

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Os novos perfis de competências para os graduados pelo ensino superior

1. Emergência da formação profissional

Como refere o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, no seu notável trabalho *Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias* [Santos, B., 1989], ao desenvolver o tema da “crise de hegemonia da Universidade” e a propósito da evolução verificada na dicotomia educação-trabalho, estas realidades eram inicialmente dois mundos separados, pouco ou nada miscíveis: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho. Porém, com o avanço das tecnologias estes dois mundos passaram progressivamente de paralelos a sequenciais no tempo, levando a dicotomia a instalar-se no interior de cada um dos termos: a educação deixa de ser exclusivamente transmissão de cultura, formação do carácter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direcção da sociedade, acessível a poucos, para passar a ser também educação para o trabalho e ensino de conhecimentos utilitários e de aptidões técnicas especializadas, aberta à generalidade dos cidadãos; por sua vez, o trabalho evoluiu do simples uso da força física no manuseio dos meios de produção, para passar a incluir também o trabalho intelectual qualificado, produto de uma formação profissional.

Consequentemente, educação e trabalho cindiram-se: a educação, em cultura geral e formação profissional, com alguma descaracterização da função tradicional da Universidade; o trabalho, em trabalho qualificado e trabalho não qualificado. Emerge, assim, a importância crescente da formação profissional, na sua ligação estreita ao trabalho qualificado, tendência esta acentuada no contexto da Sociedade do Conhecimento para que temos vindo a caminhar em passos largos.

Estas transformações criaram pressões sobre as instituições de ensino superior, que são chamadas a promover uma formação mais especializada e adequada às necessidades do mercado de emprego, com uma abertura a percentagens crescentes da faixa etária relevante, devendo dar simultaneamente resposta a necessidades de formação concomitante com o trabalho face à transformação acelerada dos processos produtivos.

As instituições de ensino superior deparam-se, contudo, com objectivos e pressões contraditórios. Efectivamente, por um lado, com a evolução muito rápida dos conhecimentos e das tecnologias, a ligação trabalho-emprego é hoje mais ténue, as carreiras profissionais são menos estáveis e mais exigentes em termos de capacidade de adaptação, o que recomenda uma formação não especializada, em que o essencial é aprender a

aprender. A este respeito, é interessante notar que a mutação dos perfis profissionais recupera, até certo ponto, o valor da educação geral e de uma formação cultural de tipo humanista. Mas, por sua vez, os empregadores necessitam de resultados imediatos e estão cada vez menos dispostos a investir em diplomados com uma formação genérica, ainda que sólida, embora esses mesmos empregadores mostrem interesse num novo leque de capacidades não compatível com uma formação estritamente profissional. A experiência de trabalho ou o contacto com o mundo do trabalho ao longo da formação ganham, assim, uma importância acrescida.

Neste contexto, a conciliação de uma formação de espectro largo com uma especialização apontaria para um ciclo longo de formação inicial para todos os graduados, o que, porém, não é compatível, por razões de ordem económica, com a massificação do ensino superior. Pelo contrário, a massificação tem levado praticamente todos os países a adoptar uma maior diversificação na oferta de ensino superior, introduzindo vias de formação de curta duração — bacharelato, diploma, ou mesmo cursos não conducentes a grau —, a par dos percursos mais longos de licenciatura ou mestrado. Cabe aqui salientar que um número já significativo de países oferece cursos de formação inicial a nível de mestrado, com duração formal de cinco ou mesmo quatro anos.

No âmbito da referida transição — de uma formação generalista que visa a preparação de elites, para uma formação especializada de agentes para o desenvolvimento —, as responsabilidades das instituições de ensino superior no domínio da formação devem ser entendidas como responsabilidades para com a Sociedade, a qual vê o ensino superior como factor determinante de democratização e inclusão social e como motor para o desenvolvimento económico, nomeadamente a nível local e regional.

Estas novas expectativas por parte da Sociedade conduziram, naturalmente, à massificação do ensino superior, no seu papel de preparar os cidadãos (tantos quanto possível) para uma integração plena na Sociedade do Conhecimento, e à importância crescente atribuída aos problemas e factores de empregabilidade.

Essa responsabilidade é assumida pelas próprias instituições de ensino superior, que reconhecem que, hoje em dia, os estudantes e as famílias encaram a frequência de um curso superior como instrumento essencial para melhorar as condições de empregabilidade. A este respeito, a Confederação dos Conselhos de Reitores da União Europeia tomou recentemente uma posição formal sobre a responsabilidade das universidades para com os seus graduados [Confederation, 1998], posição essa subscrita por todos os Conselhos de Reitores dos Estados Membros, na qual se reconhece que a noção tradicional de que a responsabilidade das universidades em relação aos seus estudantes termina com a graduação não é, presentemente, aceitável, dados os problemas de empregabilidade associados à massificação do ensino superior e à rápida evolução do mercado de emprego.

Para a abordagem desta questão, colocam-se três interrogações essenciais:

- quais são as competências necessárias a um graduado pelo ensino superior, que melhor promovam a sua empregabilidade?
- como transmitir essas competências?
- até que ponto estão as instituições de ensino superior a promover uma formação adequada à aquisição dessas competências?

Existe um número considerável de estudos que tratam estas matérias (Santos, S.M., 1998 e 1999). Face ao pouco tempo disponível para a presente comunicação, serão apenas indicados alguns referenciais europeus mais relevantes.

2. Competências expectáveis num graduado pelo ensino superior

Dois referências particularmente relevantes sobre este tema são: *o Livro Branco sobre Educação e Formação* (Comissão Europeia, 1996), pelo seu peso político; um estudo efectuado na University of Central England, Birmingham, UK (Harvey, 1997), pela profundidade da análise, que envolveu um inquérito extensivo com mais de 250 entrevistas pessoais a empresários, gestores de produção e graduados.

A Comissão Europeia considera que a formação mais adequada ao emprego é constituída por três ingredientes principais: um conhecimento básico, que deve reflectir um bom equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos e de capacidades metodológicas que permitam, uns e outros, a auto-aprendizagem; conhecimento técnico, relacionado com uma ocupação específica; aptidões sociais relativas a competências interpessoais, onde se incluem a capacidade para cooperar e trabalhar em equipa, a criatividade e a busca da qualidade. Por outras palavras, encontramos nesta mensagem da Comissão Europeia os ingredientes para o ‘saber aprender’, o ‘saber fazer’ e o ‘saber integrar-se’, com um elemento adicional que cruza horizontalmente estes saberes, que tem a ver com a atitude pessoal de procura da excelência.

No estudo de Harvey, por sua vez, conclui-se que os valores e atitudes que se esperam de um diplomado pelo ensino superior poderão ser sumariados em dois grandes grupos:

- a) atributos pessoais, que incluem:
- intelecto, compreendendo capacidade de análise, de crítica, de síntese e de solução de problemas;
 - conhecimento, em especial compreensão dos princípios básicos de um domínio científico, cultura geral, conhecimento da “cultura empresarial”,... (embora em muitas organizações a capacidade de adquirir conhecimento possa ser mais importante do que o conhecimento de algo concreto);
 - vontade e capacidade de aprender e continuar a aprender ao longo da vida;
 - flexibilidade e adaptabilidade para responder à mudança, antecipar a mudança e, em última análise, liderar a mudança;
 - competências auto-regulatórias, como auto-disciplina, o cumprir prazos, a capacidade de lidar com o stress, a priorização, o planeamento e a capacidade de lidar com vários assuntos ao mesmo tempo;
 - automotivação, resiliência, tenacidade e determinação;
 - autoconfiança;
- b) atributos interactivos, importantes em empresas estratificadas e focalizadas por projectos, onde se requerem competências para:

- comunicar, formal e informalmente, com uma ampla gama de pessoas, tanto dentro como fora da empresa;
- relacionar-se e sentir-se confortável com pessoas a todos os níveis da organização e com parceiros externos, e ser capaz de criar e manter relações em ambiente de mutação;
- trabalhar em equipa, ou em equipas simultâneas, e ser capaz de reajustar funções de uma situação de projecto para outra em situações de trabalho sujeitas a mudança contínua.

Diversas outras referências confirmam as conclusões atrás referidas, como sejam, por exemplo, o relatório Dearing, relativo a um extenso estudo prospectivo realizado no Reino Unido (Dearing, 1997), ou um inquérito aos próprios jovens, a nível da União Europeia, no âmbito do Eurobarómetro (Comissão Europeia, 1997).

Em síntese, requiere-se dos jovens licenciados um leque muito exigente de “competências transferíveis”, *i.e.*, de aptidões igualmente necessárias e úteis em diversos domínios de actividades. Na realidade, em muitos dos novos postos de trabalho qualificado a área específica de formação é praticamente irrelevante (Azevedo, 2000).

3. Como adquirir as competências transferíveis

Na posição formal expressa pela Confederação dos Conselhos de Reitores da União Europeia já anteriormente referida (Confederation, 1998) equaciona-se, a certo ponto, a questão de como transmitir aos graduados o novo perfil de competências reconhecido como necessário: deverão ser introduzidas componentes autónomas do currículo, *i.e.*, mais disciplinas, para ensinar as competências transferíveis?; ou, pelo contrário, deverão essas competências ser desenvolvidas ao longo do processo de formação, através de metodologias de ensino que favoreçam a cooperação e trabalho em equipa, o desenvolvimento de capacidades de comunicação, de liderança, de inovação e iniciativa empresarial,...

A posição defendida pela Confederação, e que tem merecido amplo consenso entre os agentes ligados ao ensino superior, inclina-se claramente pela segunda posição, concluindo que *uma das melhores maneiras pelas quais as universidades podem mostrar as suas responsabilidades pelos seus graduados é equipá-los com um grau académico de elevada qualidade, que seja competitivo internacionalmente e providencie conhecimento suficiente sobre metodologias de investigação e sobre como aprender, permitindo-lhes tomar-se em “indivíduos competentes, estudiosos e desenvolvidos”* [Confederation, 1998; Raban, 1997].

4. Adequação da formação aos perfis de competências

Existe uma ideia generalizada de que a preparação fornecida pelas instituições de ensino superior não é a mais adequada às necessidades do mercado de emprego. Essa ideia é veiculada com frequência pelas associações profissionais e empresariais, pela comunicação social e, por vezes, pelo próprio mundo académico, e

parece estar igualmente a emergir das conclusões do processo de avaliação em curso. É um tema que tem, também, sido trabalhado em profundidade por especialistas em estudos sociais e educacionais.

Interessa, pois, procurar clarificar em que medida se manifesta essa desadequação — quais as causas para considerar que há inadequação —, nomeadamente para compreender o tipo de dificuldades que as instituições de ensino superior encontram para a definição concreta e a promoção dos perfis de competências desejáveis.

O Memorando sobre o Ensino Superior na UE [Comissão Europeia, 1991] afirma que “um dos traços típicos das actuais carências em matéria de qualificações é a falta geral de habilitações genéricas importantes e de habilitações sociais, tais como as relativas à garantia de qualidade, à resolução de problemas, à flexibilidade e à comunicação”. Encontra-se nesta posição uma crítica implícita à ênfase em conhecimentos especializados e à menor atenção dada às habilitações sociais (atitudes e valores pessoais e inter-pessoais).

Alguns analistas, como Harvey no seu trabalho *Employer Satisfaction* [Harvey, 1994], admitem a existência de uma desadequação de qualificações, que consideram derivar, nomeadamente, de:

- comunicação insuficiente entre as instituições de ensino superior e o mundo empresarial;
- menor atenção das instituições de ensino superior para a nova realidade da necessidade de aprendizagem ao longo da vida, a exigir outras capacidades (designadamente, de natureza metodológica);
- indiferença e inconsistência dos empresários na identificação do que efectivamente pretendem;
- posições conservadoras em alguns sectores universitários que vêem o estabelecimento de laços mais estreitos com as empresas como uma possível ameaça à autonomia e liberdade académicas.

As responsabilidades não cabem, pois, só às instituições de ensino superior, mas também aos empresários. Este aspecto é realçado num trabalho sobre o papel dos empregadores na orientação dos estudantes, publicado em 1997 pelo Director do Gabinete de Saídas Profissionais da Universidade de Cambridge [Raban, 1997], que contrapõe às queixas do tipo “os jovens não compreendem o que se requer no trabalho”, ou “não têm as qualificações necessárias para o posto de trabalho”, a necessidade de os próprios empregadores aceitarem que as universidades podem preparar os estudantes até apenas um certo ponto e aceitarem que eles próprios, empregadores, têm também responsabilidades no processo, responsabilidades essas que:

- começam pela qualidade da informação que os empregadores disponibilizam às instituições de ensino superior e aos estudantes durante a sua formação académica, de modo a influenciar os percursos e opções de carreira;
- continuam na criação de oportunidades para os estudantes contactarem o mundo do trabalho (como proposto por Dearing);
- passam por uma informação adequada na fase de recrutamento;
- culminam no investimento em formas de indução e treino que complementem e concretizem os conhecimentos e qualificações gerais que os graduados trazem das Universidades.

As instituições de ensino superior detêm, porém, uma responsabilidade inalienável nesta problemática, com particular acuidade no que respeita aos aspectos pedagógicos ligados à organização curricular, às metodologias de ensino e à gestão dos cursos.

O paradigma de organização pedagógica é ainda, em grande medida, o da liberdade de cátedra levada a uma autonomia quase absoluta do par docente/disciplina, a que se associa uma metodologia de ensino centrada no ensino magistral, passivo, disciplinar. Este paradigma funcionou razoavelmente bem no passado, com estudantes de elite, mas num sistema massificado representa, muitas vezes, pura perda de tempo e recursos.

Como consequência desta forma de organização, os cursos tendem a ser enciclopédicos, com estruturas curriculares rígidas e fragmentadas. As (poucas) opções são muitas vezes pré-especializações e a atomização disciplinar propaga-se à organização das estruturas físicas, por exemplo em mini laboratórios que promovem pouca ou nenhuma integração interdisciplinar, e à organização do próprio ensino, através de uma multiplicidade de pequenos trabalhos que os alunos devem efectuar, em detrimento de trabalhos ou projectos incentivadores de uma síntese de conhecimentos de proveniências diversas.

Uma análise recente [Newby, 1999] da situação da organização pedagógica no Reino Unido conclui que muito do conteúdo curricular dos cursos segue a lógica do “*just in case*”, *i.e.*, muitos dos conhecimentos transmitidos revelam-se desnecessários ao longo de toda a carreira profissional dos graduados.

O curso, por sua vez, não é normalmente encarado como um projecto de ensino, com objectivos bem especificados, incluindo a explicitação das competências a adquirir pelos formandos, com coerência global e com uma gestão própria e actuante.

A solução para os problemas apontados passa, em primeiro lugar, por as instituições de ensino superior assumirem de forma clara, frontal, sem subterfúgios, a massificação do ensino superior e tirarem daí todas as ilações:

- ilações em termos da organização curricular, que deve ser flexível, promover a multi, a inter e a intradisciplinaridade, permitir percursos alternativos que possam conduzir a competências semelhantes, incentivar a obtenção de “*majors*” e de “*minors*” permitindo que os “*minors*” possam ser obtidos em áreas muito diferenciadas, em suma, que tire verdadeiro partido da organização por unidades de créditos; o currículo deverá ainda promover os contactos com a realidade profissional, designadamente através de estágios;
- ilações em termos das metodologias de ensino, que se devem transformar em metodologias de aprendizagem centradas no aluno, *i.e.*, metodologias que não façam do estudante um objecto passivo mas sim um elemento activo do processo de aprendizagem, devidamente enquadrado por um apoio tutorial empenhado e eficaz;
- ilações em termos das estruturas de gestão dos cursos, que devem ser dotadas de poder suficiente para gerir o curso como um projecto e dispor de apoio especializado em desenvolvimento curricular na área específica a que respeita.

A abordagem curricular e metodológica assim proposta deverá poder conduzir a uma evolução da filosofia “*just in case*” atrás referida para uma nova filosofia do tipo “*just for you*” [Newby, 1999], em que os

estudantes possam seleccionar, de forma criteriosa, os percursos de formação que melhor se ajustem às suas apetências e capacidades.

Um aspecto adicional de grande importância num sistema diversificado, em que a alternância entre períodos de formação e períodos de experiência de trabalho será, cada vez mais, a regra, respeita a uma desejável evolução do conceito de transferência de créditos para o de acumulação de créditos conducente à eventual conclusão de ciclos de estudos e obtenção do correspondente grau. Este conceito deverá abranger as diferentes vias de ensino pós-secundário, de modo a permitir, nomeadamente: a creditação de formação obtida em escolas profissionais acreditadas, para efeitos de prosseguimento de estudos no ensino politécnico; a creditação de formação politécnica, para prosseguimento de estudos no ensino universitário; ou ainda a creditação de formação contínua certificada, de componentes de auto-formação devidamente aferidas e de experiência profissional relevante, para a obtenção de diplomas de especialização ou de pós-graduação.

5. Conclusão: percursos ou competências?

Das observações apresentadas pode concluir-se que o ensino superior tem estado muito focado nos *percursos de formação*, de modo geral bastante rígidos, identificados com vias de ensino com pouca intercomunicabilidade, tanto lateral como sequencial, e com percursos curriculares associados a um elenco disciplinar e a uma duração fixa em anos ou semestres. A condição para a obtenção do diploma é a de vencer o percurso, sendo as competências dos graduados assumidas, face à detenção do grau.

Numa imagem que tenho vindo a apresentar em jeito de caricatura (Santos, S.M., 2000), poder-se-á dizer que o curso superior é um pouco como uma pena de prisão, com trabalhos forçados mas em regime de voluntariado, embora exista uma grande pressão social para sujeição à pena. Quem cumprir a pena com bom comportamento (leia-se aproveitamento) sai ao fim do tempo estipulado, com um símbolo de mérito expresso no diploma recebido. Os casos de mau comportamento são penalizados com retenções, registando-se mesmo casos de prisão perpétua! Este sistema (prisional) tem muitas fugas (abandonos), mas ninguém parece importar-se ou preocupar-se, até porque o sistema é voluntário e há muitos outros interessados em aderir.

Ao perspectivar-se o ensino superior para o novo milénio, há que contrapor a esta visão uma nova abordagem para o ensino superior, cujo cerne se coloque nas competências — capacidades, valores e atitudes — a serem adquiridas pelos formandos e em que exista uma multiplicidade de percursos para atingir os objectivos da formação, que poderão passar por uma via única ou por vias múltiplas, ser monoetápicas, multietápicas ou intermitentes, permitindo em todos os casos a possibilidade de acumulação de créditos, em termos de formação acreditada, numa perspectiva de formação ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, M.J., “Acesso ao Ensino Superior: O Império da Selectividade Social”, comunicação oral apresentada no Seminário *Transição para o Ensino Superior*, Universidade do Minho, Braga, 18.Maio.2000.
- Comissão Europeia, “Memorando sobre o Ensino Superior na Comunidade Europeia”, 1991.
- Comissão Europeia, “Teaching and Learning — Towards the Learning Society”, White Paper on Education and Training, 1996.
- Comissão Europeia, Eurobarometer 47.2, “The Young Europeans”, 1997.
- Confederation of European Union Rectors’ Conferences, “Universities’ responsibility for their graduates”, communication presented at the Directors General of Higher Education and Chairmen of Rectors’ Conferences of the EU Member States, Manchester, 6-7 April 1998.
- Dearing, R., The National Committee of Inquiry into Higher Education, “Higher Education in the Learning Society — Summary Report”, July 1997.
- Harvey, E. with Green, D., “Employer Satisfaction”, QHE, Birmingham, 1994.
- Harvey, E., Moon, S., Geall, V., “Graduates’ work: Organisational Change and Students’ Attributes”, Centre for Research of Quality, The University of Central England, Birmingham, 1997.
- Newby, H., “Higher Education in the Twenty-first Century: some possible futures”, New Reporter Supplement, 22 March 1999.
- Raban, A., “The Role of Employers in Guidance for Current and Future Students. A European Perspective”, Cambridge University Careers Service, 1997.
- Santos, B. Sousa, “Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 27/28, Junho 1989.
- Santos, S. Machado, “O Papel das Instituições de Ensino Superior”, *Jornadas Empresariais Portuguesas — Encontro de Vidago, Comunicações e Discussões*, I Volume, pp. 145-444, 1998.
- Santos, S. Machado, “Ensino Superior, do Elitismo à Massificação: Percursos ou Competências?”, comunicação apresentada no Curso de Verão “Estratégias Educativas para o Novo Milénio”, Curso da Arrábida, 1-3 Setembro 1999.
- Santos, S. Machado, “As Responsabilidades da Universidade no Acesso ao Ensino Superior”, comunicação apresentada no Seminário *Transição para o Ensino Superior*, Braga, 18 e 19 de Maio de 2000.