superioridade do Ensino politécnico em todas as dimensões, com mais expressão na liderança e relacionamento interpessoal, domínio da própria área e inovação do conhecimento (Gráfico 12).

Gráfico 12: Relação entre as dimensões das competências próprias e o tipo de Ensino



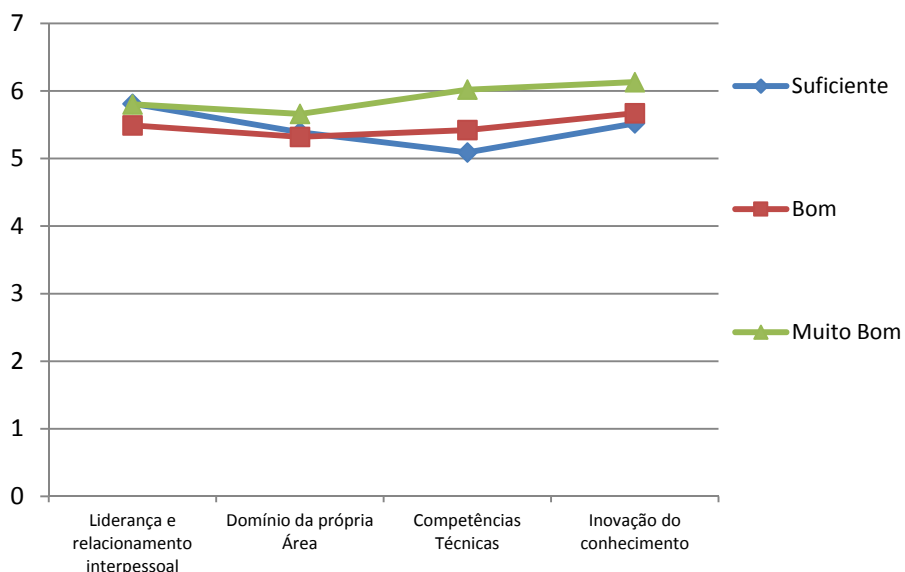
No que diz respeito à análise das competências próprias segmentadas por áreas científicas, verifica-se que no domínio da liderança e relacionamento interpessoal se destacam as outras formações específicas com valores mais altos. Não obstante, ao nível do domínio da própria área estas formações obtêm os valores mais baixos. Quanto à competência de Inovação do conhecimento, destaca-se a área das ciências da Educação (Gráfico 13).

Gráfico 13: Relação entre as dimensões das competências próprias e Área Científica



A segmentação das competências próprias por classificação final do curso revelou que ambas as classificações se encontram relativamente próximas, destacando-se os graduados com muito bom ao nível das competências técnicas e de inovação do conhecimento. É ainda de salientar que nas competências de liderança e relacionamento interpessoal não existe discrepância de acordo com a média final (Gráfico 14).

Gráfico 14: Relação entre as dimensões das competências próprias e média final do curso



Relativamente à análise da perceção das competências exigidas segmentadas por setor de Ensino, verifica-se, nas duas dimensões, que o setor privado apresenta valores superiores ao setor público. Constatam-se igualmente um ligeiro aumento da competência de liderança e relacionamento interpessoal face ao conhecimento, competências técnicas e inovação nos dois setores de Ensino (Gráfico 15). Situação semelhante verifica-se também ao nível da análise por tipo de ensino, onde o politécnico assume valores mais elevados (Gráfico 16).

Gráfico 15: Relação entre as dimensões das competências exigidas e o setor de Ensino

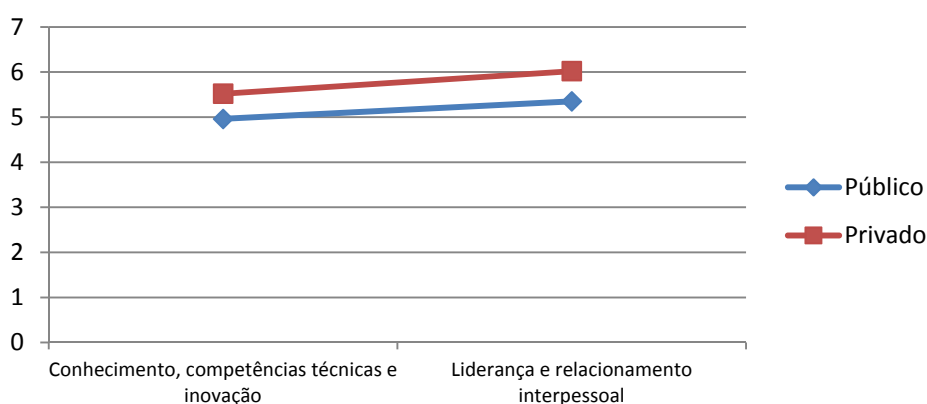
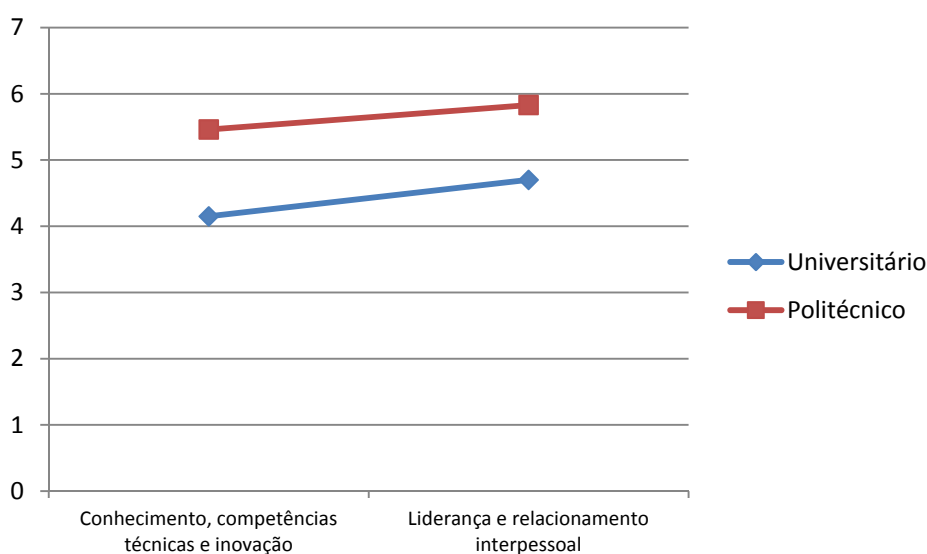
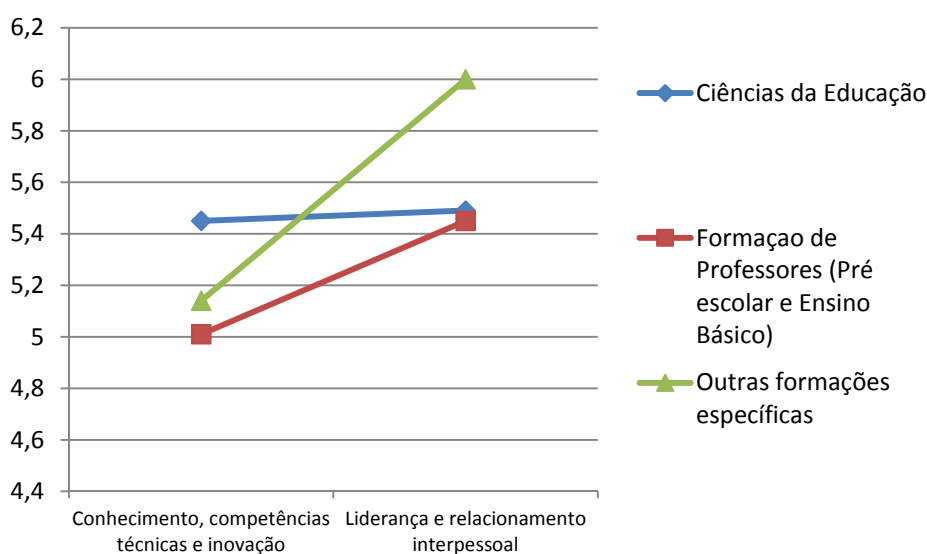


Gráfico 16: Relação entre as dimensões das competências exigidas e o tipo de Ensino



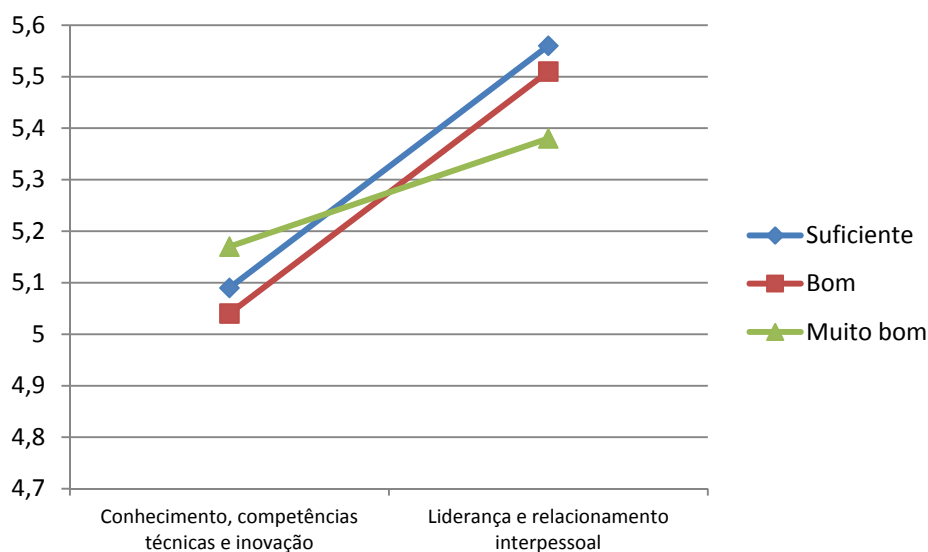
A análise da percepção das competências exigidas por áreas de estudo revelou um destaque das Ciências da Educação no que respeita ao conhecimento, competências técnicas e inovação. No entanto, relativamente à percepção de exigência da competência de liderança e relacionamento interpessoal são os graduados em outras formações específicas que obtêm valores mais elevados (Gráfico 17).

Gráfico 17: Relação entre as dimensões das competências exigidas e o tipo de Ensino



Por fim, a análise da percepção das competências exigidas de acordo com a média final do curso revelou um destaque dos graduados com muito bom ao nível da percepção de exigência de conhecimento, competências técnicas e inovação. Não obstante, ao nível das competências de liderança e relacionamento interpessoal destacam-se com maior percepção de exigência os graduados com suficiente e bom (Gráfico 18).

Gráfico 18: Relação entre as dimensões das competências exigidas e a média final



4.3 Análise dos Resultados Inferenciais

4.3.1. Ensino Superior

Para analisar as diferenças ao nível da qualidade e características do Ensino Superior foram efetuados testes não-paramétricos de Mann-Whitney com o objetivo de identificar diferenças estatisticamente significativas nas características do curso realizado de acordo com o setor e tipo de Ensino.

Foram identificadas diferenças estatisticamente significativas quanto ao horizonte do programa do curso realizado de acordo com o setor de Ensino ($U=523; p<0,05$), no sentido do setor privado ser pautado dos cursos com horizonte mais alargado ($3,84\pm 0,765$) que os cursos do setor público ($3,15\pm 0,996$). Foram igualmente identificadas diferenças ao nível da componente vocacional do curso realizado de acordo com o tipo de Ensino ($U=570,5; p<0,05$), no sentido dos cursos do ensino universitário terem uma orientação vocacional mais presente ($4,12\pm 0,881$) do que os cursos do Ensino Politecnico ($3,58\pm 1,094$).

A realização do Teste de Kruskal-Wallis às mesmas características do curso permitiu verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas quanto à familiaridade das entidades empregadoras em relação ao curso e a área científica de graduação ($\chi^2_{(2)}=6,227$; $p<0,05$). Estas diferenças verificam-se no sentido das entidades empregadoras estarem mais familiarizadas com os currículos dos cursos de formação de professores de pré-escolar e Ensino Básico ($3,38\pm 1,091$) e outras formações específicas ($3,38\pm 1,188$) do que com os currículos dos cursos de ciências da educação ($2,71\pm 1,49$).

Relativamente à análise dos modelos de Ensino e aprendizagens dominantes no curso, de acordo com o tipo de Ensino, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas ao nível dos trabalhos de grupo, participação em projetos de investigação, conhecimento prático e fatural, aprendizagem baseada em projetos e problemas, presenças de trabalhos escritos e presença de apresentações orais efetuadas pelos estudantes. Estas diferenças encontram-se no sentido de haver maior presença destes modelos de Ensino no Ensino Universitário quando comparado com o Politécnico (Tabela 2).

Tabela 2: Teste de Mann-Whitney aos modelos de Ensino presentes no curso por Tipo de Ensino

Tipo de Ensino		M	DP	U	p
Trabalhos de grupo	Universitário	4,20	0,764	465	$p<0,05$
	Politécnico	3,50	0,978		
Participação em projetos de investigação	Universitário	3,16	1,068	510,5	$p<0,05$
	Politécnico	2,43	1,244		
Conhecimento prático e fatural	Universitário	3,88	0,781	522,5	$p<0,05$
	Politécnico	3,26	1,052		
Aprendizagem baseada em projetos e problemas	Universitário	3,36	0,995	414	$p<0,05$
	Politécnico	2,48	1,013		
Trabalhos escritos	Universitário	4,24	0,663	541	$p<0,05$
	Politécnico	3,67	0,925		
Apresentações orais por estudantes	Universitário	3,84	0,8	507,5	$p<0,05$
	Politécnico	3,16	1,073		

Ao nível das áreas científicas os foram indentificadas diferenças estatisticamente sisnificativas ao nível da participação em estágios e do conhecimento prático e fatural como componente do curso (tabela 3).

Tabela 3: Teste de Kruskal-Wallis aos modelos de Ensino presentes no curso por Tipo de Ensino

Áreas Científicas		M	DP	χ^2	p
Estágios	Ciências da Educação	4	1,17	8,029	p<0,05
	Formação de Professores (Pré-escolar e Ensino Básico)	4,34	0,79		
	Outras formações específicas	3	1,58		
Conhecimento prático e fatural	Ciências da Educação	3,10	1,07	5,977	p<0,05
	Formação de Professores (Pré-escolar e Ensino Básico)	3,60	0,97		
	Outras formações específicas	3	1,12		

4.3.2. Empregabilidade

Para estudar os níveis de empregabilidade na área da Educação tentou-se perceber em primeiro lugar, através do teste de Wilcoxon, as diferenças existentes ao nível do tempo de procura de emprego. Os resultados revelaram que o período de meses de procura de emprego antes da graduação difere estatisticamente do período de procura depois da graduação ($Z=-3,087$; $p<0,05$). Estas diferenças verificam-se no sentido de haver um maior número de meses de procura de emprego após a graduação ($3,29\pm 5,70$) do que antes da mesma ($1,18\pm 3,68$).

A realização do teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis identificou a existências de diferenças estatisticamente significativas no tempo de procura de emprego após a graduação de acordo com a classificação final do curso ($\chi^2_{(2)}=24,749$; $p<0,001$). Estas diferenças encontram-se no sentido de os graduados com média de bom encontrarem emprego mais rapidamente ($0,61\pm 1,52$) que os graduados com média de suficiente ($2,05\pm 5,83$).

4.3.3. Competências

Com o objetivo de estudar as diferenças existentes entre as competências próprias e exigidas foi efetuada um Teste de t para as amostras emparelhadas, verificando-se

resultados estatisticamente significativos ($t_{(82)}=3,917$; $p<0,001$). O estudo das diferenças revelou que as competências próprias ($M=5,482\pm 0,714$) são superiores as competências exigidas no mercado de trabalho ($M=5,102\pm 1,043$).

Para determinar as dimensões de ambos os protocolos de competências presentes no instrumento, foram efetuados procedimentos de análise fatorial exploratória.

Foram encontradas quatro dimensões das competências próprias e apenas duas para as competências exigidas.

No que respeita as competências próprias as quatro dimensões encontradas dizem respeito: 1) Liderança e relacionamento interpessoal; 2) Domínio da própria área; 3) Competências Técnicas; 4) Inovação do conhecimento (Tabela 4).

Tabela 4: Análise Fatorial as Competências Próprias

Fator	ID do item	Itens	Carga fatorial
Liderança/ Relacionamento Interpessoal	I	Capacidade de usar eficazmente o tempo	0,731
	J	Capacidade de ser produtivo trabalhando com outros	0,762
	K	Capacidade de mobilizar as capacidades de outros	0,784
	L	Capacidade de comunicação com os outros	0,775
	M	Capacidade de afirmação da sua autoridade	0,597
Alpha de Cronbach = 0,825 | variância explicada = 20,97%			
Domínio da própria Área	A	Domínio da sua própria área ou disciplina	0,545
	C	Pensamento analítico	0,656
	E	Capacidade para negociar eficazmente	0,556
	G	Atenção a novas oportunidades	0,820
	H	Capacidade de coordenar atividades	0,639
Alpha de Cronbach = 0,799 | variância explicada = 18,39%			
Competência Técnicas	D	Capacidade de adquirir rapidamente novos conhecimentos	0,699
	F	Capacidade de trabalho sobre pressão	0,528
	N	Capacidade de usar computadores e internet	0,752
	Q	Capacidade de apresentar produtos, ideias e relatórios a uma audiência	0,482
	R	Capacidade de escrever relatórios, notas e documentos	0,615
Alpha de Cronbach = 0,762 | variância explicada = 14,03%			
Inovação do conhecimento	O	Capacidade de surgir com novas ideias e soluções	0,815
	P	Disposição em questionar-se a si próprio ou aos outros	0,726
Alpha de Cronbach = 0,803 | variância explicada = 13,53%			
KMO=0,855 | $\chi^2_{(136)}=777,561$; $p<0,001$ | variância explicada = 66,98% | Alpha de Cronbach (17 itens) =0,915			

Em relação às competências exigidas as duas dimensões validadas versam sobre: 1) Conhecimento, competências técnicas e Inovação; 2) Competências de Liderança e Relacionamento Interpessoal (Tabela 5).

Tabela 5: Análise Fatorial as Competências Exigidas

Fator	ID do item	Itens	Carga fatorial
Conhecimento, Competências Técnicas & Inovação	A	Domínio da sua própria área ou disciplina	0,692
	C	Pensamento Analítico	0,753
	D	Capacidade de adquirir rapidamente novos conhecimentos	0,662
	G	Atenção a novas oportunidades	0,703
	N	Capacidade de usar computadores e Internet	0,760
	O	Capacidade de surgir com novas ideias e soluções	0,779
	P	Disposição em questionar-se a si próprio ou aos outros	0,814
	Q	Capacidade de apresentar produtos, ideias e relatórios a uma audiência	0,629
	R	Capacidade de escrever relatórios, notas e documentos	0,566
Alpha de Cronbach = 0,924 | variância explicada = 34,66%			
Liderança e Relacionamento Interpessoal	F	Capacidade de trabalho sobre pressão	0,686
	H	Capacidade de coordenar atividades	0,688
	I	Capacidade de usar eficazmente o tempo	0,850
	J	Capacidade de ser produtivo trabalhando com os outros	0,782
	K	Capacidade de mobilizar as capacidades de outros	0,803
	L	Capacidade de comunicação com os outros	0,662
Alpha de Cronbach =0,892 | variância explicada = 30,86%			

KMO=0,877 | $\chi^2_{(105)}=852,526$; $p<0,001$ | variância explicada = 65,52% | Alpha de Cronbach (15 itens) =0,944

Após a criação das novas variáveis correspondentes a cada uma das dimensões, foram efetuadas correlações de Pearson entre estas (tabela 6). A análise revelou a existência de correlações significativas entre todas as dimensões. Verificou-se igualmente a existência de correlação positiva significativa entre a competência própria ao nível da inovação do conhecimento e o grau de responsabilidade no emprego atual.

Tabela 6: Correlações de Pearson as Competências Próprias e Exigidas

	N	r	p
Competências Próprias * Competências Exigidas ao Nível do Conhecimento	93	0,494	P<0,001
Competências Próprias * Competências Exigidas ao Nível da Liderança	93	0,480	P<0,001
Competências Próprias ao Nível da Liderança * Competências Exigidas ao Nível do Conhecimento	93	0,243	P<0,05
Competências Próprias ao Nível da Liderança * Competências Exigidas ao Nível do Liderança	93	0,431	P<0,001
Competências Próprias ao Nível do Conhecimento * Competências Exigidas ao Nível do Conhecimento	93	0,474	P<0,001
Competências Próprias ao Nível do Conhecimento * Competências Exigidas ao Nível da Liderança	93	0,409	P<0,001
Competências Próprias ao Nível Técnico* Competências Exigidas ao Nível do Conhecimento	93	0,496	P<0,001
Competências Próprias ao Nível Técnico * Competências Exigidas ao Nível de Liderança	93	0,418	P<0,001
Competências Próprias de Inovação do Conhecimento * Competências Exigidas ao Nível do Conhecimento	93	0,487	P<0,001
Competências Próprias de Inovação do Conhecimento * Competências Exigidas ao Nível da Liderança	93	0,340	P<0,05
Competências Próprias de Inovação do Conhecimento * Nível de Responsabilidade no Emprego Atual	93	0,241	P<0,05

Foram igualmente efetuados testes de hipóteses paramétricos e não-paramétricos com o objetivo de aferir a existência de diferenças estatisticamente significativas.

A análise do teste não-paramétrico de Mann-Whitney revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas em ambas as dimensões das competências exigidas de acordo com o tipo de ensino. Deste modo, tanto no que respeita às dimensões do conhecimento, competências técnicas e inovação, como nas competências ao nível da liderança e relacionamento interpessoal o ensino politécnico obtiveram-se perceções de exigências superiores ao ensino universitário (Tabela 7).

Tabela 7: Teste de Mann-Whitney às competências exigidas por tipo de Ensino

Tipo de Ensino		M	DP	U	p
Conhecimento competências técnicas e Inovação	Universitário	4,152	1,177	341,5	p<0,05
	Politécnico	5,458	1,030		
Liderança e Relacionamento Interpessoal	Universitário	4,694	0,990	294,5	p<0,001
	Politécnico	5,893	0,974		

No que se refere à análise por setor de ensino foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na dimensão das competências próprias relativas ao domínio da própria área ($t_{(84)}=-2,717$; $p<0,05$). Nas diferenças encontradas, verifica-se que o Ensino Privado aposta mais nesta competência ($M=5,81\pm 0,807$) do que o Ensino Público ($M=5,197\pm 0,885$).

Estes resultados encontram-se em congruência com o estudo das competências próprias relativamente ao domínio da própria área, concluindo-se que existe uma maior exigência nas capacidades de liderança e relacionamento interpessoal em quem apresenta um maior nível de competências próprias.

Dividindo a amostra em dois subgrupos de acordo com o setor de Ensino (Público e Privado) foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos relativamente à perceção de competências próprias de liderança, mas apenas para o Ensino Privado ($t_{(17)}=-3,326$; $p<0,05$). Foi igualmente verificado que as mulheres ($M=6,26\pm 0,481$) têm uma magnitude de perceção das competências próprias de liderança superior à dos homens ($M=5,53\pm 0,469$).

Apenas para o setor público foram encontrados diferenças estatisticamente significativas nos meses de procura de emprego após a graduação de acordo com a média final de curso ($F_{(2;38)}=7,671$; $p<0,05$). A avaliação do teste de comparações múltiplas de Tukey revelou que as diferenças se encontram entre os graduados com média de Bom e Suficiente no sentido de quem tem média de bom ter menos tempo de procura de emprego ($M=0,89\pm 0,994$) do que quem tem média de suficiente ($M=7,83\pm 8,375$).

Foram igualmente encontradas correlações de Pearson significativas para o setor privado entre as competências próprias e o nível de responsabilidade no emprego atual. O mesmo se verificou entre as competências próprias ao nível técnico e o grau de responsabilidade no emprego atual (tabela 8).

Tabela 8: Correlações de Pearson para o Setor Privado

	N	r	p
Competências Próprias *nível de responsabilidade no emprego atual	18	0,514	p<0,05
Competências Próprias técnicas *nível de responsabilidade no emprego atual	18	0,469	p<0,05

Analisando os dados por tipologia de Ensino (Universitário e Politécnico) foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para o Ensino Universitário entre os meses de procura de emprego após a graduação e a média final do curso ($F_{(2;15)}=6,046$; $p<0,05$). A análise do teste de Tukey revelou que as diferenças se encontram entre as classificações de Bom e Suficiente no sentido de uma melhor classificação gerar menos tempo de procura de emprego ($M=0,90\pm 1,19$) do que uma pior classificação ($M=9,17\pm 8,03$).

Para o ensino politécnico foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas competências exigidas ao nível do conhecimento, competências técnicas e inovação ($F_{(2;46)}=3,281$; $p<0,05$) e de liderança e relacionamento interpessoal ($F_{(2;46)}=3,978$; $p<0,05$) de acordo com a média de entrada no Ensino Superior. A análise do teste de comparações múltiplas verificou a existência de diferenças entre as classificações de muito bom e suficiente no sentido de haver uma maior perceção de competências exigidas em quem tem classificações mais baixas (tabela 9).

Tabela 9: Estatísticas descritivas – Ensino Politécnico

Média de Entrada no Ensino Superior		M	DP
Competências Exigidas ao nível do conhecimento	Muito Bom	4,94	0,92
	Suficiente	5,75	1,05
Competências Exigidas ao nível da liderança	Muito Bom	5,29	1,09
	Suficiente	6,03	0,83

5. Análise dos Resultados

Os resultados obtidos permitiram, em primeiro lugar, avaliar a estrutura de percepção de competências adquiridas pelos recém-licenciados na área do ensino e da docência e exigidas pelos empregadores aquando o primeiro momento de contato com o mundo o trabalho.

A análise da estrutura fatorial revelou que nas competências adquiridas no Ensino Superior os recém-licenciados focam as qualidades de liderança e relacionamento interpessoal, o domínio da própria área científica sobre a qual exercem a docência, os conhecimentos informáticos e a capacidade de inovar o conhecimento. Já relativamente às competências exigidas, os graduados referem a percepção de exigência de inovação no conhecimento e nas competências ao nível informático e qualidades de liderança e relacionamento interpessoal.

Estes resultados vão ao encontro das percepções de Alarcão, Varela de Freitas, Ponte, Alarcão, & Tavares (1997), ao afirmarem que um professor necessita atualmente de ter uma dupla especialização que contemple conhecimentos científicos de base e conhecimentos e competências de índole educacional. Também Couto (1998) menciona algumas características que devem estar num bom professor: educação de excelência e um domínio perfeito dos assuntos que estão incluídos na sua área de ensino. Simões (2008) complementa afirmando que são ainda necessárias as estratégias de ensino, organização e gestão do espaço, das atividades, dos grupos, das características psicológicas dos alunos, do ambiente com os outros docentes e encarregados de educação.

Relativamente à verificação da hipótese 1 – a classificação final do curso influencia significativamente a empregabilidade – a realização dos devidos procedimentos estatísticos concluiu que o período de procura de emprego após a graduação é influenciado pela média final do Ensino Superior. Os resultados confirmam que os graduados com média de suficiente têm um período de procura de emprego superior do que os graduados com média de bom.

De acordo com Cardoso et al. (2012), os empregadores valorizam cada vez mais a experiência profissional no momento de contratação do empregado. Em adição, salienta que, por norma, as empresas não consideram que os estabelecimentos de Ensino Superior estejam a criar estratégias de solução para o problema da empregabilidade.

No entanto, não se considera que esta constatação de Cardoso (2012) esteja em contracenso com os resultados obtidos. Na verdade, o autor refere-se ao fato da experiência profissional ser valorizada, não querendo isso dizer que a média final do curso perdeu total atratividade junto dos empregadores. Para além disso, estas afirmações de Cardoso (2012) referem-se a uma realidade mais atual, não se reportando ao ano de recolha dos dados. Deste modo, é possível validar a hipótese 1, confirmando-se que a média final tem um impacto significativo nas questões relacionadas com a empregabilidade, como é o caso do período de meses de procura de emprego após a graduação.

No que respeita à segunda hipótese, pretendeu-se verificar se a perceção de competências próprias é influenciada por género, área científica, subsistema de ensino, setor de ensino, média de entrada no Ensino Superior e Média de saída do Ensino Superior. Neste sentido, os resultados revelaram que as competências próprias ao nível do domínio da própria área são influenciadas pelo setor de ensino, tendo perceção de níveis mais elevados no ensino privado do que no público. Também as competências adquiridas ao nível da liderança e relacionamento interpessoal diferem de acordo com o género, sendo que as mulheres apresentam nível mais elevado de perceção de competências do que os homens. Não obstante, esta realidade de influência do género apenas se verifica para os estabelecimentos de ensino privados, não se obtendo diferenças de género nas instituições públicas.

Não foram identificadas influências relacionadas com o tipo de ensino, a área científica e as classificações de entrada e saída no Ensino Superior. Deste modo, a hipótese fica apenas parcialmente validada no sentido em que apenas o género e o setor de ensino exercem influência na perceção de competências próprias.

Estes resultados encontram-se em congruência com o defendido por Ferreira (2009), ao afirmar que ser professor é uma profissão que congrega um conjunto de fatores como a época em que o docente cresceu e ingressou na profissão, os valores educativos dominantes na altura, evolução e experiência profissional, atitudes face à mudança, sexo do educador e modo o ensino e o trabalho (Ferreira, 2009).

Na hipótese 3, no seguimento da hipótese anterior, procurou-se perceber quais as variáveis que exercem influência na perceção de competências exigidas. Os resultados confirmaram que o tipo de ensino exerce influência tanto na dimensão de inovação do conhecimento &

competências informáticas como na dimensão de liderança & relacionamento interpessoal, no sentido do ensino politécnico obter um maior nível de perceção de competências do que o ensino universitário. Também o setor de ensino exerce influência nas competências exigidas de liderança & relacionamento interpessoal no sentido do ensino privado obter níveis superiores do que o ensino público. A média de entrada no Ensino Superior também exerce influência nas duas dimensões da perceção de competências exigidas, no sentido que uma média mais baixa representa um maior nível de competências exigidas.

Desde modo, é possível interpretar os resultados no sentido de validar parcialmente a hipótese, uma vez que apenas o tipo de ensino e setor do mesmo influenciam a perceção de competências exigidas no mercado de trabalho.

De acordo com Teixeira (2007) as funções dos professores organizam-se em duas grandes categorias: funções expressivas e funções instrumentais. Nas funções expressivas destacam-se as de instruir, educar e de exercer ação educativa sobre o meio, enquanto nas funções instrumentais se salientam as genéricas e as de cooperação com a administração da escola, que incluem a responsabilidade dos professores pelo bem-estar dos alunos, pela manutenção da disciplina, pelo enriquecimento dos recursos educativos e pela preservação das instalações do estabelecimento educativo, cooperação com a administração da escola e pela organização de projetos educativos e planos de atividades (Teixeira, 2007).

Por fim, na hipótese 4 pretendeu-se averiguar se a perceção de competências próprias difere estatisticamente da perceção de competências exigidas. Os resultados revelaram a existência de diferenças na perceção de competências, no sentido de se verificar maior nível de perceção nas competências próprias do que nas competências exigidas.

Estes resultados encontram-se em congruência com os mencionados por Cardoso et al. (2012) ao afirmarem a necessidade de diminuir o fosso existente entre as competências próprias e exigidas, tentando adequar o ensino à sociedade atual de modo a formar profissionais qualificados e preparados para os desafios do mercado de trabalho. Os autores relembram ainda que é necessário não descurar que em muitas profissões, como é o caso do ensino, o processo de competências adquiridas pelos diplomados só fica concluída com a experiência de atuação no mercado de trabalho, mais comumente apelidado de estágio profissional ou curricular (Cardoso, et al., 2012).

Para Simões (2008) o estágio curricular/profissional encontra-se integrado na formação académica inicial, complementando-a e atuando com um reflexo direto das competências adquiridas no Ensino Superior. Já Silva (1997, p.53) refere que, por muito boa que seja a preparação do professor em termos científicos e pedagógicos existe sempre o chamado “choque com a realidade”, resultante do fosso encontrado entre a formação inicial e o que é exigido no mercado de trabalho.

6. Conclusão

O presente estudo focou-se unicamente no perfil dos diplomados nas áreas da formação de professores e ciências da educação, tentando perceber quais as suas condições de empregabilidade e percepção de competências adquiridas face à percepção das exigências no primeiro emprego após a graduação.

Neste sentido, relativamente à qualidade do Ensino Superior nesta área, a investigação permitiu perceber a existência de algumas discrepâncias ao nível do tipo e setor de ensino e áreas de formação. Assim, foi possível concluir que o ensino privado fornece uma oferta de cursos com um programa de horizonte mais alargado, quando comparados com o ensino público. Por outro lado, ao nível da componente vocacional é o setor universitário que se destaca com melhores condições para os seus estudantes.

Relativamente aos modelos de ensino dominantes nos estabelecimentos universitários, o estudo verificou que o ensino universitário aposta mais em modelos baseados em trabalhos de grupo, participação em projetos de investigação, conhecimento prático e fatural, aprendizagem baseada em projetos e prolemas, trabalhos escritos e apresentações orais, quando comparados com o ensino politécnico.

Estes resultados ao nível da discrepância entre o Ensino Universitário e Politécnico justificam uma maior percepção de competências exigidas nos graduados do Ensino Politécnico. Crê-se que este tipo de ensino, ao ter uma menor componente vocacional e focar os seus métodos de estudo em questões mais práticas, poderá pecar pela falta de bases teóricas que dotam os graduados de capacidade de adaptação a diferentes ambientes laborais. Assim, quando inseridos no mercado de trabalho, os graduados do ensino politécnico têm uma percepção de exigência superior em resultado de uma apreensão de competências próprias mais deficitária, quando comparada com os graduados do ensino universitário.

A investigação concluiu ainda que no que respeita à interligação entre as empresas e os estabelecimentos de ensino é mais evidente nos cursos de formação de professores de ensino pré-escolar e básico e outras formações específicas do que nos cursos de ciências da educação. Os cursos nas áreas de professores de ensino pré-escolar e básico apresentam igualmente modelos de estudo mais baseados em estágios e conhecimento prático do que as restantes áreas.

Independentemente dos modelos de ensino lecionados, a investigação revelou igualmente a existência de um fosso entre as competências adquiridas e as competências exigidas, no sentido de os diplomados terem uma perceção de que as suas competências próprias são superiores às exigidas. Sobre esta questão, é importante reiterar que os dados foram recolhidos num contexto pré-bolonha e pré-crise económica. Deste modo, a conjuntura político-económico atual não poderá justificar os resultados obtidos. Neste sentido, os resultados obtidos demonstram que os graduados nestas áreas se encontram aptos para a entrada no mercado de trabalho, não tendo perceção de lhes está a ser exigido algo para o qual não tenham adquirido competências.

Focando-nos unicamente nas competências próprias, verifica-se que estas essencialmente são influenciadas pelo setor de ensino e sexo do graduado. Assim, é nos estabelecimentos privados e no sexo feminino que este indicador mais se acentua. Por sua vez, a perceção de competências exigidas é, igualmente, influenciada pelo setor de ensino, mas, também, pelo tipo de ensino e classificação final do curso. Deste modo, os graduados do ensino politécnico, do setor privado e com médias mais baixas apresentam perceções de competências exigidas superiores.

De uma forma geral, verifica-se saturação dos quadros profissionais na área do ensino, maioritariamente feminina, que só tem tendência para aumentar em resultado das recentes políticas educativas do país. Para além disso, a profissão da docência é ainda dotada de pouca mobilidade, na medida em que os conteúdos apreendidos e lecionados nas escolas do país têm pouca equivalência além fronteiras. Por esta razão, milhares de jovens encontram-se sem colocação nas escolas, criando-se a necessidade de inovar nas estratégias de empregabilidade para estas áreas, nomeadamente ao nível do ensino privado, centro de apoio pedagógico, ensino especial e centros de explicações.

Numa investigação futura seria pertinente constituir uma amostra com resultados mais actuais, efetuado um estudo comparativo entre os graduados de 1999/2000 e os graduados de 2009/2010, numa tentativa de perceber se a atual crise económica gerou mudanças no setor e na empregabilidade do mesmo. Este estudo comparativo seria igualmente interessante como avaliação dos programas de ensino pós-bolonha, nomeadamente ao nível das competências apreendidas *versus* competências exigidas.

No entanto, considera-se uma limitação ao estudo a presença de uma medida de auto-avaliação para investigação das competências. Esta medida reveste-se de uma carga subjectiva bastante elevada que poderá influenciar os resultados obtidos. Também ao nível da amostragem, um desenho estratificado com recolha *online* ou presencial facilitaria a obtenção dos dados, aumentando a taxa de resposta e tornando os mesmos mais representativos da população. Também ao nível económico, este tipo de recolha, nomeadamente *online*, tornar-se-ia bem mais vantajosa.

Bibliografia

- Abraham, A. (1984). *L'Enseignant est une personne*. Paris, França: Les Édition ESF.
- Alarcão, I., Varela de Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J., & Tavares, M. (1997). A formação de professores no Portugal de hoje. *Documento de trabalho do CRUP- Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (policopiado)*.
- Allen, J., & Velden, R. v. (1999/2000 Reflex Project). *The Flexible Professional in the Knowledge Society*. Obtido de REFLEX: <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>
- Almeida, L. (2011). *O sistema público de Ensino Superior português: contributos para uma reforma*. Obtido em 3 de Junho de 2013, de Fórum de Gestão do Ensino Superior no países e regiões de língua portuguesa: http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documentos/15/paineis/06/1da.pdf
- Ben-Peretz, M., & Kremer-Hayon, L. (1990). The content and context of professional dilemmas encountered by novice and senior teachers. *Educational Review*, 42, 31-40.
- Borges, P. (2007). *Professores: imagens e auto-imagens*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Ciências departamento de Educação.
- Cardoso, J. L., Escária, V., Ferreira, V. S., Madruga, P., Raimundo, A., & Varanda, M. (2012). *Empregabilidade e Ensino Superior em Portugal*. Instituto de Ciências Sociais. A3ES READINGS.
- CIPES. (Setembro de 2008 - Relatório Final "CIPES"). *CIPES*. Obtido de “O Profissional Flexível na Sociedade do Conhecimento” financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia: <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/documents%20public/publications/REFLEC%20report%20Portugal.pdf>
- CIPES, & A3ES. (2012). *Tendências recentes no Ensino Superior português*. CIPES.

- Couto, C. (1998). *Professor: O Início da Prática Profissional*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Dias, D. (2012). Democratização e expansão da educação superior em Portugal. In C. Marinho, D. Dias, & M. Polidori, *Análise dos sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal: o que apontam as políticas educativas* (p. 33). Porto Alegre, Brasil: Editora Universitária Metodista.
- Dias, D., Marinho-Araújo, C., Almeida, L., & Amaral, A. (2011). The democratisation of access and success in higher education: the case of Portugal and Brazil. *Higher Education Management and Policy*, 23-42(1), pp. 23-42.
- Dias, D., Sá, M. J., & Machado, M. d. (2012). Ser docente em Portugal: Percursos e territórios de género. *VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária* (pp. 24-27). Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Durand, T. (janeiro-junho de 2006). L'Alchimie de la compétence. *Revue française de gestion*, 160, pp. 261-292.
- Ferreira, A. (2009). *Ser Professor*. Instituto Superior de Educação e Trabalho. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Fleury, M., & Fleury, A. (2001). Construindo o Conceito de Competência. *RAC*, pp. 183-196. Obtido em 12 de Janeiro de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>
- Flink, R., & Vanalle, R. (2006). *O desafio da avaliação de competências*. Obtido em 10 de dezembro de 2013, de Encontro Nacional de Engenharia de Produção: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR450301_7819
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *What's worth fighting for in your School? – Working together for improvement*. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.
- Gonçalves, C. M. (2003). Obtido em 12 de Janeiro de 2013, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3723.pdf>

- GPEARI/MCTES. (1999-2000). *Subsistema de ensino: para 1991-1993 a fonte é "SITSOC"*. Obtido em 28 de 12 de 2012, de <http://www.pordata.pt>
- Haug , G., & Tauch, C. (Março de 2001). *Trends in Learning Structures in Higher Education (II) - Follow-up Report to the Bologna Declaration*. Obtido em 12 de Novembro de 2013, de Akadēmiskās informācijas centrs: <http://www.aic.lv/Rp/Latv/JAUNUMI/trends/default.htm>
- INE. (2012). *Anuário estatístico de Portugal 2012*. Obtido em 4 de fevereiro de 2014, de Instituto Nacional de Estatística: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaquas&DESTAQUESdest_boui=212468395&DESTAQUESmodo=2
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Base de dados*. Obtido em 3 de Junho de 2013, de Instituto Nacional de Estatística: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_base_dados
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (3ª ed.). Poto Alegre, Brasil: Bookman.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de la competencias*. Barcelona: Gestión.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Pero Pinheiro: Report Number.
- Martins, J. (2008). *O Burnout na profissão de docente*. Porto: Universidade do Porto.
- McClelland, D. (Janeiro de 1973). Testing for Competence rather than Intelligence. *American Psychologist*, 1-14. Obtido em 12 de 01 de 2013, de <http://www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001.pdf>
- Ministério da Educação e Ciência. (2011). *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*. Lisboa: MEC.
- Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (Dezembro de 2012). *Buletin Estatístico*. Obtido em 1 de Julho de 2013, de Gabinete de Estratégia e Planeamento: <http://www.gep.msss.gov.pt/estatistica/be/bedez2012.pdf>

- Mirabile, R. (outubro de 2006). Everything You Wanted to Know About Competency Modeling. *Training & Development*, 51(8).
- Organização do estados ibero-americanos para a educação, c. e. (2011). *Educação*. Obtido em 15 de Julho de 2013, de Organização do estados ibero-americanos para a educação, ciência e cultura (OIE): <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>
- Pordata. (1999-2000). *Ensino Superior em Portugal*. Obtido em 10 de Janeiro de 2013, de Pordata: www.pordata.pt
- REFLEX. (Questionnaire REFLEX. This questionnaire is about the study programme that you finished in 1999/2000.). *Master questionnaire - School of Business and Economics*. Obtido de <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/documents%20public/REFLEX%20Master%20questionnaire%20layout.pdf>
- Rocha, J., Gonçalves, C., & Vieira, D. (2011). *Competências Transversais: Perceção de Estudantes do 1º ano do Ensino Superior*. Porto: Instituto Politécnico do Porto - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo, Brasil: McGrawHill.
- Silva, M. (1997). O Primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M. Estrela, & C. Carrolo, *Viver E Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Simões, M. (2008). *Início da Carreira Docente: Desafios e dificuldades*. Universidade Aberta. Lisboa: Universidade Aberta.
- Superior, D. G. (03 de 12 de 2012). *Diplomas Estruturantes do Ensino Superior*. Obtido de DGES - Direção Geral do Ensino Superior: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Geral/MenuTopo/Legislacao/Lei+Org%C3%A2nica+do+Minist%C3%A9rio+da+Ci%C3%A2ncia+Tecnologia+e+Ensino+Superior.htm>
- Teixeira, M. (2007). *A profissão Docente*. Porto: ISET.

Anexos

A-1: Questionário Reflex

Questionário REFLEX

Este questionário incide sobre o curso que terminou no ano letivo de 1999/2000. A menos que esteja indicado de forma diferente, o termo “curso” refere-se a este currículo de curso específico. Se concluiu mais que um programa de curso no ano letivo de 1999/2000, gostaríamos que se referisse, apenas, àquele que considera ter maior importância para a progressão da sua carreira profissional.

De preferência, use caneta preta ou azul.

Por favor, assinale com uma cruz a resposta que considera adequada, na caixa correta.

Algumas questões são de resposta múltipla. Estes casos estarão devidamente indicados.

Se pretender alterar a sua resposta, escureça totalmente o quadrado utilizado e selecione, posteriormente, a resposta correta.

Se a pergunta exigir o preenchimento da resposta com números, por favor, introduza apenas um dígito por caixa.

Se a pergunta exigir o preenchimento da resposta com texto, por favor, use letras maiúsculas, ou letra perceptível.

Se em alguma questão tiver dúvidas sobre a resposta exacta a dar, por favor, tente encontrar a resposta que melhor se adapta.

A. Informação sobre o curso pelo qual se formou em 1999/2000

- | | | |
|----|---|---|
| A1 | a. Qual é o nome do curso realizado? | Curso (exemplo: Economia, Engenharia Civil):
.
Especialização: |
| | b. Qual foi o grau de qualificação obtido? | <input type="checkbox"/> Bacharelato:
<input type="checkbox"/> Licenciatura:
<input type="checkbox"/> Outro (especifique, por favor): |
| | c. Qual o nome da instituição pela qual se formou? | Nome da instituição:..... |
| A2 | a. Qual a data em que iniciou e terminou o curso? | Início: (mês) (ano)
Fim: (mês) (ano) |
| | b. Se o seu curso foi uma licenciatura e se foi precedida por um bacharelato, qual a data de início e fim do Bacharelato realizado anteriormente? | Início: (mês) (ano)
Fim: (mês) (ano)
<input type="checkbox"/> Não aplicável |
| | c. Interrompeu, por algum tempo, o seu curso, por 4 ou mais meses? (incluir, se aplicável, o programa de Bacharelato realizado anteriormente).
Se respondeu sim, indique o número de meses.
<i>Não são contabilizadas as interrupções relacionadas com o seu curso, estágios e tempo de estudo efetuado no estrangeiro.
Não é contabilizada a interrupção do estudo entre o bacharelato e a licenciatura, se tal aconteceu.</i> | <input type="checkbox"/> Sim, por meses.
<input type="checkbox"/> Não |
| A3 | a. Qual foi a sua média final de curso? | ..... |

		Muito abaixo da média 1	2	Dentro da média 3	4	Muito acima da média 5	Não sabe 9
A4	b. Como compara a média obtida por si, em relação a outros estudantes que se formaram, exactamente, no mesmo curso? Como define a sua situação de aluno durante o último ou dois últimos anos de curso?	o Estudante a tempo inteiro (estudar foi a minha principal atividade) o Estudante a tempo parcial (estudar não foi a minha principal atividade)					
A5	Das alíneas seguintes, quais foram as usadas como critérios de seleção para entrada no seu curso?						
	a. diploma de Ensino Secundário	o Sim		o Não			
	b. média final obtida no Ensino Secundário	o Sim		o Não			
	c. qualificação anterior ao Ensino Superior	o Sim		o Não			
	d. média final obtida no Ensino Superior	o Sim		o Não			
	e. resultado de exames específicos de entrada	o Sim		o Não			
	f. outros critérios (especifique, por favor):	o Sim		o Não			
A6	Em que medida as seguintes expressões se aplicam ao curso realizado?	De modo nenhum ↔ Em grande medida					
	a. Em geral o programa foi considerado exigente	1	2	3	4	5	
	b. As entidades empregadoras estão familiarizadas com o currículo do curso	1	2	3	4	5	
	c. Teve liberdade na composição do currículo do curso	1	2	3	4	5	
	d. O programa tinha um horizonte alargado	1	2	3	4	5	
	e. O programa tinha uma orientação vocacional	1	2	3	4	5	
	f. O programa tinha prestígio académico	1	2	3	4	5	
A7	Em que medida os seguintes modelos de ensino e aprendizagem foram dominantes no seu curso?	De modo nenhum ↔ Em grande medida					
	a. Leituras/Aulas presenciais	1	2	3	4	5	
	b. Trabalhos de grupo	1	2	3	4	5	
	c. Participação em projetos de investigação	1	2	3	4	5	
	d. Estágios	1	2	3	4	5	
	e. Conhecimento prático e fatural	1	2	3	4	5	
	f. Teorias e paradigmas	1	2	3	4	5	
	g. O professor era a principal fonte de informação	1	2	3	4	5	
	h. Aprendizagem baseada em projetos e problemas	1	2	3	4	5	
	i. Trabalhos escritos	1	2	3	4	5	
	j. Apresentações orais por estudantes	1	2	3	4	5	
	k. Exames de escolha múltipla	1	2	3	4	5	
A8	Alguma vez participou em um ou mais estágios, como componente do seu curso?	o Sim, aproximadamente por..... meses no total o Não					
A9	Em que medida as seguintes expressões se aplicam ao seu comportamento durante o curso?	De modo nenhum ↔ Em grande medida					
	a. Fiz “trabalhos-extra” acima daquilo que me era pedido, para passar nos exames	1	2	3	4	5	
	b. Fiz o máximo possível para obter as notas mais altas	1	2	3	4	5	

A10 No conjunto, quantas horas, por semana, horas **por semana**.
 despendeu com o seu curso?
Por favor, refira-se a uma semana típica de um semestre durante o último ou dos dois últimos anos do curso.
Inclua atividades como aulas, o estudo pessoal, trabalhos de grupo, etc.

B. Outras experiências de Educação

B1 Qual era a sua maior qualificação antes de ingressar, pela primeira vez, no Ensino Superior?
 Ensino Secundário
 Ensino Profissional
 Curso técnico-profissional
 Outro (*especifique, por favor*):

B2 Qual foi a sua média final obtida no Ensino Secundário?

B3 Obteve alguma experiência profissional relacionada com o seu curso:
- tempo inteiro ou tempo parcial
- Não incluir os estágios já referenciados em A8
 a. Antes de ingressar no Ensino Superior? Sim, aproximadamente por meses Não
 b. Durante o Ensino Superior? Sim, aproximadamente por meses Não

B4 Obteve alguma experiência profissional, fora do âmbito do seu curso:
- tempo inteiro ou tempo parcial
 a. Antes de ingressar no Ensino Superior? Sim, aproximadamente por meses Não
 b. Durante o Ensino Superior? Sim, aproximadamente por meses Não

B5 Durante o Ensino Superior, participou ou fez parte de alguma organização de estudantes ou de voluntariado? (exemplo: Associação de Estudantes, Conselho Pedagógico) Sim, aproximadamente por meses Não

B6 Em complemento ao curso descrito no bloco A, esteve matriculado em alguns dos seguintes tipos de cursos?
Incluir apenas os cursos ou formações que tenham tido, pelo menos, um ano académico ou equivalente.
Resposta múltipla possível.
 Bacharelato ou Licenciatura
 Doutoramento
 Outro tipo de Pós-Graduações (incluindo qualificações profissionais relacionadas com o trabalho)¹
 Não → *avance para C1*

B7 Por favor, dê informação sobre estes cursos ou formações:
- se forem mais do que 2, seleccione os 2 programas que considera terem maior importância, para a progressão da sua carreira profissional.

	1º curso/formação	2º curso/formação
a. Nome do programa de curso/formação		
b. Tipo de programa de curso/formação	<input type="radio"/> Bacharelato <input type="radio"/> Licenciatura	<input type="radio"/> Bacharelato <input type="radio"/> Licenciatura

¹ Inclua a formação obrigatória (estágio) para Médicos, Advogados, etc.

	<input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> Outro tipo de Pós-graduação <input type="checkbox"/> Outro (<i>especifique, por favor</i>):	<input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> Outro tipo de Pós-graduação <input type="checkbox"/> Outro (<i>especifique, por favor</i>):
c. Quando começou?	..... (mês) (ano)	..... (mês) (ano)
d. Adquiriu o grau de qualificação pretendido?	<input type="checkbox"/> Sim, em (mês) (ano) <input type="checkbox"/> Não, abandonei sem adquirir a qualificação <input type="checkbox"/> Não, continuo matriculado	<input type="checkbox"/> Sim, em (mês) (ano) <input type="checkbox"/> Não, abandonei sem adquirir a qualificação <input type="checkbox"/> Não, continuo matriculado

C. Transição do curso para o mercado de trabalho

C1	Teve algum emprego/trabalho remunerado desde a sua graduação em 1999/2000? - <i>Exclua trabalhos que abandonou 6 meses depois da graduação</i> - <i>Inclua Trabalho por Conta Própria</i> - <i>Inclua trabalho de estagiário</i>	<input type="checkbox"/> Sim, eu continuei a trabalhar (por mais de seis meses) no emprego que tinha durante o curso → <i>avance para C5</i> <input type="checkbox"/> Sim, eu comecei a trabalhar <input type="checkbox"/> Não → <i>avance para E3</i>
C2	Qual a data em se empregou, pela primeira vez, desde a graduação de 1999/2000?	..... (mês) (ano)
C3	Quando começou a procurar trabalho?	<input type="checkbox"/> Antes da graduação de 1999/2000 <input type="checkbox"/> Na altura da graduação <input type="checkbox"/> Depois da graduação de 1999/2000 <input type="checkbox"/> Arranjei emprego, sem necessitar de procurar → <i>avance para C5</i>
C4	Por quantos meses procurou trabalho, antes de obter este emprego a. antes da graduação? b. depois da graduação?	..... meses meses
C5	Como encontrou este emprego? - <i>apenas resposta simples</i>	<input type="checkbox"/> através de um anúncio publicado num jornal <input type="checkbox"/> através de um centro de emprego público <input type="checkbox"/> através de uma agência de emprego privado <input type="checkbox"/> através da Internet <input type="checkbox"/> contactei a entidade empregadora, por mim próprio <input type="checkbox"/> fui abordado pela entidade empregadora <input type="checkbox"/> através de uma colocação profissional durante o Ensino Superior <input type="checkbox"/> através da família, amigos, ou conhecimentos <input type="checkbox"/> através da ajuda da instituição de Ensino Superior <input type="checkbox"/> estabeleci o meu próprio negócio

o Outro (especifique, por favor):²

D. Primeiro emprego após a graduação

- As seguintes questões referem-se ao seu **primeiro emprego** e à **exacta situação** em que se encontrava após a graduação de 1999/2000.

- Exclua trabalhos que abandonou 6 meses depois da graduação

- Se permaneceu (por mais de 6 meses) no emprego/trabalho por conta própria onde se encontrava antes da graduação, por favor, refira-se **à sua situação exacta após a graduação**.

Inclua, se for o caso, trabalho de estagiário

D1	Qual era a sua profissão ou emprego nessa altura? (exemplos: Engenheiro Civil, Advogado, Contabilista, Enfermeiro)	..... .....
D2	Por favor descreva as suas principais tarefas e atividades naquela altura. (exemplos: analisar resultados de testes, elaborar diagnósticos, ensinar alunos, desenvolver um plano de marketing)	..... .....
D3	a. Em que setor económico trabalhou? (exemplos: Industria Automóvel, Ensino Primário, Saúde)	.....
	b. Que tipo de produto ou serviço, a organização/empresa em que trabalhava ou – se for trabalhador por conta própria - prestava? (exemplos: cuidados de enfermagem, produtos informáticos, aconselhamento jurídico, investigação científica)	..... .....
D4	Era Trabalhador por Conta Própria?	<input type="radio"/> Sim → <i>avance para D6</i> <input type="radio"/> Não
D5	Que tipo de contrato possuía quando começou a trabalhar, no momento da graduação?	<input type="radio"/> a tempo indeterminado <input type="radio"/> a termo certo, por meses <input type="radio"/> Outro (especifique, por favor):
D6	Qual era o número de horas, por semana, regulares incluídas no contrato?	..... horas por semana
D7	Qual era o seu rendimento bruto mensal, quando iniciou este trabalho, ou no tempo da graduação em que se encontrava já a trabalhar?	Aproximadamente Euros por mês Aproximadamente Escudos por mês
D8	Este trabalho implicava um período inicial de formação/estágio? ³ Resposta múltipla	<input type="checkbox"/> Sim, através de uma formação/curso de meses <input type="checkbox"/> Sim, através de formação informal de meses <input type="checkbox"/> Não
D9	Que nível académico pensa ser o mais apropriado para o trabalho em causa?	<input type="radio"/> Doutoramento <input type="radio"/> Outro grau de pós-graduado

² Especifique (exemplo: concurso público).

³ Na expressão “período inicial de formação” inclua, se for o caso, formação formal (estágio) e formação informal.

		o Licenciatura o Bacharelato o Educação não Superior
D10	Que tipo de formação pensa ser o mais apropriado para o trabalho em causa?	o formação própria e exclusiva o formação própria ou relacionada o formação totalmente diferente o nenhuma formação em particular
D11	Em que medida foram importantes os seus conhecimentos e competências, na execução deste trabalho?	Pouco importante ↔ Muito importante 1 2 3 4 5
D12	Em que medida, este trabalho lhe exigiu, atualmente, a oferta de um nível mais elevado de conhecimento e competências do que aquelas que realmente possui?	Pouco importante ↔ Muito importante 1 2 3 4 5
D13	Ainda permanece no seu primeiro emprego/trabalho?	o Sim o Não, abandonei esse emprego em (mês) (ano)

E. Histórico de emprego e situação corrente

E1	No conjunto, quantas vezes já esteve empregado desde a graduação de 1999/2000? <i>- inclua o trabalho por conta própria, se for o caso</i> <i>- Inclua o emprego atual</i>	..... empregos
E2	No total, quanto tempo esteve empregado desde a sua graduação em 1999/2000?	Aproximadamente meses
E3	Alguma vez esteve desempregado (isto é, sem emprego, ou à procura de emprego) desde a sua graduação em 1999/2000?	o Sim, vezes, num total de aproximadamente meses o Não
E4	Nas últimas 4 semanas, tem estado ocupado com: a. novo curso ou outra ação de formação ligada à sua formação profissional? b. educação dos seus filhos ou assistência à família? c. trabalho voluntário/trabalho não remunerado?	o Sim, aproximadamente horas por semana o Não o Sim, aproximadamente horas por semana o Não o Sim, aproximadamente horas por semana o Não
E5	Tem tentado obter (outro) trabalho remunerado não relacionado com a sua formação profissional, durante as últimas 4 semanas?	o Sim o Não o Não, mas aguardo que o trabalho realizado anteriormente facilite
E6	Que utilidade real considera ter a envolvente/grupo social em que se insere (amigos, família, colegas, professores, etc.) na: a. obtenção de informação para oportunidades de emprego? b. obtenção de ajuda direta na procura de emprego? c. obtenção de ajuda na criação do seu próprio	Pouca utilidade ↔ Grande utilidade 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5

	negócio?	
E7	Encontra-se, atualmente, num emprego remunerado? <i>Inclua trabalho por conta própria</i>	o Sim, eu tenho um emprego o Sim, eu trabalho em mais do que um emprego o Não → <i>avance para H1</i>

F. Emprego/trabalho atual

- *Por favor, responda a estas questões sobre o seu emprego atual, incluindo trabalho por conta própria.*
- *Se se mantém no seu primeiro emprego obtido após a sua graduação de 1999/2000, por favor, responda a estas questões tendo em conta a sua atual situação profissional.*
- *Se possui mais do que um emprego, por favor, responda a estas questões tendo em conta o emprego em que trabalha o maior número de horas.*

F1	Qual é a sua atual profissão ou emprego? (exemplo: Engenheiro Civil, Advogado, Contabilista, Enfermeiro)	o o mesmo que referi no capítulo do primeiro emprego o Outro (<i>especifique, por favor</i>):
F2	Por favor descreva as suas principais tarefas e atividades. (exemplos: analisar resultados de testes, elaborar diagnósticos, ensinar alunos, desenvolver um plano de marketing)	o as mesmas que referi no capítulo do primeiro emprego o Outras (<i>especifique, por favor</i>):
F3	É Trabalhador por Conta Própria?	o Sim o Não → <i>avance para F5</i>
F4	Está, essencialmente, dependente de um cliente ou de vários clientes?	o Essencialmente, dependente de um cliente → <i>avance para F6</i> o Vários clientes → <i>avance para F6</i>
F5	Atualmente, que tipo de contrato possui no seu emprego?	o a tempo indeterminado o a termo certo, por meses o Outro (<i>especifique, por favor</i>):
F6	Em média, por semana, qual é o seu número de horas de trabalho?	a. as horas legais inscritas no contrato do principal emprego por semana b. média de horas extraordinárias remuneradas ou não remuneradas do principal emprego por semana c. média de horas remuneradas noutra emprego. . . . por semana
F7	Qual é o seu rendimento bruto mensal?	a. das horas legais inscritas no contrato do principal emprego EURO por mês b. de horas extraordinárias realizadas no principal emprego EURO por mês c. de outro emprego EURO por mês

F8	Que nível acadêmico pensa ser o mais apropriado para o trabalho em causa?	<input type="radio"/> Doutoramento <input type="radio"/> Outro grau de pós-graduado <input type="radio"/> Licenciatura <input type="radio"/> Bacharelato <input type="radio"/> Educação não Superior
F9	Que tipo de formação pensa ser o mais apropriado para o trabalho em causa?	<input type="radio"/> formação própria e exclusiva <input type="radio"/> formação própria ou relacionada <input type="radio"/> formação totalmente diferente <input type="radio"/> nenhuma formação em particular
F10	Quanto tempo necessitaria um graduado médio com a educação base relevante, para se tornar um especialista neste tipo de trabalho?	<input type="radio"/> 6 meses ou menos <input type="radio"/> 7 a 12 meses <input type="radio"/> 1 a 2 anos <input type="radio"/> 3 a 5 anos <input type="radio"/> 6 a 10 anos <input type="radio"/> mais de 10 anos
F11	Em que medida são importantes os seus conhecimentos e competências, neste tipo de trabalho?	Pouco ↔ Muito 1 2 3 4 5
F12	Em que medida, este trabalho lhe exige, atualmente, um nível mais elevado de conhecimento e competências do que aquelas que possui?	Pouco ↔ Muito 1 2 3 4 5
F13	Qual é o seu grau de satisfação, em relação ao seu atual emprego?	Insatisfeito ↔ Bastante satisfeito 1 2 3 4 5
F14	Frequentou algum curso/formação relacionado com o seu trabalho, nos últimos 12 meses? - Não inclua os mencionados, previamente, no bloco B	<input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não → <i>avance para G1</i>
F15	Qual foi a principal razão que o fez frequentar esse curso/formação? - Se frequentou mais que um curso, refira-se apenas ao que considera ser o mais importante - Resposta única	<input type="radio"/> para atualizar os meus conhecimentos no meu emprego <input type="radio"/> para melhorar a minha carreira <input type="radio"/> para me preparar para trabalhar noutra área profissional <input type="radio"/> para me preparar para trabalhar por conta própria <input type="radio"/> Outra (<i>especifique, por favor</i>):

G. Entidade empregadora

- As questões seguintes referem-se à entidade empregadora para a qual, atualmente, trabalha.
- Se é trabalhador por conta própria, estas questões aplicam-se a si próprio ou, se aplicável, à organização que dirige

G1	Quando começou a trabalhar com a sua entidade empregadora/ a trabalhar por conta própria? (mês) (ano)
----	---	-------------------------

G2	a. Em que setor económico trabalha? (exemplos: Industria Automóvel, Ensino Primário, Saúde)	o o mesmo que referi no capítulo do primeiro emprego o outro (<i>especifique, por favor</i>):				
	b. Que tipo de produto ou serviço, a organização/empresa em que trabalha ou – se for trabalhador por conta própria - presta? (exemplos: cuidados de enfermagem, produtos informáticos, aconselhamento jurídico, investigação científica)	o o mesmo que referi no capítulo do primeiro emprego o outro (<i>especifique, por favor</i>):				
G3	Trabalha no setor público ou no setor privado?	o setor público o setor privado sem fins lucrativos o setor privado com fins lucrativos o Outro (<i>especifique, por favor</i>):				
G4	Onde é o seu local de trabalho?	Cidade País: o Outro (<i>especifique, por favor</i>):				
G5	Em que medida é elevada a competição do mercado, onde a sua organização/empresa opera?	Pouco elevada ↔ Bastante elevada 1 2 3 4 5				Não se aplica 9
G6	A sua organização/empresa compete, essencialmente, pelo preço ou pela qualidade?	Pelo preço ↔ Pela qualidade 1 2 3 4 5				Não se aplica 9
G7	Qual o nível de estabilidade da procura no mercado onde a sua organização/empresa opera?	Elevada estabilidade ↔ Baixa estabilidade 1 2 3 4 5				Não se aplica 9
G8	A que nível de ação opera a sua organização/empresa?	Local	Regional	Nacional	Internacional	
		1	2	3	4	
G9	Quais das seguintes mudanças já ocorreram, desde que começou a trabalhar na sua organização/empresa?					
	a. grandes mudanças nas minhas tarefas	o sim	o não			
	b. reorganização	o sim	o não			
	c. fusão ou aquisição por outra empresa	o sim	o não			
	d. dispensa (layoff) em larga escala de trabalhadores	o sim	o não			
	e. recolocação noutra local	o sim	o não			
<i>Todo o tipo de organizações/empresas são confrontadas com a necessidade de inovação. Isto aplica-se, não só no setor industrial, comercial e do serviços, mas também, por exemplo nas instituições do setor público.</i>						
G10	De acordo com os seguintes aspectos, como caracteriza o alcance das inovações na organização em que trabalha?	Muito baixo ↔ Bastante elevado				
	a. produtos ou serviços					
	b. tecnologia, ferramentas e instrumentos	1	2	3	4	5
	c. conhecimento e métodos	1	2	3	4	5
		1	2	3	4	5

G11	Desempenha algum papel na introdução de inovações na sua organização/empresa?						
	a. produtos ou serviços	o sim	o não	o não é aplicável, não há inovações			
	b. tecnologia, ferramentas e instrumentos	o sim	o não	o não é aplicável, não há inovações			
	c. conhecimento e métodos	o sim	o não	o não é aplicável, não há inovações			
G12	A sua organização/empresa costuma estar na “linha da frente”, quando se adoptam inovações, novos conhecimentos e novos métodos ou, pelo contrário, segue a dinâmica de outras organizações?	“Na linha da frente” < > Segue as outras					
		1	2	3	4	5	
G13	Como são obtidos os cargos mais altos na sua organização/empresa?	Por nomeação interna	↔	Por nomeação externa	Não se aplica		
		1	2	3	4	5	9
G14	Quantas pessoas trabalham na sua organização/empresa e, se possível, no seu local de trabalho?	organização			local de trabalho		
		o 1-9			o 1-9		
		o 10-49			o 10-49		
		o 50-99			o 50-99		
		o 100-249			o 100-249		
		o 250-999			o 250-999		
		o 1000 ou mais			o 1000 ou mais		
					o não se aplica, apenas um local de trabalho		
G15	Supervisiona, direta ou indiretamente, outros membros do seu departamento/organização?	o sim, supervisiono membros do meu departamento/organização					
		o não					
G16	Em que medida é responsável por:	Pouco responsável			↔	Bastante responsável	
	a. definir objetivos para a sua organização?	1	2	3	4	5	
	b. definir objetivos para o seu próprio trabalho?	1	2	3	4	5	
	c. decidir estratégias de trabalho para a sua organização?	1	2	3	4	5	
	d. decidir como realiza o seu próprio trabalho?	1	2	3	4	5	
G17	Em que medida as seguintes expressões se aplicam ao seu papel profissional?	Discorda totalmente			↔	Concorda totalmente	
	a. os meus colegas de trabalho confiam em mim, como fonte de aconselhamento autorizado	1	2	3	4	5	
	b. mantenho os meus colegas informados sobre os desenvolvimentos ocorridos na minha área de trabalho	1	2	3	4	5	
	c. tomo a iniciativa de realizar contatos profissionais com especialistas de outras organizações	1	2	3	4	5	
	d. tenho em conta que a ética profissional é parte integrante do meu trabalho	1	2	3	4	5	

G18	Em que medida:	De modo nenhum ↔ Em grande medida					Não se aplica, não há outros
a.	os resultados do seu trabalho profissional dependem do desempenho de outros na organização?	1	2	3	4	5	9
b.	os resultados do trabalho de outros na organização dependem do seu desempenho?	1	2	3	4	5	9
c.	é o responsável por avaliar a qualidade do desempenho de outros na organização?	1	2	3	4	5	9
G19	Em que medida o seu desempenho individual pode ser avaliado objectivamente por outros (exemplos: coordenador, colegas)?	De modo nenhum ↔ Em grande medida					Não se aplica, não há outros
		1	2	3	4	5	9
G20	Até que ponto o seu desempenho é controlado de perto pelo seu coordenador?	Não muito perto ↔ Muito perto					Não se aplica, não tenho
		1	2	3	4	5	9
G21	Até que ponto é prejudicial para a sua organização, se fizer grandes erros ou omissões no desempenho do seu trabalho?	Pouco prejudicial ↔ Extremamente prejudicial					
		1	2	3	4	5	

H. Competências

H1 A seguir está uma lista de competências. Por favor, forneça as seguintes informações:

- Como avalia objectivamente o seu nível de competência?
- Qual é o nível de competência exigido no seu atual emprego?

Se atualmente, não se encontra empregado, preencha apenas a coluna A

	A. próprio nível							B. nível exigido no atual emprego						
	Baixo ↔ Elevado							Baixo ↔ Elevado						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
a. Domínio da sua própria área ou disciplina	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
b. Conhecimento de outras áreas ou disciplinas	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
c. Pensamento analítico	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
d. Capacidade para adquirir rapidamente novos conhecimentos	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o

e.	Capacidade para negociar eficazmente	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
f.	Capacidade de trabalho sobre pressão	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
g.	Atenção a novas oportunidades	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
h.	Capacidade de coordenar atividades	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
i.	Capacidade de usar eficazmente o tempo	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
j.	Capacidade de ser produtivo trabalhando com outros	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
k.	Capacidade de mobilizar as capacidades de outros	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
l.	Capacidade de comunicação com os outros	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
m.	Capacidade de afirmação da sua autoridade ⁴	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
n.	Capacidade de usar computadores e Internet	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
o.	Capacidade de surgir com novas ideias e soluções	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
p.	Disposição em questionar-se a si próprio ou aos outros	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
q.	Capacidade de apresentar produtos, ideias e relatórios a uma audiência	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
r.	Capacidade de escrever relatórios, notas e documentos	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0
s.	Capacidade de escrever e falar uma língua estrangeira	0 0 0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0 0 0

H2	Enuncie o máximo de 3 competências da lista acima apresentada, que considere como pontos fortes e, o máximo de 3 competências, que considere pontos fracos do seu curso. - preencha com a letra correspondente à competência que considera relevante	Pontos fracos 1 2 3	Pontos fortes 1 2 3
----	---	--	--

I. Avaliação do curso

I1	Em que medida o seu curso foi uma boa base para:	De modo nenhum ↔ Em grande medida				
a.	Começar a trabalhar?	1	2	3	4	5
b.	Aprender mais no seu trabalho?	1	2	3	4	5
c.	Desempenhar as suas actuais tarefas profissionais?	1	2	3	4	5
d.	Carreira futura?	1	2	3	4	5
e.	O seu desenvolvimento pessoal?	1	2	3	4	5
f.	Desenvolver competências empresariais?	1	2	3	4	5
I2	Voltando atrás, se tivesse liberdade de	o Sim				

⁴ Assertividade

escolha, voltava a escolher o mesmo curso e a mesma instituição de Ensino Superior? Não, escolhia um curso diferente na mesma instituição
 Não, escolhia o mesmo curso mas noutra instituição
 Não escolhia outro curso e outra instituição
 Não, escolheria não estudar

J. Valores e orientações

J1	Pessoalmente, indique qual a importância das seguintes características de trabalho, e em que medida elas se aplicam, atualmente, no seu emprego: (Se, atualmente, não se encontra empregado, preencha apenas a coluna A)	A. Importância Baixa ↔ Elevada	B. Aplicação no emprego atual Baixa ↔ Elevada
a.	Autonomia de trabalho	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
b.	Segurança e estabilidade do emprego	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
c.	Oportunidade de aprendizagem de novos conteúdos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
d.	Salário elevado	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
e.	Novos desafios	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
f.	Novas perspectivas de carreira	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
g.	Tempo suficiente para atividades de lazer	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
h.	Estatuto social	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
i.	Oportunidade de fazer algo útil para sociedade	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
j.	Boa oportunidade de combinar o trabalho com as tarefas familiares	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

K. Dados pessoais

K1	Género	<input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Feminino
K2	Data de nascimento	19.....
K3a	Nacionalidade:	
	a. Pessoal	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Outra (especifique, por favor):
	b. Mãe	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Outra (especifique, por favor):
	c. Pai	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Outra (especifique, por favor):
K3b ⁵	Questão étnica opcional	
K4	Onde é que viveu/vive, principalmente	Cidade País
	a. Aos 16 anos?	.....o <input type="radio"/> Outro (especifique, por favor):
	b. Durante o seu curso?	.....o <input type="radio"/> Outro (especifique, por favor):
	c. Quando arranhou o seu primeiro emprego após a graduação de	.....o <input type="radio"/> Outro (especifique, por favor):

⁵ Opcional, se for caso para realizar alguma questão étnica mais subjectiva

	1999/2000?	
	d. Atualmente?	.....o o Outro (<i>especifique, por favor</i>):
K5	Passou algum tempo no estrangeiro, durante o Ensino Superior, a estudar ou a trabalhar? <i>Resposta múltipla possível</i>	<input type="checkbox"/> Sim, meses por razões de estudo <input type="checkbox"/> Sim, meses por razões profissionais <input type="checkbox"/> Não
K6	Passou algum tempo no estrangeiro desde que terminou o Ensino Superior, a estudar ou a trabalhar? <i>Resposta múltipla possível</i>	<input type="checkbox"/> Sim, meses por razões de estudo <input type="checkbox"/> Sim, meses por razões profissionais <input type="checkbox"/> Não
K7	Como viveu durante o último ano do seu curso?	<input type="radio"/> Sozinho (incluindo um dos Pais) <input type="radio"/> Com o cônjuge/um companheiro(a) <input type="radio"/> Com os Pais <input type="radio"/> Outros, <i>especifique por favor</i>
K8	Como vive atualmente?	<input type="radio"/> Sozinho (incluindo um dos Pais) <input type="radio"/> Com o cônjuge/um companheiro(a) <input type="radio"/> Com os Pais <input type="radio"/> Outros, <i>especifique por favor</i>
K9	Tem filhos?	<input type="radio"/> Sim, 1 filho <input type="radio"/> Sim, 2 filhos <input type="radio"/> Sim, 3 ou mais filhos <input type="radio"/> Não → <i>avance para K11</i>
K10	Qual é a idade do seu filho mais velho (no caso de ter mais de um) e do seu filho mais novo?	Idade do filho mais velho..... anos Idade do filho mais novo..... anos
K11	Qual é o grau académico dos seus Pais e, se aplicável, do seu cônjuge/companheiro(a)?	<input type="radio"/> Pai
		<input type="radio"/> Mãe
		<input type="radio"/> Cônjuge/companheiro(a)
		<input type="radio"/> Não se aplica
K12	Data de preenchimento do questionário	Dia: Mês:.....

Comentários e sugestões

Muito obrigado pela sua colaboração!

Reação aos resultados: ⁶

⁶ Opcional

Os resultados deste projecto estarão disponíveis na página do projecto na Internet [Natcat www. ou na página geral do projecto]. Se pretender receber um resumo dos resultados, por favor coloque o seu endereço electrónico em baixo:

o Sim, gostaria de receber um resumo dos resultados. O meu endereço electrónico é:
.....

Continuação do estudo:⁷

Se for possível, este estudo será repetido dentro de alguns anos. Gostaria de participar na continuação deste estudo? Se sim, por favor, indique-nos o seu nome e a sua morada atual.

o Sim, podem contactar-me numa pesquisa futura.

O meu nome é:

A minha morada é: Rua

Cidade

País

o Não, eu não quero participar numa pesquisa futura.

As informações mencionadas em cima serão apenas usadas para os propósitos referidos e serão guardadas de forma segura e separada das respostas dadas no restante questionário.

⁷ Opcional