



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**PERSPETIVAS DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO FACE À  
TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE EMPREGO NO NORTE DE  
MOÇAMBIQUE**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa

Para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por

**João Baptista Amide**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Março de 2018



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**PERSPETIVAS DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO FACE À  
TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE EMPREGO NO NORTE DE  
MOÇAMBIQUE**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa

Para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

**Por João Baptista Amide**

Sob orientação de Maria Raúl Lobo Xavier

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Março de 2018

# ÍNDICE

DECLARAÇÃO .....	i
AGRADECIMENTOS .....	ii
DEDICATÓRIA .....	iii
RESUMO .....	iv
ABSTRACT .....	v
ABREVIATURAS .....	vi
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 – O DESENVOLVIMENTO E A IDENTIDADE DO JOVEM EM VISTA AO FUTURO EMPREGO .....	16
1.1 Uma leitura bioecológica do desenvolvimento .....	16
1.2 Jovens estudantes finalistas do ensino superior: questões de desenvolvimento .....	18
1.3 Futuro, trabalho e transição para o mundo profissional dos jovens .....	29
CAPÍTULO 2 – PREPARAÇÃO PARA O EMPREGO E O MERCADO DE EMPREGO .....	35
2.1 Formação do futuro profissional .....	35
2.2 O emprego e sua importância para o homem .....	38
2.3 Preparação para o emprego e para empreendedorismo .....	47
CAPÍTULO 3 – TRANSIÇÃO COMO UM PROCESSO .....	54
3.1 Transição da Universidade para o mercado de emprego .....	54
3.2 Preparação da transição para o emprego .....	61
CAPÍTULO 4 – O ENSINO SUPERIOR - COMPETÊNCIAS E QUALIDADE .....	69
4.1 Educação e formação na Universidade .....	69
4.2 Formação e competências .....	73
4.3 Os desafios da qualidade no Ensino Superior .....	79
PARTE II: ESTUDO QUALITATIVO .....	83
CAPÍTULO 1 - OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO .....	83
1.1 Objetivos específicos .....	83
1.2 Questões de investigação .....	83
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA .....	85
2.1 Fundamentação das opções metodológicas .....	85

2.2	Participantes .....	87
2.3	Instrumentos de recolha de dados .....	89
2.4	Procedimentos .....	89
2.4.1	Procedimentos de recolha de dados .....	89
2.4.2	Procedimentos de tratamento/Análise de dados .....	93
CAPITULO 3 - APRESENTAÇÃO DE DADOS.....		99
3.1	Descrição de dados referente às entrevistas dos estudantes finalistas .....	100
3.2	Descrição de dados referentes às entrevistas dos pedagógicos .....	104
CAPITULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....		108
4.3	Quais as perspetivas dos estudantes universitários finalistas do curso de Educação no Norte de Moçambique sobre a sua vida profissional futura? .....	145
4.4	O contributo da participação dos Diretores Adjuntos Pedagógicos .....	160
CONCLUSÃO .....		169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....		188
ANEXOS .....		i
Anexo 1 – Lista dos estudantes e seus dados .....		ii
Anexo 2: Guião de entrevistas aos estudantes finalistas .....		iv
Anexo 3- Guião de entrevistas aos Diretores Adjuntos Pedagógicos ou Assistentes Pedagógicos .....		vii
Anexo 4: Formulário de consentimento dos entrevistados .....		viii
Anexo 5: Entrevista de estudante .....		ix
Anexo 6 - Entrevista de um Diretor Adjunto Pedagógico .....		xiii
Anexo 7: Sistema geral de categorias - estudantes .....		xviii
Anexo 8 – Quadro de descrição das categorias – estudantes.....		xxii
Anexo 9- Sistema geral de descrição de categorias – Diretores Adjuntos Pedagógicos .....		xxxvi
Anexo 10 - Quadro de descrição das categorias – Diretores Adjuntos Pedagógicos .....		xxxviii

## DECLARAÇÃO

Eu, João Baptista Amide, estudante desta Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade Educação e Psicologia da Aprendizagem, declaro por minha honra que a presente Tese de para o Doutoramento é original, resultado de pesquisa pessoal, que todas as fontes consultadas foram citadas parcialmente no corpo do trabalho e totalmente nas referências bibliográficas. Declaro ainda que a mesma Tese nunca foi apresentada em qualquer instituição de ensino superior e que, assumo qualquer responsabilidade que dela possa advir.

Lichinga, Março de 2018

---

João Baptista Amide

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus que me deu a vida e a luz da inteligência que me ilumina e acompanha nos meus empreendimentos.

Agradeço, em primeiro lugar, a minha Supervisora, Prof. Dra. Maria Raúl Lobo Xavier e os outros que foram meus Professores.

Agradeço a UCM que me deu essa oportunidade e me concedeu uma bolsa, ainda que parcial. Agradeço a todos os que colaboraram, com dedicação, comigo no processo de entrevistas sobretudo o estudante universitário finalista Democredino que mobilizou os seus colegas fazendo-os participar neste estudo.

Agradeço a todos os que colaboraram comigo na parte técnica e da língua Portuguesa: Prof. Dr. Diamantino Antunes, o Prof. Dr. João Paulo Campos, Mestre Óscar Daniel, Dra. Rosa Catre, Dr. Osório Brito e Dr. Wítica Abudo Saíde.

Agradeço a Dom Atanásio Amisse Canira e aos Missionários da Consolata que sempre foram solícitos às minhas necessidades.

Muito obrigado, de coração, a minha Dra. Maria Olinda Inácio Ali dos Santos que me impulsionou, encorajou e consolou-me sempre que desfalecesse, com ela a Pérola, Preciosa e Milénia. E, agradeço a todos que, direta ou indiretamente encorajaram-me no decurso deste estudo.

## **DEDICATÓRIA**

À memória dos meus pais, Amide Willady e Teresa Alves Colombo, aos meus avós António Alves Colombo e Helena Diwale; Dom Luís Gonzaga Ferreira da Silva, Bispo Emérito da Diocese de Lichinga e ao mundo da investigação académica.

## RESUMO

Desde a independência em 1975, os governos de Moçambique têm procurado privilegiar a educação e a formação na expansão da rede escolar, em vários graus de ensino, nomeadamente no ensino superior. Ao mesmo tempo tem sido feito investimento na formação de profissionais em Educação. Entretanto, há dados apontam para dificuldades de inserção e enquadramento destes profissionais em sectores de trabalho. E como vivenciam esta realidade os estudantes finalistas dos cursos de Educação? Como objetivo geral pretende-se compreender como percecionam os estudantes finalistas a transição universidade-mercado de emprego. E, como objetivos específicos, pretendemos identificar as dificuldades e facilidades de conseguir emprego que apontam, descrever como avaliam a sua própria preparação académica em vista a vida laboral, como caracterizam o mercado de emprego e quais os projetos futuros de trabalho. Em termos metodológicos, foram realizadas 26 entrevistas em profundidade (saturação teórica) com estudantes finalistas de cursos de Educação no Norte de Moçambique segundo dados de 2014-2016 e 5 entrevistas a Diretores Adjunto Pedagógicos, procedendo-se posteriormente à análise semi-indutiva do conteúdo das entrevistas (presenciais), seguindo uma metodologia qualitativa. Os dados obtidos revelam que uma carreira mais tradicional, um posto de trabalho pago pelo Estado é a opção preferida. Poucos estudantes pensam em empreendedorismo na área. Face às dificuldades que a maioria antecipa, alguns referem a possibilidade de virem a trabalhar noutras áreas. Quanto ao papel da Universidade, tanto os estudantes como os Diretores Adjunto Pedagógicos apontaram a lacuna e o desafio da qualidade de ensino procurando apostar no conhecimento científico e na formação de quadros munidos de habilidades e competências. E, no fim foram valorizadas algumas estratégias e apresentadas sugestões que deverão ser consideradas para o futuro.

**Palavras-chave:** Expectativas - inserção - mercado de emprego - estudantes universitários finalistas-perceções.

## ABSTRACT

Since independence in 1975, Mozambique Governments have sought to focus on education and training in the expansion of the school network, in varying degrees of education, particularly in higher education. At the same time has been made investment in the training of professionals in education. However, there are data points to difficulties of insertion and framing of these professionals in sectors of work. And how to experience this reality finalists students of education courses? As a general objective the aim was to understand how the student transition process perceive University-employment market. And, as specific goals, the research intended to identify the difficulties and facilities of students to get employed, describe how to evaluate their own academic preparation in order to work, as the job market and what the projects Work Futures. In methodological terms, 26 in-depth interviews were conducted (theoretical saturation) with senior students of courses of Education in the North of Mozambique, according to data from 2014-2016 and 5 Deputy Directors interviews, Pedagogical After the semi-inductive analysis of the content of the interviews (face-to-face) following a qualitative methodology. The data obtained show that a more traditional career, a job paid for by the State is the preferred option. Few students think about entrepreneurship in the area. Given the difficulties that most anticipate, some refer to the possibility of coming to work in other areas. As for the role of the University, both students as Teaching Assistant Directors pointed to the gap and the challenge of teaching quality looking for betting on scientific knowledge and training of frames equipped with skills and competencies. And in the end were valued some strategies and suggestions to be considered for the future.

**Keywords:** Expectations - insertion - job market - Finalists university student's perceptions.

## ABREVIATURAS

BM- Banco Mundial

BR – Boletim da República

CIP - Centro de Integridade Pública

CNAQ – Conselho Nacional de Qualidade

CNAQES - Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior

CONSILMO – Confederação Nacional dos Sindicatos Independentes e Livres de Moçambique

CR – Constituição da República

CTA – Confederação das Associações Económicas de Moçambique

CTA- Corpo Trabalhadores Auxiliares?

CV – *Curriculum Vitae*

ES- Ensino Superior

EUA – Estados Unidos de América

FNI - Fundo Monetário Internacional

GAE-Gestão em Administração Educacional

*Ibdem* – o mesmo autor e a mesma página

*Idem* – o mesmo autor

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INE - Instituto Nacional de Estatística

MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia

MTESS – Ministério de Trabalho e Segurança Social

MCTESTP – Ministério de Ciências e Tecnologias, Ensino Superior e Técnico Profissional

MINED - Ministério de Educação

N 1- Nível 1: Docente

N 2- Nível 2: Docente

N3- Nível 3: Docente

N4- Nível 4: Docente

*NVIVO 11* - um *software* de análise qualitativa

OBM - Objetivos do Milénio

OCDE - Organização para a cooperação e Desenvolvimento Económico.

ONGs – Organizações não-governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OTM – Organização dos Trabalhadores de Moçambique

OTM – Organização dos Trabalhadores Moçambicanos

PARPA - Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta - em Moçambique.

PEMES – Plano Estratégico do Ministério de Ensino Superior

PIB – Produto Interno Bruto

PNUD - *United Nations Development Programme*- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PQG – Plano Quinquenal do Governo no seu Plano Quinquenal

PRE: Programa de Reabilitação Económica

SINAQES - Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior

SNATCA - Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos

SNAAGD - Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação, e Garantia de Qualidade do Ensino Superior

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UCM - Universidade Católica de Moçambique

UNESCO - *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas.

UP – Universidade Pedagógica

USAID - *United States Agency for International Development* - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação que apresentamos foi realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Psicologia de Aprendizagem, da Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. Pretendemos abordar as perspetivas do estudante universitário finalista da área de Educação face à transição para o mercado de emprego no Norte de Moçambique<sup>1</sup>. Caracterizamos as perceções destes estudantes universitários finalistas face à transição para o mercado de emprego relativamente à qualidade de ensino e ao seu desempenho académico, aferimos as perceções dos próprios jovens universitários finalistas sobre a sua vida profissional futura e, procurando ir mais longe na exploração do tema, descrevemos perceções e experiências de profissionais de diversas direções do ensino superior sobre a qualidade de ensino – Diretores Adjuntos Pedagógicos ou Assistentes Pedagógicos. Tendo em conta que os estudantes ainda estão imersos na universidade, mas prestes a deixá-la e a viver a passagem para um mundo diferente buscamos um quadro compreensivo que focalizou a descrição da fase da transição para o mercado de emprego, numa dimensão antecipatória. E, por isso, sublinhamos o tempo e o espaço das suas vidas enquanto alunos da universidade. Pretendemos dar a voz aos próprios finalistas olhando, de forma particular, para a universidade, procurando o papel que lhe atribuem e cruzando-o com o olhar da própria universidade. Assim, exploraremos a forma como as suas perceções são validadas pela universidade e que leitura esta faz da intencionalidade e qualidade da preparação para a transição ao mercado de emprego.

Quanto à futura atividade de docente, em Moçambique, os estudantes que frequentam e terminam a licenciatura no ensino superior nas universidades pedagógicas e, outras universidades que lecionam cursos de Educação com a componente psicopedagógica recebem habilitações de darem aulas a qualquer nível de escolaridade, seja do ensino primário, como secundário e no ensino superior dependendo das competências desenvolvidas por cada um dos graduados. Para além dos professores do nível de licenciatura, designados por docente de N1, isto é, do nível 1 (MINEDDH/2015), em Moçambique existem outros que são considerados docente de N2 – nível 2 - por terem feito o nível de bacharelado há oito ou mais anos atrás pois neste momento já foi abolido o bacharelado. Mais ainda há professores graduados nos Institutos Médios de Formação, criados pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Em Moçambique existe esta designação para se referir à: Zona Norte que engloba as Províncias do Niassa, Cabo Delgado e Nampula. Zona Centro: Zambézia, Tete, Sofala e Manica. Zona Sul: Inhambane, Gaza e Maputo (Comite dos Conselheiros, 2013, pp. 44 e 45).

Humano, designados por docentes de N3 – nível 3 e N4. Ora, os professores de N2, N3 e N4 estão habilitados para lecionarem aos alunos das classes dos ciclos: primário e secundário. E, para garantir a qualidade os professores de N1, isto é, os licenciados podem também dirigir e lecionar no ensino primário e secundário para além do ensino superior.

Quando nos referimos ao mercado de emprego<sup>2</sup> temos em conta a conjuntura de empregos existentes numa sociedade, de acordo com Deluiz (2001). Portanto, trata-se da dinâmica de políticas de disposição e criação de emprego, tanto pelo governo, como pelas pequenas, médias ou grandes empresas e, mesmo, pela criação de auto-empregos. Interligada à dinâmica de políticas de emprego está, ao mesmo tempo, a realidade do desemprego. De acordo com Figueiredo (2010), o desemprego é quando determinadas pessoas não trabalharam nos dias da semana estabelecidos por uma instituição mas estão para isso disponíveis e procuram uma profissão. Estas realidades – emprego e desemprego – constituem uma espécie de coexistência dos contrários na sociedade moçambicana e é neste contexto onde se encontra e vive o universitário finalista.

Tecendo a problematização, constatamos que o Governo moçambicano, desde a independência em 1975 e mesmo na Constituição da República atual, privilegia a Educação e a formação quando diz: “o Estado promove a extensão da Educação contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito” (CR, 2004, 2, art. 88). Já em 2012 o Plano Estratégico de Educação (PEE, 2012, p. 24) defendia que:

Os esforços do Governo ao longo dos últimos anos resultaram no desenvolvimento do Sistema educativo em todos os níveis com particular realce para o nível pós-primário, quer em termos de expansão da rede escolar, quer em termos de crescimento dos efetivos escolares. Entre 2004 e 2011, o número de alunos no Ensino Primário do segundo grau (EP2) quase duplicou, enquanto o número de alunos no Ensino Secundário Geral cresceu quase três vezes no primeiro ciclo e mais de quatro vezes no segundo ciclo.

O aumento da rede escolar faz com que também aumentem cursos da área de educação de modo a dar resposta à necessidade de professores. Aliás, a Educação constitui o segundo objetivo do novo Governo no seu Plano Quinquenal 2015-2019: desenvolver o capital humano (PQG, 2015-2019). Desta forma, a extensão educacional está a crescer ao ritmo também da densidade populacional como podemos observar na pesquisa de Arnaldo e seu companheiro (Arnaldo, & Muanamoha, 2014, p. 18), sobre adolescentes e jovens que defende

---

<sup>2</sup> Na revisão bibliográfica realizada verificou-se que por vezes os autores optam por utilizar o termo “ Mercado de trabalho”, por exemplo: Suleman (2001), Chiavenato (2009), Figueiredo (2010), Tomlinson (2012) e outros. Tendo em conta a estrutura e forma do estudo que aqui se apresenta, optamos por utilizar como sinónimos ao longo do texto os termos “mercado de emprego” e “mercado de trabalho”.

que “com a dinâmica de população projetada para Moçambique no próximos anos, a proporção da população da idade ativa irá aumentar de 51% em 2007 para cerca de 60% em 2040”.

A maior parte dos estudantes que frequentam as Universidades existentes no Norte de Moçambique são jovens que estão a estudar em vista a poder obter emprego no seu futuro. Como Bucuto (2016, p. 44) afirmou ao comentar sobre os dados estatísticos do Ministério de Educação MINED -2012: “nos últimos anos, o ingresso no ES tem sido registado por uma população com idades compreendidas entre os 17 e os 45 anos de idade, sendo que a maioria se situa na faixa dos 18 a 30 anos” e estudam alguns no período “diurno” e outros no período “noturno” (pp. 28-31), como podemos observar no Anuário Estatístico - *Estatistical Yearbook* (Ministério de Educação 2015). A duração de um curso de licenciatura, por exemplo em Educação, é de 4 anos em Moçambique e a maior parte dos estudantes finalistas jovens graduam principalmente entre os 23 e os 26 anos de idade (Ministério de Educação, 2012).

Quanto ao acesso ao mercado de emprego, o que habitualmente se escuta é que a maior parte de estudantes universitários que já terminaram os seus cursos têm passado dificuldades na sua transição da Universidade para o mundo de trabalho. É possível observar que, depois dos seus estudos, alguns são absorvidos no mercado de emprego e muitos passam alguns anos a batalhar à procura de uma primeira oportunidade profissional. Alguns destes acabam ingressando em pequenos trabalhos, com iniciativas individuais, ou ocupam-se em trabalhos que não correspondem com à sua formação, e outros ainda permanecem desocupados e desempregados. Essa situação preocupa não só a sociedade em geral, mas sobretudo aos próprios jovens, tanto os recém-graduados como aqueles que estão prestes a se graduarem. Este panorama é corroborado pelo Ministério do Trabalho, Emprego e Segurança Social quando apresenta uma taxa de emprego dos jovens de 56,8%, (56,1% para os homens e 57,5% para mulheres) e reconhece que essa realidade “atesta que o desemprego afecta mais os jovens” (MTESS, 2015/2016, p. 19).

Quanto ao número de instituições de Ensino Superior em Moçambique, de acordo com o Ministério de Educação em 2012, no País já existiam 49 Instituições do Ensino Superior de diversas áreas de ensino (MINED, 2012), dados que no ano de 2017 estão ultrapassados, pois as estatísticas apontam para 52, sendo 19 públicas e 33 privadas (MCTESP, 2017).

A agenda 2025 confirma a problemática de Moçambique quando afirma que o País apresenta números altos de graduados das universidades embora sejam ainda insuficientes para a realidade moçambicana pois esta reclama números de licenciados e que a sua preparação seja de qualidade (Comité de Conselheiros, 2013).

De acordo com Mosca (2009), um dos proeminentes académicos da atualidade em Moçambique, debruçando-se sobre a qualidade de ensino nas instituições educacionais em Moçambique defende que a expansão das escolas e universidades seja acompanhada com a qualidade de ensino. Insidindo nomeadamente na grande expansão espacial das universidades no território moçambicano, o autor observa a falta de docentes, tanto em quantidade como em qualidade. E, para fazer face à falta de professores, algumas universidades optam por solicitar docentes de outras universidades resultando assim num movimento de docentes que pouco se identificam com qualquer das universidade e não têm o tempo suficiente para atender os seus alunos na tutoria. Agravando a situação, afirma Mosca (2009), há universidades sem instalações próprias, pois fazem aluguer de edifícios que muitas vezes estão em precárias condições para a prática de ensino superior, sem bibliotecas, sem salas de informática e nem laboratórios.

Na Agenda 2025 (Comité de Conselheiros, 2003), quanto ao número de estudantes universitários nas áreas das ciências sociais e humanas observa-se que este é maior do que o número de estudantes das ciências exatas, naturais e tecnológicas. O Documento avança ainda que em 2010, mais de 70% dos estudantes universitários, em Moçambique, frequentavam cursos em ciências sociais e humanas sendo os restantes 30% nas ciências naturais e tecnológicas. A UNESCO, em trabalho aprofundado de avaliação vocacional dos africanos apresentado na Conferência de Dakar, em 2000, concluiu que os cidadãos africanos, em cerca de 60%, preferem as Ciências Sociais e Humanas (UNESCO 1998; UNESCO 2009) e o mesmo defendeu Rosário (2012) quando descreveu os desafios das universidades em Moçambique.

Já Ferreira (2016) ao refletir sobre os números de Universidades em África e o número de graduados observa que no caso do Continente Africano há constrangimentos quase comuns às Universidades, pois apesar de em muitos países africanos, nas últimas décadas, surgirem mais universidades para responder à urgência do ensino superior, o continente está ainda muito longe de ter números razoáveis de profissionais de nível superior qualificados para solucionar muitos dos problemas que África enfrenta. Portanto, Ferreira (2016) aponta neste caso não só a problemática da quantidade de profissionais mas também a preocupação da qualidade dos

mesmos. Aprofundando essa questão de inclusão e não exclusão do ensino superior, no contexto moçambicano, podemos observar a problemática segundo a qual, se por um lado acontece ainda a exclusão, por outro, os que têm a oportunidade de frequentar e até terminar a universidade enfrentam a dificuldade de ingresso no mercado de emprego.

Continuando com a contextualização e caracterização do problema, o Instituto Nacional de Estatística, no seu documento sobre Estatísticas e Indicadores Sociais (2011-2013), apresenta mais evidências do número elevado de estudantes nos cursos de Educação em comparação com outros cursos. E, isto faz com que, no fim do curso haja consequentemente mais graduados em Educação do que em outros cursos resultando numa oferta maior de graduados em Educação num mercado de emprego difícil. Por exemplo, o INE nos seus dados mais recentes que correspondem a 2015-2016 apresenta que nas Universidades Públicas, os Cursos tais como o de Ciências Sociais, o de Gestão e o de Direito são mais frequentados pelos estudantes no ensino superior tendo cerca de 43.043 matriculados (homens e mulheres) e a seguir vêm os cursos de Educação com 35.819 homens e mulheres (INE, 2016). Os cursos de Letras e Humanidades, Ciências Naturais, Engenharia e Indústria estão numa posição mediana e os Cursos de Agricultura, Saúde e Bem-estar e de Serviços são os menos frequentados rondando entre 5.539 a 2.265 matriculados (INE, 2016). Já para as Universidades Privadas os dados mais recentes de 2016-2017 indicam que dos 169.801 matriculados em 2016, registou-se maior número de estudantes nos Cursos de Ciências Sociais, Gestão e Direito com 49.453 estudantes (INE, 2016). Para os cursos de Engenharia, Indústria e construção foram inscritos 4.069. Nos cursos de Letras e Humanidades registaram-se 491 em 2015 e 130 em 2016 (p.25). Na Educação foram 14.900 (INE, 2016). Mesmo assim, fazendo o somatório dos 35.819 estudantes matriculados no curso de Educação nas universidades públicas e mais 14.900 das universidades privadas, o número continua a ser alto. Estes dados vêm confirmar, continuamente, que a situação de dificuldades de transição dos finalistas universitários em Educação acaba sendo previsível uma vez que, de antemão, os números de ingresso são crescentes e as oportunidades de trabalho não os acompanham. Podemos observar um exemplo ilustrativo, dentre vários: diante de centenas de professores recém-graduados por ano em diversas Instituições de Formação de Professores, incluindo as Instituições do Ensino Superior no Niassa, as orientações do Ministério de tutela sobre as contratações oficiais em vista a 2016 foram de 26 – 30 graduados do Ensino Superior (designados tecnicamente por professores de nível 1 (N1) de acordo com o documento do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDDH/2015). De acordo com a mesma distribuição dos números podemos ler no mesmo documento que foram contratados 15 professores de nível 3

(N3) e 360 professores de nível 4 (N4) – essas são as designações técnicas usadas pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano em Moçambique para referir-se aos diferentes níveis dos professores de acordo com a sua formação. Não consideramos o nível 2 (N2) dado que não vem indicado no documento que estamos a citar pois trata-se de professores bacharéis e nos últimos oito anos o País já não investe na sua formação (MINEDDH/2015).

Na sua análise sociopolítica e económica, os peritos e conselheiros do Estado (Comité de Conselheiros, 2003) abordaram aspetos referentes à Educação, transição dos finalistas e empregabilidade, indicando diversos fatores que desequilibram o processo de ensino e a política de emprego. No tocante a graduações nas universidades, eles afirmam que estas estão desajustadas face às necessidades do mercado em Moçambique (Comité de Conselheiros, 2003). Também para eles o problema reside na pouca capacidade de absorção dos recém-graduados por parte do mercado de emprego (Comité de Conselheiros 2003). Portanto, Moçambique encontra-se num contexto social de expansão escolar de vários níveis, incluindo as Instituições do Ensino Superior e ao mesmo tempo os jovens universitários finalistas em Educação – área em que a aderência de jovens é notória - encontram dificuldades em serem absorvidos no mercado de emprego.

Continuando na contextualização do problema, o Ministério de Trabalho, Emprego e Segurança Social, organizou uma Conferência precedida por uma campanha de 17 de Novembro a 20 de Dezembro de 2016 com o lema “Vaga não se paga” (MTESS, 2016, p. 1). Nesse fórum, para além do descrito nos dísticos e nos documentos da Campanha "Vaga não se Paga", apelou-se à consciência dos diferentes atores do mercado de emprego e da sociedade em geral sobre práticas ilegais e a injustiça nesta área. Esta prática é criada por alguns funcionários de diversas instituições sob forma de cobranças ilícitas registadas em várias zonas do País (zona Norte, Centro e Sul) e diversas áreas de emprego para garantir vaga de emprego aos que o procuram, aproveitando-se da situação da falta de emprego. Sendo assim, houve necessidade de apelar para denúncia através dos números da linha Verde do Gabinete Central de Combate a Corrupção. Os intervenientes no Fórum debateram a necessidade de um grande envolvimento naquilo que chamaram de luta para a promoção de emprego e auto-emprego e o combate à corrupção para a obtenção vaga. Juntaram-se assim os esforços dos Sindicatos da Organização dos Trabalhadores de Moçambique (OTM), a Confederação Nacional dos Sindicatos Livres de Moçambique (CONSILMO), a Confederação das Associações Económicas de Moçambique (CTA), Associações Juvenis, Associações de Pequenas e Médias Empresas, Organizações Não Governamentais – ONGs e outros

intervenientes influentes. E, nesse fórum sobre ‘vaga não se paga’ o Vice Ministro de Trabalho, Emprego e Segurança Social adotou um novo *slogam*: vaga não se paga, competência não se vende.

Assim, nos últimos dez anos, observa-se uma situação paradoxal: por um lado, há necessidade da expansão da rede escolar e sua gestão, há urgência de quadros especializados em educação e muitos jovens universitários frequentam em ciências de educação mas, ao mesmo tempo, há dificuldade de inserção dos mesmos no mercado de emprego.

Desta forma, podemos observar e perceber o contexto sociopolítico e económico de Moçambique onde se enquadra o jovem universitário finalista, especialmente o da área de educação. Um contexto em que o jovem e suas famílias se sentem com um horizonte reduzido de oportunidades de trabalho e isto pode estar associado a desequilíbrios sociais. Estes, por sua vez, podem chegar ao ponto de se acentuar e logo atingir a uma certa saturação, com jovens desempregados na criminalidade, violências, greves, falta de segurança, instabilidade social e descontentamentos políticos (e.g., Maloa, 2012). E, também, pode acontecer que se grande parte da camada ativa da população estiver desempregada, então, a produtividade pode diminuir muito e criar dificuldades na economia de um país (Arnaldo & Hansine, 2014).

A mesma problemática do tema deste trabalho pode ser vista em documentos da UNESCO. Já em 1998 foi produzido um relatório de peritos sob auspícios da UNESCO sobre o ensino superior e a evolução do mercado de emprego no mundo em geral (UNESCO, 1998). Nesse relatório podemos ler que as estruturas de emprego evoluem à medida que as sociedades progridem e a máquina substitui o homem. Mas ao mesmo tempo o relatório constata que existe uma diminuição do número de trabalhadores enquanto aumentam as tarefas de supervisão, de enquadramento e organização, crescendo, portanto, as necessidades de capacidades intelectuais em todos os níveis, demonstrando-se assim crescente exigência de qualificação. Por outro lado, o relatório foca a questão de divisão dos estudos e cursos por disciplinas específicas, estratégia que apresenta algumas vantagens, mas em contrapartida pode não corresponder às necessidades do mercado de emprego. Por isso o relatório aponta que as instituições saibam incrementar, com flexibilidade e espírito de cooperação, as aprendizagens que transcendem os limites das disciplinas ou cadeiras, apostando na interdisciplinaridade, pois desta forma, obterão melhores resultados. Este processo faz com que se preserve, enquanto é possível, o cunho pluridimensional do ensino superior, para que o recém-graduado possa estar seguro numa preparação adequada à entrada no mercado de emprego.

Para a UNESCO (1998) os estudantes e a sociedade em geral do Século XX encaravam a busca do conhecimento como meio para alcançar um fim, e os peritos da UNESCO pensam que já para o século XXI os indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo.

A contextualização que temos vindo a fazer do tema do presente estudo remete-nos para a observação não só dos fatores de dimensão sociopolítica e económica dos jovens universitários finalistas e suas famílias bem como da expansão de escolas e universidades, mas também para a necessidade de observar a questão da qualidade do próprio ensino que as instituições possibilitam aos estudantes. A UNESCO (1998) afirma que, em geral, o crescimento rápido da população escolar no mundo veio trazer consigo a necessidade de contratação de muitos professores para as instituições de ensino. Este processo teve que ser feito muitas vezes com recursos financeiros muito limitados e por isso nem sempre foi possível encontrar professores com muita qualidade de formação psicopedagógica. Então, por causa da componente financeira as instituições de ensino depararam-se com a questão da superlotação das turmas e *deficit* de formação pedagógica mas também com a falta de meios para aquisição de material didático suficiente para um ensino de qualidade à altura das exigências do século XXI. Desta forma, afirma o documento, muitos alunos ingressam no ensino superior com uma preparação fraca e isso exige que tanto a Universidade, enquanto instituição, organize todos os meios possíveis para o ensino-aprendizagem e formação, como aos professores se exige muita preparação adequada. Isto é, estes alunos necessitam de um cuidado extra das universidades, nomeadamente da qualidade dos seus professores para que levem boa preparação para a entrada no mercado de emprego, pois de outra maneira tender-se-á a eternizar o círculo vicioso (PEE, 2012-2016). No caso específico da educação esta dinâmica requer grande atenção.

Enquadrando no contexto político e histórico o tema deste trabalho importa percorrer também a realidade do período desde a independência de Moçambique em 1975 até ao início da década 90 com uma Constituição que ostentava o sistema político socialista (CRM, 1975). De acordo com Silva (2012), no período pós-independência, Moçambique tinha uma população estimada de 90% de analfabetos e, conseqüentemente, um número muito reduzido de técnicos e poucos quadros com formação superior, mas até 1982 duplicou o número de ingressos nas escolas e a taxa de analfabetismo foi reduzida para 60%. Afirma a autora que foi justamente, nesse período pós-independência que havia muita necessidade de quadros formados para preencherem os lugares deixados pelos funcionários portugueses, inclusivamente na área da educação. Para além desse fator, referido, Brouwer e colegas (Brouwer, *et al.* 2010) observam

que nas décadas de 80 a 90, houve “o incremento do número de unidades escolares em função da expansão do sistema nacional de Educação em termos de efetivos escolares” (p. 276) e isto fez com que houvesse muita necessidade de professores formados, pois “o futuro de Moçambique necessitaria de gente bem formada para desenvolver o país” defendia Mondlane (Funes, 2012, p. 32). Estes dois elementos, apontados por Silva (2012) e Brouwer (2010), dentre vários, fizeram com que o governo intensificasse a formação de professores direcionados especificamente às escolas que tanto necessitavam dos mesmos. Foi por isso que como Funes (2012) afirmou, logo em 1976 foi constituído o Ministério de Educação e Cultura com o objetivo de recrutar e formar professores. Por causa da necessidade de formação de quadros para a Educação, o governo criou Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's). E, paralelamente a estes foram criadas as Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEP), que passaram a designar-se Institutos Médios Pedagógicos (IMP) em 1985, que se destinavam à formação de professores para o ensino primário. Entretanto, em 1986, com a criação do instituto pedagógico, o Ministério passou a gerir todos os cursos de formação de professores até ao momento atual.

Com a Constituição da República de 1990, aprovada a 2 de Novembro de 1990, pode-se observar uma grande abertura ao sistema político económico – o capital - (CRM, 1990). Macamo (2003) convida que nos recordemos que Moçambique tornou-se membro do Fundo Monetário Internacional em 1984 e só a partir de 1987 se introduz no País um programa estrutural inspirado em receitas dispensadas pelo fundo e com essa política surge uma certa disciplinarização no âmbito socioeconómico: Ajustamento Estrutural e as Estratégias Neo-Liberais de Risco. E, nos anos de 1990 registam-se as reformas económicas – PRE: Programa de Reabilitação Económica que visava o ajustamento estrutural envolvendo o livre comércio, a desregulação e a privatização, reconhece a forças de mercado como um papel na economia nacional. Começa então assim o mercado livre, a economia de mercado em Moçambique linguagem própria da economia capitalista. Portanto, todos esses fatores contribuíram para que Moçambique se abrisse à globalização e que no País houvesse novas políticas socioeconómicas e, sobretudo, no que diz respeito ao binómio formação e empregabilidade, ao estilo da vida sociopolítico e económico de muitos países neocapitalistas. Adicionado ao mercado livre que acabamos de mencionar, Brouwer (2010) faz referência à questão de escolas destruídas pela guerra civil dos anos de 1975 a 1992 e como isto diminuiu a mesma rede escolar e, consequentemente, a capacidade e a possibilidade de absorção dos professores que os Centros de Formação de Professores e as Universidades Pedagógicas preparavam. Tendo em conta esses dois fatores, o do mercado livre e o da diminuição da rede escolar,

consequentemente, muitos graduados em Educação nos últimos 20 anos têm tido dificuldade em conseguir um emprego, seja ele de professor ou um posto de trabalho nas instituições. Para Tomlinson (2012) a expansão do ensino superior e as mudanças das demandas económicas são vistas como geradoras de novas formas de conflito social e tensões relacionadas com a procura de emprego recompensador e bem remunerado.

E, como justificativa, do presente trabalho, optamos por escolher este tema ‘Percepções do estudante universitário finalista face a transição para o mercado de emprego no Norte de Moçambique’ na área de educação por sete razões que se interligam e que seguidamente apresentamos:

A primeira razão é que a realização desta investigação se justifica e torna-se relevante, uma vez que o objeto de estudo em si é uma realidade atual e de impacto abrangente em Moçambique. Por exemplo, podemos encontrar instituições de ensino superior que oferecem cursos na área de educação e formação em todas as províncias de Moçambique (MINED, 2012). Isto é, a extensão do ensino superior tornou-se real no país. Assim, a formação de quadros na área de educação regista-se em todas as províncias do País e os desafios, nomeadamente face à posterior passagem para o mundo de trabalho são praticamente comuns. Trata-se, como explicamos anteriormente, de um facto social, com fatores de fundo políticos e económicos. E é por isso então que esse facto social deve ser investigado com o objetivo de ser bem percebido com vista a possíveis pistas de intervenção. Entretanto, e por questões práticas (que explicaremos posteriormente com mais detalhes) focalizámos o nosso estudo em três províncias no Norte de Moçambique e mais uma do Centro: portanto, Niassa, Cabo Delgado, Nampula e Zambézia sendo esta do Centro do País. A escolha destas províncias foi porque existem muitas semelhanças nas características tal como Sousa e Trindade (2003) também defendem: “a subdivisão em três grandes zonas tem sido usada, desde o período colonial, por razões tanto geográficas como históricas e económicas. Mais recentemente, os chamados mega-projectos e corredores de desenvolvimento seguem igualmente esta subdivisão” (pp. 143-144).

A segunda razão que nos levou a optar por este estudo é que a investigação incide sobre o próprio estudante universitário finalista dando-lhe espaço para participar na reflexão e pronunciamento sobre o seu futuro dentro da dinâmica de transição da universidade para o mercado de emprego. Isto significa que é “considerar que os sujeitos têm o poder de agir sobre suas próprias vidas, diferentemente de objetos” (Will, 2012, p. 66). Portanto, procuramos valorizar as percepções dos próprios estudantes dando-lhes a centralidade que

consideramos ser essencial, especialmente quando nos propomos contribuir estudando um fenómeno ainda não investigado em profundidade. Assim a relevância é cada vez maior, uma vez que o próprio universitário é convidado para mais uma oportunidade em que deve usar o seu espírito crítico e partilhar as suas reflexões acerca da realidade. De acordo com Luckesi e colegas (Luckesi, Barreto, Cosma, & Baptista, 1998, p.41) este espírito crítico vem a ser a busca de ver, o mais objetivamente possível, a realidade e analisá-la, e “discernir seus diversos componentes significa escolher, num processo reflexivo, as possibilidades de encaminhamento que a própria realidade exige para seu crescimento e transformação”. Para o autor, não é possível haver espírito crítico sem compromisso com a transformação da realidade. E, orientar-se pelo espírito crítico significa analisar, rigorosamente, as circunstâncias e os fenómenos do presente tendo em vista o futuro da vida dentro de uma sociedade com a sua história, seu ritmo de crescimento e desenvolvimento educacional, político e económico.

A terceira razão: escolhemos as três 3 Províncias do Norte de Moçambique – Niassa, Cabo Delgado e Nampula, e mais uma (1), que é uma Província do Centro do país – a da Zambézia, portanto num total de quatro. Nestas províncias, tivemos garantia de fácil acesso aos participantes no processo de pesquisa e maior mobilidade. Aliás, os Diretores Adjuntos Pedagógicos, diretores e docentes das universidades existentes nessas províncias encontram-se anualmente para algumas conferências interprovinciais, ou mesmo em jornadas científicas. Assim, foi possível ter muitos contatos diretos tanto com os estudantes como com os diretores adjuntos pedagógicos. Acrescido a isso, o autor deste trabalho já possui a experiência de 10 anos de viver de perto e trabalhar em instituições de Ensino Superior vocacionadas à Educação. Foi do conhecimento dessa realidade que o tema surgiu o que vai de encontro ao que Barros escreveu (2010, p. 45): os temas podem ser sugeridos a partir “da observação do quotidiano; da vida profissional; de programas de pesquisa; de contatos e relacionamento com especialistas; do feedback de pesquisas já realizadas; de estudo de literatura especializada”.

Quanto à quarta razão é que sentimo-nos com a exigência académica, numa investigação científica, realizando uma pesquisa na área de estudo onde estamos, constantemente, em contacto com os estudantes universitários de vários ciclos e de condições de vida diferentes, lecionando, acompanhando, tutorando e vivenciando grande parte das preocupações, expectativas e projeções de muitos estudantes. Visto que, de acordo com a política do ensino superior em Moçambique em geral e da própria Universidade Católica de Moçambique, dentre os vários objetivos da Universidade e dos seus profissionais académicos é de destacar e incentivar a investigação científica, tecnológica e cultural como meio de formação, de solução

dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país, contribuindo para o património científico da humanidade. Mais ainda: formar docentes e cientistas necessários ao funcionamento do ensino e da investigação (Lei no. 27/2009, alínea b e g, no. 1, art. 3).

A quinta razão é que escolhemos este tema das perceções do estudante universitário finalista face à inserção no mercado de emprego porque, dia após dia, somos confrontados por diversos indivíduos que narram situações preocupantes de recém-graduados que passam dois ou mais anos à procura de inserção no mercado de emprego, de acordo com o seu curso, ou mesmo se inserem noutra ramo de trabalho diferente daquele para o qual foram preparados, isto é fora da área da educação.

A sexta razão está relacionada com a anterior mas coloca-se numa dimensão mais “macro”: a da necessidade de estratégias eficientes na política educacional. Um dos investigadores da UNESCO, Amagi (1998) defendeu que os sistemas educativos modernos adotados pelos diversos países contribuem, profundamente, para moldar os indivíduos, mas também a sociedade no seu conjunto. E, para ele, é exatamente por esta razão, que a sociedade intervém e avalia criticamente a qualidade de ensino nas instituições educativas. Para tal, aponta o autor que os países devem periodicamente proceder a uma reforma do seu sistema de ensino ao nível dos métodos pedagógicos, conteúdos e gestão. Assim, os responsáveis pela educação deveriam abordar o problema da qualidade do ensino escolar em relação à melhoria das competências dos docentes; a conceção e elaboração de programas e aspetos conexos deveriam ser fruto de uma colaboração entre as autoridades e os grupos profissionais interessados. Desta forma, esta pesquisa nos impele a aprofundar sobre um dos desafios reais da própria educação que consiste em como gerir o trinómio: a necessidade da expansão da rede escolar e respetiva qualidade de educação, a formação de profissionais da área e a garantia de colocação dos mesmos ou absorção no mercado de emprego. Esperamos que dar voz aos nossos participantes possa contribuir para a reflexão nesse domínio.

A delimitação temporal também constitui uma motivação (a sétima), isto por várias razões: 2015-2016 é um período em que o autor deste trabalho se sente com uma experiência, consideravelmente acumulada, quanto à realidade e aos processos próprios da área de educação no ensino superior. Neste período temos estudantes universitários finalistas em contacto constante com o autor deste trabalho. Trata-se também de um período de início do novo Programa Quinquenal do Governo (2015 – 2019), tendo em conta a política do governo

no que diz respeito à educação de quadros de diversas áreas, incluindo a da educação, e a respetiva inserção no mercado de emprego (PQG, 2015).

Desta forma, o problema principal deste estudo é: como o estudante universitário finalista vivencia o término da sua formação académica e a chegada do momento de passagem para o mercado de emprego.

Temos como objetivo geral deste trabalho: compreender como percecionam os estudantes finalistas a transição universidade-mercado de emprego, nomeadamente quanto a preparação que possuem, antecipação da fase de transição e expectativas face à futura vida profissional.

Quanto às opções metodológicas, tendo em vista atingir os objetivos traçados neste estudo e no esforço de responder às questões de investigação, julgamos por bem optar por um quadro metodológico ou abordagem de estudo qualitativo. Esta escolha metodológica justifica-se na medida em que se trata de estudar um facto social na área de educação. Tanto quanto sabemos trata-se de uma temática nada explorada no nosso país, nomeadamente no Norte, e dar voz aos próprios intervenientes parece-nos uma estratégia essencial para podermos construir um quadroconceptual sobre a situação.

Portanto, a abordagem qualitativa vai ser muito útil pois está fundamentada no paradigma compreensivo e interpretativo (Will, 2012). Sendo assim, na recolha e análise de dados usaremos os instrumentos e técnicas próprias da abordagem qualitativa, nomeadamente, entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo (Marconi & Lakatos, 2011).

Quanto à estrutura do trabalho:

Na Introdução apresentamos o tema, a contextualização geral, a problematização e o problema, a justificativa, o objetivo geral e a opção metodológica.

Na parte I apresentamos uma reflexão crítica sobre aquilo que se evidencia como conteúdos diretamente relacionados ao tema deste trabalho. Recorremos a diversos autores, procurando reunir um quadro conceptual sobre o qual se organizou a Parte II do trabalho.

Assim, na parte I, no capítulo 1 fizemos uma leitura bioecológica do desenvolvimento humano, discutimos acerca dos jovens estudantes finalistas do ensino superior no que diz respeito às questões de desenvolvimento e ao seu futuro, e, abordamos também a questão do trabalho e transição para o mundo profissional dos jovens. No capítulo 2, apresentamos diversos elementos sobre trabalho/emprego a preparação para o emprego e o mercado de

emprego, bem como sobre empreendedorismo, considerando a sua importância para o Homem em geral e procurando ter em conta diferentes aspetos da realidade em Moçambique. O capítulo 3 debruça-se sobre a transição da Universidade para o mercado de trabalho/emprego como um processo e desafio, procurando ter em conta os esforços de cada um dos intervenientes. Subdividimos o capítulo em dois: transição da Universidade para o mercado de emprego e preparação da transição para o emprego. No capítulo 4 aborda-se a educação/formação na Universidade, explorando questões relacionadas com as competências e a qualidade, nomeadamente no contexto das Universidades de Moçambique.

Iniciamos a Parte II do trabalho com a apresentação dos objetivos e questões de investigação. O capítulo 2 desta parte do trabalho diz respeito à Metodologia e inicia-se com a fundamentação quanto às opções realizadas neste âmbito. Segue-se a parte dedicada aos participantes, aos instrumentos e aos procedimentos de recolha e de análise dos dados. O capítulo 3 é dedicado à apresentação dos dados que é completada por 2 anexos detalhados. Os dados são os conteúdos das entrevistas fornecidas pelos participantes, especialistas representativos do fenómeno em estudo. O capítulo 4 corresponde à análise e discussão dos resultados. Nesta parte do trabalho partimos das questões de investigação como “guias” para uma discussão dos dados que integra o recurso a elementos conceptuais e de reflexão presentes na parte I do trabalho.

A Conclusão apresenta uma síntese das principais conclusões bem como as forças e limitações do estudo e ainda sugestões para investigação futura e algumas pistas de implicações a que o trabalho apela.

## **PARTE I: MARCO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO 1 – O DESENVOLVIMENTO E A IDENTIDADE DO JOVEM EM VISTA AO FUTURO EMPREGO**

Neste capítulo, discutimos a visão de diversos autores sobre questões como o desenvolvimento em geral, nomeadamente com o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (e.g., 2005) e também em particular dos jovens estudantes finalistas do ensino superior e ainda sobre o futuro dos mesmos tendo em conta o processo de transição da universidade para o mundo profissional. Todos esses conceitos e teorias constituem elementos fundamentais para o tema deste estudo, uma vez que, tratamos do jovem universitário finalista como tantos outros jovens do mundo, que se encontram numa fase específica do seu ciclo de vida no que diz respeito ao desenvolvimento biológico, psicológico e social. Consideramos que o mesmo jovem está desafiado para fazer a sua trajetória de identidade pessoal na relação com as transformações socioeconómicas e políticas do tempo contemporâneo na presença de um conjunto de fatores bioambientais.

### **1.1 Uma leitura bioecológica do desenvolvimento**

Na trajetória realizada ao longo deste trabalho destacou-se um modelo do desenvolvimento como pano de fundo da compreensão do percurso desenvolvimental e características do jovem finalista universitário e, ao mesmo tempo, como quadro conceptual de base de todo o trabalho que apresentamos – referimo-nos ao modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner (e.g., 2005).

Benetti, Vieira, Crepaldi, e Schneider (2013, p. 92), comentando Bronfenbrenner defendem que “o desenvolvimento é um processo que envolve estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas dos indivíduos durante o curso de sua vida e, também, através de gerações”. Este pensamento pode ser aplicado ao que os jovens estudantes universitários em Moçambique estão a viver e que envolve domínios de desenvolvimento físico, biológico, psicológico e social.

De acordo com Bronfenbrenner (2005) numa leitura de desenvolvimento devemos ter em conta quatro dimensões que interagem entre si: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo – designado por “Modelo PPCT”.

Quanto ao processo, este é visto como principal mecanismo para o desenvolvimento. Processo diz respeito às interações recíprocas, nomeadamente proximais, que se estabelecem com os outros, os objetos e os símbolos que os rodeiam que acontecem ao longo de um período de

tempo, de acordo com Bronfenbrenner e Ceci (2006). Os autores defendem que os processos acontecem dependendo das características individuais e das características dos contextos. Através destas interações o mundo do indivíduo ganha sentido e tal permite que este seja capaz de agir e transformar esse mundo.

No pensamento de Bronfenbrenner, Pessoa integra a relevância das características biopsicológicas do indivíduo em Desenvolvimento. O autor dá especial atenção às características pessoais que os indivíduos trazem com eles para as situações sociais, aos atributos da pessoa, subdivididas em três tipos: Demandas, Recursos e Disposições/Força (e.g., Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Ceci 1994). Para os autores, Demanda refere-se especificamente às disposições comportamentais que movem os processos proximais e mantêm suas operações - por exemplo, a curiosidade e capacidade de resposta, tendo em vista fatores tais como idade, aparência física, etc. Essas demandas podem influenciar as interações iniciais em função das expectativas do indivíduo e favorecem o processo de crescimento psicológico ou dificultam esses mesmos processos de acordo com Bronfenbrenner (2006). Quanto aos Recursos, as suas características influenciam a capacidade de os indivíduos se envolverem em processos proximais ativos e pode ter a ver com recursos cognitivos e emocionais (experiências, inteligência e outros) ou com recursos sociais e materiais, por exemplo, (oportunidades educacionais apropriadas, acesso a habitação e alimentação). Há recursos que podem comprometer o desenvolvimento (por exemplo lesões cerebrais). As Disposições influenciam o modo como os indivíduos se envolvem em atividades com complexidade crescente, dizendo respeito por exemplo ao temperamento ou à motivação.

Na abordagem de Bronfenbrenner, Contexto – que pode ser proximal ou distal – corresponde a qualquer evento ou condição que não diz, diretamente, respeito ao indivíduo mas que pode ser influenciado ou influenciar a pessoa em desenvolvimento. Numa primeira formulação são quatro: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Mais tarde, o autor considera mais um nível: o cronossistema (e.g., Xavier, 2008). Refletindo sobre o microsistema, este “é o sistema ecológico mais próximo” como destaca Xavier (2008, p. 118), o contexto primário de desenvolvimento correspondendo aos cenários em que os indivíduos estabelecem relações, onde atuam face a face. São cenários do microsistema por exemplo a família ou a escola. O mesossistema compreende a interação entre dois ou mais microsistemas onde a pessoa em desenvolvimento está inserida – e espera-se o sucesso desta interação para o desenvolvimento positivo. Quanto ao exossistema, consiste na interligação entre dois ou mais contextos em que, pelo menos num, o indivíduo participa, está envolvido. Por exemplo, o ambiente de trabalho dos pais acaba por afetar a criança ou ao jovem, direta

ou indiretamente. Quanto ao macrosistema, trata-se de um contexto de estrutura mais ampla que diz respeito às regras e normas presentes na sociedade, à cultura com suas crenças, valores, e costumes dominantes que têm peso nas vidas quotidianas dos indivíduos. Existe, ainda, uma dimensão temporal que deve ser tida em conta – o cronossistema – no modelo PPCT de Bronfenbreener, trata-se do tempo: o tempo desenvolvimental de cada um e o tempo em que ocorrem mudanças no meio, considerando o micro, meso, exo e macrosistemas. Por exemplo, fatores contextuais do macrosistema tais como mudanças do regime político ou crises económicas que trazem consequências para os indivíduos e seus contextos ou, por exemplo, alterações no lugar de residência ou mudanças na composição familiar que acontece num determinado período desenvolvimental.

Partindo deste quadro conceptual, e tendo presente as recomendações de Bronfenbrenner para não esquecer as características dos indivíduos, vamos explorar um conjunto de elementos conceptuais que nos ajudam a compreender os jovens estudantes universitários finalistas, considerando o momento desenvolvimental biológico, psicológico e social em que se encontram.

## **1.2 Jovens estudantes finalistas do ensino superior: questões de desenvolvimento**

Estando a estudar sobre as perceções do jovem universitário finalista face à transição para o mercado de emprego, é imperioso perscrutar as características essenciais dessa fase desenvimental clarificando o que pretendemos dizer quando utilizamos o termo jovem. Diversos autores (e.g., Melo & Borges, 2007) apontam o risco da imprecisão terminológica do termo jovem. Observa-se, muitas vezes que, psicólogos, professores e outros profissionais utilizam as palavras ‘jovem’ e ‘adolescente’ como sinónimos, manifestando falta de consenso entre eles quando definem o marco inicial desta fase de vida e ou os critérios sobre o momento em que se chega à idade adulta. Fazendo um apanhado de todas as leituras realizadas, o que ficou claro é que, considerando a fase de vida que vivem os jovens/adolescentes, todos se referem ao período que fica entre o final da infância e a vida adulta.

Melo e Borges (2007) lembram que são vários os autores que criticam a identidade da juventude apenas por meio de um critério estatístico, ou seja, por faixa etária. Por exemplo, Quapper-Duarte, citado por Melo e Borges (2007) defende o uso da idade social como melhor critério definidor, pois a idade biológica não explica a diversidade de realidades construídas

entre os grupos de jovens. Claro que do ponto de vista biológico esta fase da vida corresponde a novidades (que, considerando o âmbito do presente trabalho não serão exploradas) mas, o quadro de leitura que seguimos obriga a que consideremos as suas características pessoais para além destas, bem como as informações, experiências e oportunidades propiciadas pela família e pelos outros contextos sociais em que vivem, incluindo, por exemplo, dimensões mais distais como as políticas públicas. Os processos de inserção social e económica dos jovens transformam-se com a temporalidade e a historicidade dentro duma realidade social e numa leitura bioecológica que já antes defendemos. Ressalta-se assim a complexidade de definição do que seja ser jovem na atualidade tendo em conta a necessidade de usar vários critérios, tais como: a idade, o *status* social, económico, jurídico ou outros relativos ao contexto sociocultural. Assim, a multiplicidade de elementos que são necessários ter em conta acabam impedindo a unicidade do uso do termo jovem e o cuidado a ter face ao reducionismo conceptual torna-se maior.

No século XXI as abordagens sociológicas e psicológicas sobre a juventude complementam as abordagens de desenvolvimento que se centram no corpo biológico. Por exemplo Pais (2009), tendo em conta o *European Social Survey* de 2006/2007, começa a sua reflexão sobre juventude reconhecendo a existência da valorização de determinados marcadores de passagem para a chamada idade adulta, focando exemplos de obtenção de emprego, do casamento ou do nascimento do primeiro filho. Entretanto, observa-se que as trajetórias de vida nem sempre são as mesmas para todos os jovens em todos os países, pois existem vários determinantes de cada sociedade e dos próprios indivíduos que fazem com que a transição de cada um não seja igual à do outro. Aqui surge a questão da visão de transição que tem em conta as características individuais e de contextos sociais específicos, com os seus ritos de passagem de uma fase etária para outra. As questões essenciais sobre juventude estão ligadas à busca de entendimento sobre como se divide e representa tal fase da vida, como ela é definida na sociedade, de que forma as etapas se articulam umas com as outras, a sua evolução no tempo e sobretudo como os jovens encaram e experimentam a entrada na vida adulta, isto é, transição (e.g., Pais, 2009). Trata-se de uma preocupação com a inserção dos jovens na vida adulta tanto na família, na educação, na sexualidade, nas novas tecnologias e no mundo de trabalho.

Taveira e Silva (2008) refletiram muito sobre o jovem adulto nos vários contextos de desenvolvimento e destacam várias tarefas em que se envolvem: tarefas de realização, tarefas de planeamento do futuro pessoal, gestão do tempo e tarefas interpessoais, tarefas de

autonomização pessoal, atividades visando o desenvolvimento do sentimento de si e atividades relativas ao estabelecimento de relações de amizade.

De acordo com Chiavenato (2009) uma das características da sociedade contemporânea é a velocidade das mudanças no âmbito da produção e da reprodução da vida social. Portanto, os jovens são atores-chaves nesses processos. Assim, os jovens se tornam protagonistas e beneficiários das mudanças, porém, em algum momento os mesmos jovens sofrem os prejuízos de processos de modernização produtores de novas contradições e desigualdades sociais. E, paradoxalmente, é sobre essa mesma juventude que estão depositadas também as esperanças da renovação. O autor continua afirmando que uma das mais importantes tarefas das instituições é contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais – destacaríamos aqui o papel das escolas e das universidades.

Para este ponto do trabalho importa recorrer à teoria sobre desenvolvimento psicossocial de Erikson, para aproveitarmos, especialmente, o que diz respeito à reflexão sobre a construção da identidade (e.g., Rabello & Passos 2008). Estes autores refletiram sobre a construção do ciclo vital como um percurso, um roteiro. Percorrendo a literatura eriksoniana, é possível identificar diferentes marcos de passagem - de montagem do plano de vida. A adolescência diz respeito ao estágio da Identidade vs Confusão de Identidade (Erikson, 1987).

A sociedade tem responsabilidade para com a criança, pois ela se prepara para um desempenho interior, mas para tal, são necessárias as relações sociais na montagem do plano de vida, pois é através da aprendizagem de determinados papéis, que o indivíduo vai antecipando e exercitando algumas características e habilidades para outros papéis no futuro. Na fase da adolescência, na teoria eriksoniana, a importância desta etapa é destacada pois nela são revivenciados todos os conflitos das fases anteriores, as suas resoluções mais positivas ou mais negativas e os sentimentos resultantes das chamadas crises do *ego*. Nesta fase, ao definirmos quem somos, pensamos juntamente sobre o que faremos da nossa vida. Assim, se consolida o plano de vida na ótica de Erikson.

Quanto ao estágio da Identidade vs Confusão de Identidade, na teoria eriksoniana (Erikson, 1987) o adolescente precisa de segurança frente a todas as transformações – físicas e psicológicas – do período. Essa segurança ele encontra na formação de sua identidade. Os sentimentos de identidade desta fase expressam-se em questões tais como: quem sou eu? O que quero ser? Ao responder a essas questões, o adolescente vai-se enquadrando na sociedade, tomando decisões que têm a ver com a escolha vocacional, dos grupos de que faz parte, dos

valores, das suas metas para o futuro, da escolha do par/sexualidade (e.g., Rebello & Passos, 2008). Para Erikson o fator ideológico é importante para a formação da identidade dos adolescentes, pois é neste período que a sociedade se torna significativa ao admitir ao indivíduo papéis preparatórios da vida futura.

Mwamwenda (2005) comenta a teoria de personalidade de Erikson e afirma que este inclui todo o ciclo de vida, contribuindo assim grandemente para o estudo da psicologia, sublinha a importância do *ego* e a influência social na formação e desenvolvimento da personalidade em relação à identidade, tal como reflete na individualidade, unicidade e síntese, coerência e continuidade, solidariedade social e domínio. Individualidade, na medida em que a pessoa se percebe como consciente e único (indivisível), com uma identidade separada e distinta. Coerência e continuidade, na medida em que, o indivíduo se vê a si mesmo com significado e com um sentido de direção na vida, bem como a consistência entre passado, presente e futuro na sua vida. Solidariedade social, uma vez que a pessoa procura identificar-se com as normas e valores sociais existentes, preenchendo não apenas as suas percepções, mas também as suas expectativas. E, em troca é dado o indivíduo o seu reconhecimento devido na sociedade, o que contribui para a consolidação da sua identidade. Quanto ao domínio, que constitui um dos desejos fundamentais do ser humano, afirma Mwamwenda (2005), é parte da função do *ego* ver que isto é alcançado através do esforço individual, combinado com o apoio e as expectativas da sociedade - o domínio do ambiente contribui para um forte sentido de identidade na pessoa.

Se considerarmos as idades dos estudantes finalistas, precisaríamos ainda de ter em conta o estágio intimidade vs isolamento em que o “tema” central é o estabelecimento de relações íntimas, duráveis, que se estabelecem com outros. Provavelmente elementos dos dois estádios apresentados por Erikson serão importantes para percebermos a fase de vida dos nossos participantes principais, mas tendo em conta o que hoje mais sabemos sobre identidade, bem como o papel “principal” da aproximação da vida profissional neste trabalho, seguidamente continuaremos a percorrer um conjunto de ideias sobre identidade.

De acordo com Sarriera, Silva, Kabbas e Lobes (2001), que retomaram o pensamento de Bohoslavsky, o desenvolvimento da identidade pessoal - quem eu sou - tem uma íntima relação com a escolha sobre - quem eu quero ser - e em consonância com os interesses e habilidades - do que eu gosto. Os autores, comentando ainda Bohoslavsky, afirmam que as identidades ocupacionais, são um dos componentes da identidade pessoal e dizem respeito ao modo como cada um integra – com um quadro de leitura próprio – as suas diferentes

identificações e sabe o que quer fazer, de que modo e em que contexto. Desta forma compreende-se o estudante universitário finalista como um indivíduo com a sua identidade no processo de transição da formação para a profissão.

Feita toda essa discussão, sobressai a ideia, segundo a qual, juventude é um conceito aberto, com o destaque indispensável do processo individual da fase da adolescência, do término das mudanças corporais da puberdade, da aquisição de maturidade sexual, da resolução de crises de identidade, da consolidação do crescimento físico e da personalidade. E, de acordo com Bock (2007) essas transformações que acima acabamos de apresentar permitem o aumento da capacidade intelectual e podem gerar alguma independência intelectual e alguma liberdade individual no contexto histórico e cultural. Todas essas dimensões acabam tendo sentido, de acordo com o contexto histórico-cultural, concorrendo para o desenvolvimento do indivíduo em vista a uma fase adulta. Assim, completadas essas etapas, depois de seguir o percurso escolar e formativo e os passos seguintes – inclusivamente a obtenção de um emprego relativamente estável e seguro – o jovem vai fazendo, paulatinamente a sua inserção no mundo de adultos.

É desta forma que, para Melo e Borges (2007), as responsabilidades adultas que o ingresso no mercado de emprego exige são trocadas pela exigência de maior qualificação para esse ingresso, seja em virtude das mudanças técnico-organizacionais ocorridas, seja pela incapacidade da sociedade em que lidar com o grande contingente de futuros jovens desempregados.

Tudo parece apontar para uma rutura entre o antigo modelo linear de transição do jovem para a vida ativa (adulta) e o atual modelo (e.g., Melo & Borges, 2007). Pois, de acordo com os autores que temos vindo a citar “no primeiro modelo, que é tradicional ou clássico, a passagem da escola para o trabalho era geralmente curta, permitindo ao jovem uma rápida emancipação com relação à sua família de origem e à aquisição de uma vida própria” (pp.382-383). Enquanto o segundo, que é visto como o “novo modelo, é mais complexo, pois requer a análise de estilos de vida, de composição de arranjos familiares diferenciados e de trajetórias distintas para a vida adulta” (pp.382-383).

Um outro conceito que, no âmbito deste trabalho, nos permite compreender a características desenvolvimentais dos participantes principais é o conceito de adulez emergente que Arnett (e.g., 2000; 2004) explorou.

Arnett (2000) teve presente a ideia defendida por Hall logo no início do século XX sobre o estágio da adolescência que se estendia, nessa altura, de 14 a 24 anos, bem como outros trabalhos que consideram outras idades relativamente diferentes. O autor refere ainda que nos anos trinta consideravam-se as idades de 18 a 25 anos como já adultos, embora nem todos os desta idade se descrevessem dessa forma, considerando-se adultos somente por volta de 30 anos quando estabelecem uma relação marital, já possuem filhos e encontram-se mais estáveis, profissionalmente.

De acordo com Arnett (2004), nas últimas décadas, ocorreu uma revolução silenciosa para os jovens. E, de acordo com o mesmo autor, diante da realidade desta revolução silenciosa, urge a reflexão sobre um novo conceito: a adulez emergente, fase em que já não se é adolescente e nem se trata de ser já um indivíduo adulto. Para Arnett (2011) não se pode perceber as fases da adolescência e juventude como simplesmente transitórias, pois existem características específicas a serem consideradas. Considera-se então a “*emerging adulthood*”, isto é “adulez emergente” tendo em conta o processo desenvolvimental e as características psicossociais. Trata-se de uma nova realidade ou novo fenómeno emergente sobretudo nas sociedades industrializadas, nos meados de 1950, e que por isso precisa de uma terminologia específica.

Para o autor, o início dessa idade adulta emergente é a partir dos 18 anos, que é o final da adolescência porque é a idade em que a maioria dos jovens terminou o nível escolar da secundária, procuram oportunidades de continuar os estudos noutras instituições de ensino superior ou oportunidades profissionais deixando ou não a casa de seus pais, e atingem a idade legal do *status* de adulto. Arnett (2004) reconhece que se torna muito difícil definir, claramente, as idades de transição entre adolescência, adulez emergente e idade adulta, propriamente dita. Para todos os efeitos, defende o autor, a conceção de transição depende de vários fatores: depende da heterogeneidade, de características dos indivíduos e das suas características sociodemográficas, da multiculturalidade. O autor descreve que pouco é normativo nesta fase (e.g., Arnett, 2000). Há jovens, por exemplo que terminam o seu percurso educacional do ensino secundário e superior antes de 23 anos e outros depois; há adolescentes e jovens que antecipam algumas experiências de vida, por exemplo, tendo algum filho antes do matrimónio oficial e antes de uma ocupação profissional, e há por exemplo, jovens que não têm pressa de desvincular-se dos parentes e ter a sua independência financeira e familiar, etc. (Arnett, 2001).

Autores como Carneiro e Sampaio (2015), consideram que apesar de a classe social ser crucial para definir, cronologicamente, os anos para se considerar adulto emergente, eles

assumem que entre os 18 e os 25 os indivíduos já possuem alguma experiência, e também se pressupõe que o jovem já frequentou o ensino secundário ou superior e já pensam seriamente na vida profissional e na formação de uma família. Surge então aqui a questão demográfica na determinação de um adulto emergente. Os mesmos autores observam que com relação aos países em desenvolvimento as idades médias para entrar no casamento e na parentalidade têm sido por volta dos 20 anos e a maioria de jovens com um nível de educação pós-secundária. Para estes autores, nos países em desenvolvimento, a adulez emergente existe apenas para os jovens da classe média urbana, enquanto os pobres e aqueles que vivem em zonas rurais não passam por essa fase por causa da falta de oportunidades de frequentar o percurso estudantil formal, da sua inserção precoce no trabalho adulto, duro, e de se casarem e terem filhos relativamente cedo. Apesar de todo esse cenário, tendo em conta o ritmo de desenvolvimento económico que se regista nas novas sociedades, embora lento, a proporção de jovens que experiência a adulez emergente aumenta junto com a expansão da classe média.

Ao comentar o facto de Erikson não ter focado ao longo do seu trabalho os limites etários específicos de cada estágio e de ter comentado as vivências nas sociedades industrializadas em que alguns adolescentes já apresentam características da vida adulta e alguns adultos ainda apresentam características típicas da fase anterior, Arnett assume a importância do trabalho de Erikson abrindo caminho para o novo conceito que apresenta (e.g., Arnett, 2000). É uma nova fase marcada por uma idade e maturidade diferente da adolescência, caracterizada pela transição do ensino secundário para o ensino superior/universidades ou para institutos profissionais, ou também demonstrada pelo ingresso numa profissão que, por várias razões, pode não requerer alguma frequência em nenhuma das instituições acima referidas. Para Arnett (2000) nessa fase, tendo em conta o aspeto psicológico, a tarefa da construção da identidade não se faz na ótica de reprodução de modelos que o adolescente observa e admira na sociedade, ele procura vencer a indecisão que caracteriza a adolescência e procura formar a sua identidade com recurso à exploração esforçando-se assim na autoconstrução ou auto-edificação do seu eu. Então, na adulez emergente, muitos dos jovens demonstram ser responsáveis pelas suas opções e decisões, tanto na dimensão de relações afetivas como no domínio da educação e escolhas profissionais. Nesta mesma linha de alguma autonomia, muitos aprendem a viver fora do contexto familiar, na medida em que estão a estudar em instituições longe dos seus progenitores, mas mesmo que estejam na casa dos pais eles passam a ter um estilo e ritmo de vida marcado por uma autonomia de tempo, com programações, e opções muito independentes. Arnett (2000) aponta outros exemplos que demonstram algum nível de autonomia, tais como: a possibilidade de tirar a carta de condução, de votar e outros

mais próprios de vida de um adulto. O autor, percebe que esse processo revela uma transição para a idade adulta mas não, propriamente, o atingir da idade adulta de facto ou estatuto social de adulto, pois para tal ainda faltam muitos anos e algumas etapas, que de modo mais ou menos normativo – na visão sociológica e psicológica - demarcam a entrada nessa fase de vida. Arnett (2000) reconhece também que mesmo o termo juventude exige profunda análise para poder ser compreendido pois é necessário que se tenha a consideração muitas componentes uma vez que se trata de classificar uma pluralidade grande e abrangente de indivíduos com características muito diversificadas, no que diz respeito não só à idade, como também ao nível de desenvolvimento psicológico de cada um e mais ainda aos respetivos estatutos sociais.

E de forma mais sistematizada, Arnett (2014, pp.158-160) apresenta as seguintes características de adulez emergente dos jovens: - *“identity explorations”*- (explorações de identidade), idade de experimentar várias possibilidades, tanto no domínio afetivo como no que diz respeito à ocupação de trabalho; - *“instability”* – (instabilidade), período de projeção de seus projetos de vida, os quais são sujeitos a várias revisões ao longo do percurso da vida dos indivíduos, que às vezes culminam em alterações de cursos ou mesmo abandono temporário de estudos, ao nível afetivo pode haver relações estáveis ou de instabilidade. Quanto ao *“Self-Focus”*- (auto-focagem) ou autoconcentração: o jovem reflete, questionando-se, sobre aquilo que vai fazer da sua própria vida, procura refletir quanto às estratégias de como deve fazer, como materializar o seu projeto de vida, seus planos e programações, contando ou não com o apoio da família, questiona os pros e os contras, as vantagens e desvantagens de alguns dos seu próprios planos de vida e do seu futuro. Trata-se assim, não só de um período de insegurança e incerteza, mas sobretudo de uma reflexão predominantemente pessoal, pressuposto para o desenvolvimento da autonomia com vista à idade adulta; - *“feeling in between”*- é um sentimento relativo à transição, pois nem é adolescente e nem adulto. – Sentir que se está ao mesmo tempo, parcialmente na adolescência e parcialmente na idade adulta, e nas relações afetivas pode acontecer a emancipação residencial no que diz respeito à família, pois alguns filhos podem optar em continuar a morar em casa dos pais enquanto se preparam para a etapa a seguir e outros optam mesmo por formarem o seu lar fora da casa dos pais; - *“Possibilities/Optimism”* – possibilidades/otimismo, pois as esperanças florescem, quando as pessoas têm uma oportunidade incomparável para transformar as suas vidas. Entretanto, Arnett (2015) reconhece que esses elementos podem ser relativizados pois há aspetos subjetivos da adulez emergente, e que nem todos os jovens poderão passar necessariamente nessas fases. Cada

jovem tem sua história pessoal, de uma família particular, e de uma sociedade própria, com um nível socioeconómico particular, e um grupo étnico cultural específico.

Arnett (2011) defende que a adulez emergente é um fenómeno comum aos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), pelo fato de estes países apresentarem economias de alta renda com um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e acrescenta que mesmo assim há variação entre estes países quanto à adulez emergente. A heterogeneidade torna a adulez emergente um período de vida especialmente rico, complexo e dinâmico para estudar. Há sociedades que por meio das suas culturas manifestam as demarcações de anos e transições, da adolescência para a idade jovem, por meio de rituais de iniciação embora também sem muita precisão nem consistência de anos (Martinez, 1989). E, de acordo com Arnett (2000), nas sociedades mais industrializadas o período de passagem da adolescência para a vida adulta é caracterizado, muitas vezes, pelo prolongamento da escolarização e pelo adiamento da conjugalidade, parentalidade e inserção no mundo do trabalho. Para Arnett (2004 e 2015) a educação pode durar mais alguns anos, por causa do programa de quatro ou cinco a seis anos de curso numa instituição de ensino ou escola profissional até à respetiva graduação, e assim para chegar até a vida adulta é preciso ainda um longo caminho. Usando a expressão de Arnett "*Longer road to adulthood*" (2015, p.15) - caminho mais longo para a idade adulta.

Carneiro e Sampaio (2015) observam que face às teorias clássicas conhecidas da psicologia do desenvolvimento, como as de Freud, Piaget, Erikson e Kohlberg, Arnett (2000) veio dar mais importância aos estádios do desenvolvimento como multifórmes tendo em conta a questão contextual socioeconómica e sociocultural, ou seja, tendo em conta contextos de classe social, etnia, cultura, nacionalidade e outras influências. Esta constatação serviria não só para a adulez emergente, mas todas as fases da vida privilegiando pesquisas comparativas, pesquisas transculturais tendo sempre em conta as diferenças entre classe, etnia, género, religião, e cultura de um modo amplo.

O indivíduo na etapa de adulez emergente faz reflexões e projeções e planos sobre a sua vida futura de forma mais intensa, mas não quer dizer que ele já alcançou, no concreto, aquilo que está a projetar. Trata-se de um período onde as expectativas em relação à vida adulta são elevadas e positivas, onde se acredita que várias possibilidades de sucesso estão em aberto.

Enquanto se faz esse processo interno e externo baseado na reflexão, de exploração tendo em vista ao seu futuro profissional, o jovem se coloca num duplo desafio (Arnett, 2001): por um

lado, ele está a dar os primeiros passos para futuros compromissos mais duradouros, que caracterizam a idade adulta e, por outro lado, está automaticamente, a estabelecer fronteiras mais claras e definitivas em relação aos pais. De acordo com Arnett (2004) os jovens nesta fase lutam com a incerteza mesmo quando se deleitam em ser mais livres do que nunca. Então, de forma progressiva, o envolvimento com as escolhas e os compromissos vai sendo crescente, a identidade vai sendo construída e solidificada, a aproximação ao estatuto de adulto torna-se mais clara, assumindo até papéis de adultos, consolidando a independência emocional e residencial em relação aos pais, embora ainda não se fale de estabilização pois trata-se de um período transitório.

Quanto ao papel de educação nesta caminhada Schaefer (2017), recorrendo à reflexão extraída na obra da Fundação António Meneghetti, defende que, quando se acompanha e se conduz alguém numa determinada área para um fim desejado, a pessoa que é conduzida é que tem de ser de maior destaque, ou de maior protagonismo, maior responsabilidade para que obtenha o sucesso e êxito. E para o autor,

A responsabilidade, por sua vez, implica assumir o dever de criar um modo de manter-se e crescer sem pretender a própria solução por meio dos outros. A responsabilidade primária refere-se à própria vida: primeiro, tenho que responder às exigências que constroem meu valor como pessoa. Protagonista responsável é, portanto, aquele que sabe, na relação humana, estabelecer a ordem de funções para cultivar o crescimento das pessoas sem impedir a autonomia pessoal. Cada ação acertada concretiza os horizontes amplificados, que, depois, tornam-se providência aos próximos. Essa estrada pedagógica, que se aprende cotidianamente, deve ser recolocada no interno dos nossos sistemas educativos, ensinando a cada indivíduo como construir a própria dignidade (p. 18).

Quanto às questões da escolha profissional nesta fase, consideramos ser importante integrar agora algumas ideias complementares. Embora no âmbito deste trabalho não almejemos fazer o levantamento das várias teorias sobre interesses profissionais ou escolha profissional faremos apelo a alguns conceitos que nos parecem ser úteis para a exploração da temática em estudo.

Lamas (2017), tendo em consideração os trabalhos de Super na década de 80, aborda a denominada perspectiva *life-span*, *life-space*. Defende-se que a questão de escolha da profissão obedece a um processo ou ciclo que compõe determinados estádios de desenvolvimento vocacional que ocorrem não só, longitudinalmente, dentro de um maxiciclo (*life-span*), mas também podem acontecer várias vezes ao longo da vida, em miniciclos (*life-space*), sempre que haja necessidade de realizar novas escolhas profissionais e mesmo de carreira – entendendo-a como um conjunto de papéis desempenhados ao longo da vida. Para o autor,

quando se trata de estudar sobre a escolha de uma profissão os interesses começam na infância (fase de crescimento), enquanto se estruturam escolhas irrealistas e se exploram interesses e capacidades vão dando mais importância às aquisições escolares e profissionais.

Durante a adolescência ou início da vida adulta vive-se a fase de exploração caracterizada pela procura do auto-conhecimento e informação profissional e a experiência de diversos papéis. Esta fase envolve três tarefas: uma é a da cristalização que consiste em formular uma preferência geral e estável relativamente aos interesses profissionais. Para realizá-la o adolescente terá que ter em conta, antes de tudo, a necessidade da tarefa, os seus talentos e capacidades pessoais e também as informações do ambiente familiar e social. Dessa forma acontecerá a cristalização dos interesses quanto ao futuro, a especificação de uma determinada carreira a ser seguida. A terceira é a da implementação de uma preferência ocupacional. Assim o jovem, depois de todo percurso realizado irá implementar a sua escolha investindo num determinado trabalho ou numa preparação educativa especializada.

Assim concordamos com Azevedo (2006), ao sintetizar claramente o que atualmente é um enfoque diferente afirmando que ser adulto autónomo já não corresponde a um estatuto que se alcança com o fim do curso escolar, a entrada na profissão e o acesso a um emprego estável, a organização de uma nova família e a maternidade/paternidade e com a instalação em casa própria. Esta ordem já não existe. Este autor refere que o que conta mais é ter em consideração "uma miríade de processos" (Azevedo, 2006 p. 53) de incursão socioprofissionais não programáveis, com forte impacto nos estilos de vida dos próprios. Mais por diante, o autor enumera algumas características que os jovens podem obter depois de passar várias fases: por exemplo, o elemento experiência, isto é, o número de fases de transição ou quantidade de mudanças de estatuto ou posição ao longo da sua vida; o tempo de duração no período de transição individual desde a saída da escola até à posição de estabilidade no mercado de emprego; estágios, programas de formação-ocupação ou formação-emprego; a natureza das trajetórias que deriva dos vários modos de conjugação entre educação, formação inicial, diplomas; a extensão da individualidade e características de origem social, género, grupo social, nível de cultura familiar; as variáveis contextuais existentes nas transições tais como o estatuto ocupacional, a localização industrial, os salários. Por conseguinte, o caminho para se atingir as expectativas e ideais dos jovens não é fácil, como é evidente. Assim, Azevedo (2006) qualifica o caminho pelo qual os jovens transitam para a vida adulta como pouco claro, cheio de escolhas, sobretudo para aqueles jovens mais desfavorecidos. Entenda-se que o conjunto dessas problemáticas elencadas corresponde a uma série de tarefas desenvolvimentais que vão emergindo à medida que a progressão de cada

indivíduo se desloca da adolescência para a idade adulta. Nesse processo vão surgindo situações de transição e de confronto com problemas novos que exigem respostas individuais adequadas e sobretudo a necessidade de lidar e de ultrapassar com sucesso as tarefas desenvolvimentais e os desafios próprios da sociedade emergente. E para Juntunesn e Worthington, citados por Azevedo (2006), os desafios, exigências e condicionalismos próprios da sociedade para o jovem em transição para uma fase adulta, requer que os jovens indivíduos apresentem firmeza de decisão e rapidez em circunstâncias com evidentes repercussões no futuro escolhendo a profissão e aderindo às oportunidades que aparecem, sendo preciso que haja um conhecimento da realidade para evitar estados de confusão suscetíveis a gerar crise e causar sofrimento.

### **1.3 Futuro, trabalho e transição para o mundo profissional dos jovens**

Aquilo que escrevemos até ao momento permite-nos refletir sobre a dimensão do futuro e, dentro desta, de modo mais específico, sobre o trabalho e a transição que os participantes do nosso estudo vivenciam. De acordo com Leccardi (2005) o futuro é o espaço para a construção de um projeto de vida e ao mesmo tempo, para a definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, quem se será, não só o horizonte temporal, mas também a capacidade de autocontrolo, empenho, empreendimento e investimento pessoal e da família. O acesso ao trabalho desta autora faz-nos encarar a multitude de elementos que o futuro corporiza.

Para a autora, quando se fala do futuro e projeto de vida, tem-se em consideração alguma expectativa otimista mas, ao mesmo tempo, também alguma incerteza devido aos muitos fatores que influenciam a dinâmica das mudanças. E, quando o otimismo aumenta, então, a pessoa sente alguma satisfação, mas quando a incerteza aumenta logo então o projeto de vida parece posto em causa e a satisfação é adiada. Leccardi (2005) defende que o futuro depende, normalmente, do agir dos sujeitos. Estes devem dedicar-se e esforçar-se fazendo tudo o que estiver ao seu alcance para fazer acontecer tal futuro. A autora, retomando o pensamento de Koselck, observa que a concretização do projeto de vida é um processo que consiste em juntar as experiências amadurecidas no passado e que, com o tempo, progressivamente, foram sendo filtradas podendo até não mais corresponder à ideia inicial.

Para Leccardi (2005) o futuro apresenta-se como um “reino do novo” (p. 51), do inédito, e ao mesmo tempo, é um agente do progresso que, sempre, algo faz acontecer. E este futuro não é

só aberto. Concordamos com a sua leitura de que o futuro da modernidade contemporânea é o futuro “indeterminado e indeterminável”, governado pelo risco (p. 43).

Para a autora, o futuro tornou-se um tema muito discutido e nessa discussão sobressaem certos fatores que fazem parte do conceito dinâmico desse futuro. Para ela, quando se reflete sobre o futuro surgem ideias complementares tais como fazer acontecer o futuro, isto é, a ação e diferentes modelos de ação, a questão da realidade e os modos de interpretar a mesma, os estilos de vida das sociedades e a construção da identidade das pessoas. O futuro tornou-se o centro de praxis humana, o futuro é uma aposta, um risco e um desafio a ser defrontado responsabilmente. E, tomando o conceito do futuro no contexto do jovem, a autora encontra uma dupla conexão com o tempo: por um lado, trata-se de uma condição provisória, que com o tempo vai deixar de existir, e por outro, os jovens são socialmente desafiados a construir formas positivas de relação entre seu próprio tempo de vida e o tempo social.

Na reflexão sobre o tempo, Leccardi (2005) descreve que até finais do Século XX, a concepção do presente (mais ou menos alargado) era como a única dimensão temporal disponível para a definição das escolhas e esta visão fazia com que o presente pudesse, ao mesmo tempo, ser incluso e substituir o futuro e passado. Desta forma, a ideia do projeto de vida prendia-se ao presente, como uma forma de seleção, subjetivamente construída, na base de múltiplos futuros virtuais, de fantasias e de desejos.

Se a ideia do futuro implicava a preparação para o trabalho, por meio da formação escolar, com o ingresso num trabalho remunerado, fonte central de identidade e signo indiscutível da idade adulta e, por fim, a aposentadoria, hoje isso é diferente. No Século XXI, essa trajetória biográfica, capaz de garantir um percurso previsível para o ingresso na vida adulta, já não constitui, necessariamente, uma regra linear e obrigatória. Então, a ideia de adulto que se referia a um jovem que havia passado um conjunto de etapas com valor simbólico – tais como, a conclusão de estudos, a inserção no mercado de emprego, o abandono da casa dos pais para uma vida independente, a constituição de uma família própria e nascimento de filhos, já não constitui uma condição obrigatória e necessária para ser considerado uma pessoa adulta. Assim a identificação da juventude como um conjunto de etapas, socialmente normativas, que conduzem progressivamente em direção ao mundo adulto – transição - fica abandonada paulatinamente.

Atualmente, na visão contemporânea, são retomadas essas percepções acerca dos acontecimentos registados sobre tal percurso, em algum momento, resumidos pelos dois polos

- da autonomia interior e da independência social, ou na relação complementar entre identidade individual e identidade social, mas o pensamento vai muito mais além desse cenário. Pois, o cenário atual se contextualiza numa sociedade do risco mundial, e o ponto de chegada dessa trajetória não só é incerto, mas também os itinerários para alcançar o futuro são diferentes, característicos deste novo tempo e desafiante. Desta forma, a continuidade biográfica de cada indivíduo torna-se um fruto da capacidade e esforço individual que procura construir e reconstruir, sempre de novo, estratégias para conseguir concretizar o seu projeto de vida. Pois cada período e cada sociedade tem as suas realidades e os seus desafios, cada qual com seu próprio sistema temporal de referência. Porque, existem de facto, novas tendências da juventude neste tempo contemporâneo que contrariam o modo de viver ou, contrariam as trajetórias de vida do jovem dos séculos passados. Por exemplo, a autora refere o facto de jovens poderem estudar até à universidade e, no meio dos anos de estudo, interromperem livremente a sua formação adiando o seu término para o futuro da sua escolha. Ou, ainda, há jovens que terminam o seu curso universitário e ingressam-se noutro curso sem se preocuparem com a inserção no mundo do trabalho. Mais ainda, há jovens que, depois de terminarem o seu curso e depois de se ingressar num emprego, decidem interromper tal emprego para ou ir estudar de novo ou vão procurar outro emprego. Há jovens que podem decidir não constituir, oficialmente, uma família mas decidir ter um filho. Nessa realidade, fica complicado conceber, de forma linear e com etapas fixas, a questão da identidade do jovem e a sua trajetória para o futuro. Para a autora, é importante perceber que o tempo e as sociedades, para além de serem diferentes, mudam constantemente, e que a mentalidade do jovem do século XXI, em que vivemos, também é diferente com a do jovem do século passado e, logo, os processos de reestruturação da relação entre jovens, tempo biográfico e tempo social não se reduzem a tendências de absolutização do presente imediato e à glorificação do espaço e de tempo presente. Para a autora muitos jovens já perceberam que as identidades não se constroem e nem se conjugam os processos do passado no presente. Eles procuram se esforçar na busca de novas relações entre o processo de produção e criação pessoal em vista ao futuro, tendo em conta as condições particulares de incerteza próprias da experiência de vida de cada indivíduo.

Portanto, para a Leccardi (2005), o futuro é relacionado com a abertura potencial, isto é, espaço do devir possível, e ao mesmo tempo, com uma indeterminação expressa com uma certa insegurança. Apesar disso, nessa abertura potencial está um vir-a-ser, está a virtualidade. Mais ainda, já existe em potência e não em ato, embora haja alguma hesitação, ânsia, o desejo ardente, mais ou menos subterrâneos, de substituir o projeto pelo sonho. Esta é que é a

realidade, com os seus elementos ambivalentes do futuro, sobre a qual os indivíduos são chamados com suas capacidades a traçar estratégias cognitivas que garantam o controlo sobre o tempo da vida. Para tal, a autora afirma que se torna necessário desenvolver as habilidades, talentos e competências para fazer face à trajetória de cada um face ao futuro. Adicionado a isso, a mesma observa que é necessário que cada indivíduo saiba ler a incerteza do futuro como multiplicação das possibilidades virtuais, e a imprevisibilidade associada ao devir como potencialidade agregadora, não como um limite à ação. Desta forma faz-se uma tentativa inteligente de unir e não separar essas contrariedades e ambivalências, unir o presente, o passado e o futuro, procurando respostas capazes de neutralizar o temor paralisante do futuro. Trata-se de uma tendência de se abrir, de modo positivo, para a imprevisibilidade, mas sempre conscientes da possibilidade de mudanças, e ao mesmo tempo faz-se um certo controlo que significa a grande vontade de atingir os seus objetivos.

Diante deste panorama de novo significado do futuro, dentro da mudança social, defende Leccardi (2005) que se deve considerar a diferença não só do tempo que pode ser considerado – idade antiga, média, moderna e contemporânea – mas também o tipo de sociedade com as suas características históricas – de evolução, e socioeconómicas no sentido de crescimento e desenvolvimento económico. É nesse contexto que se deve conceber o tipo de jovem e a forma de ele conceber o seu próprio futuro. Aliás, Arnett (2015) também havia observado essa questão da multiplicidade de contextos socioeconómicos e a adulez emergente. Porque, há sociedades cujos jovens se dão a liberdade de adiar a realização de algumas etapas da sua trajetória em vista ao seu futuro, uma vez que possuem condições socioeconómicas favoráveis. E há outras, sociedades ainda hoje, em que os jovens se preocupam em seguir à risca aquelas etapas clássicas para conseguir concretizar os seus projetos de vida sem pretender adiar nenhuma delas e outros até pretendem que a trajetória pudesse ser mais curta.

Já Buhler (1990) defendeu que a atitude de disponibilidade de uma pessoa, para a realização e para o trabalho, constitui um fator muito importante na sua socialização. O termo trabalho, neste estudo, está sendo entendido como sinónimo de emprego. E, de acordo com o mesmo autor, quando um indivíduo está inserido, ou estreitamente ligado na sociedade, nela ele procura encontrar algum trabalho ou emprego e, este emprego pode fazer sentir alguma realização. É por isso que o indivíduo batalha para conquistar ou obter algum lugar na sociedade. Em pleno século XXI o trabalho não perdeu a sua importância central e o jovem sente essa importância e integra-a na sua trajetória de vida num quadro atual que procuramos caracterizar.

Por exemplo, Ito e Soares (2008) utilizando a pesquisa exploratória procuraram compreender como os jovens universitários se relacionam com o seu futuro a partir do processo da elaboração de seu projeto de vida, escolha profissional e a construção da identidade. Retomando o pensamento de Bohoslavsky, Ito e Soares (2008) afirmam que há identidade profissional/ocupacional e identidade vocacional. A identidade profissional é um produto da ação do contexto sócio-cultural em que se vive, onde de forma objetiva se questiona: o quando, onde, com quê, como desempenhar um papel produtivo na sociedade. A identidade vocacional está ligada às variáveis de tipo afetivo e motivacional, à história real da vida da pessoa. E Boutinet citado por Ito e Soares (2008) ressalta também a integridade da subjetividade e a objetividade na escolha e identidade profissionais.

Para Catão (2001), discutindo sobre o futuro e a identidade do estudante no que diz respeito à transição da escola ao mercado de emprego considera, antes de tudo, três dimensões como pontos de partida: - dimensão espaço-temporal, que consiste na possibilidade de realização de projetos em função dos antecedentes sócio ocupacionais; - dimensão sócio afetiva que consiste na possibilidade de construção das bases psicossociais para operacionalização do projeto de vida em função da exclusão/inclusão social, na relação com o outro e consigo mesmo; - dimensão sociocognitiva que consiste na possibilidade de fazer críticas constantes, diálogo consigo mesmo, quanto ao seu projeto de vida vocacional e profissional e a transição da vida acadêmica para a vida profissional. Para Ito e Soares (2008) cada uma das dimensões age como fator possibilitante ou impossibilitante de um determinado comportamento do indivíduo, na escolha, no ingresso, na conclusão de um curso superior e na transição da vida acadêmica para a vida profissional.

De acordo com Taveira e Silva (2008), eles defendem que no processo de transição da vida do jovem estudante para o mercado de emprego requer-se, necessariamente, o desenvolvimento do conhecimento de si próprio; conhecimento das oportunidades educativas e laborais; aprendizagem de estratégias para a tomada de decisões; conhecimento das características da transição escola/trabalho. Os autores afirmam, ainda, que dentro deste processo para a maturidade surgem questões tais como: Quem sou? Que oportunidades tenho? Quem serei? Como organizar-me? Como vou decidir na próxima fase da minha vida? A seguir a estas questões que o indivíduo se coloca e procura responder, Taveira e Silva (2008, p. 45), afirmam que experimenta-se a “transição-fronteira” quando o indivíduo faz a reavaliação de si próprio, reavaliação das oportunidades para poder tomar decisões para a fase da vida a seguir. Taveira e Silva (2008) defendem que trata-se de desenvolvimento do conhecimento de si próprio que é um requisito mínimo prévio para se saber conduzir a si próprio; mais ainda,

conhecer as próprias capacidades, isto é, o conjunto de aptidões, capacidades; conhecer, de modo geral, uma série de interesses profissionais, expectativas, inclinações e ambições; conhecer as necessidades que devem ser satisfeitas e as prioridades, tendo em conta a hierarquia das necessidades propostas por Maslow.

Uma vez obtido este desenvolvimento do conhecimento pessoal, continuam Taveira e Silva (2008, pp. 46-48), é possível avançar para a fase do “conhecimento das oportunidades educativas e profissionais”, onde o indivíduo se preocupa com as seguintes questões: como é que destina o tempo dedicado a conseguir bens e serviços, como é que satisfaz as suas necessidades pessoais. Ele, o indivíduo visualiza e se preocupa com as profissões e cargos que estão ao seu alcance, quais dessas profissões lhe convêm e o que tem que fazer para arranjar um trabalho. Ele se questiona até que ponto determinadas profissões satisfazem as suas necessidades.

Portanto, é necessário, defendem Taveira e Silva (2008), que haja o conhecimento das características da transição escola-mercado de emprego que implicam a própria procura de emprego, procurando aumentar a probabilidade e o otimismo de ser admitido, o desenvolvimento de capacidades de comunicação e de apresentação pessoal numa dedicação constante de difundir o seu *curriculum vitae*, apresentação para entrevistas, cartas de apresentação, requerimentos e visitas preliminares às instituições ou empresas pretendidas. Em seguida, os autores acima citados sublinham as “atitudes e expectativas: realistas e utópicas” na fase de transição da escola para o mercado de emprego (Taveira & Silva, 2008, p. 48). Mais ainda o estudante finalista deve criar novas amizades, isto é, relações interpessoais que podem facilitar a obtenção de mais informações sobre anúncios de vagas para empregos e estar consciente sobre o próprio desemprego, procurando maneiras de lhes fazer frente e não se conformar. Tomlinson (2012) refere-se a identidades emergentes quando aprofunda que as diferentes orientações que os alunos estão desenvolvendo parecem ser derivadas de identidades emergentes e auto-percepções como futuros funcionários, bem como de dimensões biográficas mais amplas do aluno. Essas identidades emergentes enquadram as maneiras pelas quais tentam gerenciar sua futura empregabilidade e se posicionam em direção a futuros desafios do mercado de emprego.

## **CAPÍTULO 2 – PREPARAÇÃO PARA O EMPREGO E O MERCADO DE EMPREGO**

Neste capítulo incidimos a reflexão sobre os conceitos e teorias estreitamente ligados com o tema deste trabalho que dizem respeito à formação do futuro profissional para o mercado de emprego/trabalho. Contextualizamos sobre o emprego e suas características em geral e em Moçambique, refletimos sobre a necessidade e importância do emprego para o homem em geral, tendo em consideração o homem específico de Moçambique, exploramos e discutimos sobre o desemprego e suas consequências. Demos também alguma atenção especial à questão do empreendedorismo em Moçambique.

### **2.1 Formação do futuro profissional**

Em Moçambique, o Governo apresentou o Programa Quinquenal (2015-2019) indicando estratégias de alocação de recursos públicos, incluindo bolsas de estudo e as prioridades das áreas de formação que deverão coincidir com os sectores produtivos e de serviços mais importantes (Conselho de Ministros, 2015). No objetivo Estratégico o Conselho de Ministros insiste na promoção de um Sistema Educativo inclusivo, eficaz e eficiente que garanta a aquisição das competências requeridas ao nível de conhecimentos, habilidades, gestão e atitudes que respondam às necessidades de desenvolvimento humano, reforçando a formação de professores para o ensino inclusivo de alunos com necessidades especiais (Conselho de Ministros, 2015). Todo este esforço de formação exige-se que seja assente em padrões de competências – que posteriormente iremos discutir mais a fundo - e que responda às necessidades e especificidades do mercado laboral. Essas políticas têm em vista a formação dos jovens que, posteriormente, transitam para o mercado de emprego. E a questão que se coloca, de facto, é como gerir o binómio formação de jovens para o mundo de emprego e numa sociedade com exiguidade dos mesmos empregos.

Mais, ainda, no que diz respeito à educação e formação de jovens, um dos Documentos de grande relevância em Moçambique, conhecido por Agenda 2025 (Comité de Conselheiros, 2003), vai na mesma linha do Programa do Governo 2015-2019 e defende a criação de um sistema de bolsas de estudo que beneficie, pelo menos, metade do total de estudantes do ensino técnico profissional e dos cursos superiores. Para a Agenda 2025 esta aposta corresponde a uma das grandes prioridades nacionais. Aliado a bolsas de estudo, para incrementar a educação dos jovens em vista a formação do capital humano, o Governo de Moçambique no PQG 2015 – 2019 (Conselho de Ministros, 2015) propõe-se alocar fundos

para a construção de mais escolas, centros de formação, para a aquisição de mais livros e materiais escolares, e compromete-se a mobilizar patrocínios de empresas e organizações no País para o mesmo fim. Observa-se, portanto que, teoricamente, há políticas claras para a educação dos jovens em vista a uma formação sólida e de qualidade garantindo assim, não só o futuro da vida profissional do indivíduo e suas famílias, mas também o futuro da sociedade moçambicana que exige cada vez mais profissionais de alta qualidade. As Universidades têm aqui um papel fundamental.

Apesar de abordarmos mais à frente neste trabalho um conjunto de ideias sobre este papel das universidades, não queremos deixar de referir aqui alguns dos grandes desafios com que hoje se defrontam e que têm uma relação direta com a sociedade e as suas exigências. Por exemplo, Dias (2012) no seu artigo sobre desafios da Universidade Moçambicana no século XXI, considera que um dos grandes desafios diz respeito às exigências do mercado e à autonomia universitária e para tal, os grandes objetivos da reforma do sistema universitário em Moçambique era de adaptar os currículos às exigências do mercado de emprego (PEES, 2012). Desta forma, fazendo o esforço de responder às exigências do mercado de emprego com a reforma curricular corre-se o risco de a universidade perder a sua própria característica académico-científica e de investigação. Apesar disto, Dias (2012) afirma que é uma questão de as instituições do ensino superior estarem abertas para o mundo num compromisso entre a Universidade e a sociedade, mas sem, entretanto, esse compromisso significar a descaracterização da Universidade, pois a universidade não deve pôr em causa a sua autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira. Recorrendo a Sobrinho, Dias (2012) afirma que sem a autonomia universitária ela se descaracteriza ante as urgências do Estado e as pressões múltiplas e muitas vezes contraditórias da sociedade. O outro desafio, para Dias (2012) é o da necessidade de formar rapidamente os quadros profissionais para o mercado de emprego, rentabilizando o tempo, os recursos materiais, humanos e financeiros. Para tal são administrados os módulos. Desta forma as universidades vão perdendo a sua autonomia e a ficar sujeita às exigências do mercado. O ensino por módulos entrou na moda nos cursos de muitas universidades moçambicanas. De acordo com Dias (2012) tal ensino tem contradições com as teorias pedagógicas próprias para o Ensino Superior. Para o autor, dessa maneira, o estudante não tem tempo para assimilar os conteúdos, não se respeita o ritmo de aprendizagem e nem se pode fazer avaliação formativa, pois o docente não chega, sequer, a conhecer os seus estudantes.

Laita (2015) observa que a sociedade contemporânea tem vindo a evoluir em ritmo muito acelerado nos últimos tempos. Podemos observar registos frequentes de novas exigências nas

arenas económicas, políticas, sociais, culturais e tecnológicas. Então, neste contexto, torna-se muito necessário o conhecimento e as formas de o obter para responder às exigências do desenvolvimento social e económico sustentável que possa garantir uma maior coesão social sem registos de elementos desequilibradores tais como o desemprego e a instabilidade social. Neste cenário surgem reformas dentro do sistema educacional. Reformas que visam imprimir um novo dinamismo fazendo com que haja nova criação de capacidades e competências que, por sua vez, farão com que os indivíduos possam lidar com novos desafios da sociedade e do mercado de emprego. Num ambiente como o moçambicano onde de facto, há necessidades de reformas educativas profundas, há quem se apresenta como solução com suas políticas educativas, afirma Laita (2012). Estamos a falar por exemplo de Organizações Internacionais tais como: o Banco Mundial (BM); a UNESCO (Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); o Fundo Monetário Internacional (FMI) e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Economico). Entretanto, para o autor, as propostas de reformas de políticas educativas apresentadas por esses Organismos têm a sua razão de ser num sentido geral e na logica liberal, faltando de facto a componente do contexto da realidade própria de muitas sociedades inclusivamente da moçambicana.

Harvey (2005) chama ao século XXI a era do conhecimento onde a informação e o capital social de um país passa a ser o número de pessoas educadas, ou qualificadas para exercerem atividades complexas. E o autor chama, ainda, de mundo da flexibilidade, uma vez que, o profissional polivalente requer domínios de saber nunca dantes solicitados. Criam-se inúmeras instituições de ensino e as populações têm acesso a níveis cada vez mais elevados de qualificações, no entanto, o horizonte do mercado de emprego se estreita, enquanto o mundo torna-se cada vez mais globalizado.

Chiavenato (2009, p. 39) ao falar dos recursos humanos insiste muito no indivíduo ou no profissional como “capital humano” e “capital intelectual”. Este capital humano está num ambiente de sociedade da informação, sociedade do conhecimento ou era pós-capitalista, caracterizada pela “máquina inteligente”. O capital humano é constituído pelas pessoas que fazem parte de uma organização. Capital humano, de acordo com o autor, significa talentos que precisam ser mantidos e desenvolvidos, um capital humano invisível composto de ativos intangíveis. Chiavenato (2009) defende que “o valor de mercado das organizações não depende mais apenas do seu valor patrimonial físico, mas principalmente do seu capital intelectual” (*Idem*, p. 39). E sobre o capital intelectual, para além de Chiavenato, vários pensadores indagam este conceito, tais como Medeiros e seus colegas, Brooking, Stewart, dentre vários (Medeiros, Shimbata, Ribeiro, Martins, & Oliveira, 2009). Então, Medeiros *et*

*al.*, (2009) retomando o pensamento de Brooking, afirma que “o capital intelectual é uma combinação de ativos intangíveis, resultado de mudanças nas áreas da tecnologia da informação, *mídia* e comunicação, que trazem benefícios intangíveis para as empresas e capacitam seu funcionamento”. Portanto, podemos sublinhar neste trecho o elemento combinação de ativos intangíveis feita pela pessoa humana ou pelos quadros formados em competências a partir das instituições de ensino.

O Programa do Governo de Moçambique (2015-2019) reconhece também o capital humano e tornou como “prioridade II: Desenvolver o Capital Humano e Social”; e, mais, o Governo entende que “o capital humano e social é um conjunto de capacidades, conhecimentos, competências e atributos de personalidade individual e coletiva que favorecem a realização de atividades sociais e económicas necessárias para o desenvolvimento socioeconómico sustentável e integrado do País” (Conselho de Ministros, 2015).

## **2.2 O emprego e sua importância para o homem**

Seguidamente temos em consideração conceitos centrais – e muitas vezes utilizados indiscriminadamente - para a temática explorada: emprego e trabalho.

Por exemplo, no que diz respeito ao trabalho, Mondin (2005) referiu-se a “toda atividade material e espiritual que procura resultado útil” (p. 200). O autor fez um estudo filosófico pesquisando, de forma fenomenológica, o trabalho e relacionando-o, estritamente, ao homem. O autor vai mais longe e observa o trabalho sob três formas: - do ponto de vista subjetivo e moral, onde o trabalho se subdivide em: servil, desenvolvido principalmente pelos braços e requer notável esforço físico; e liberal desenvolvido sobretudo pela mente; – do ponto de vista objetivo, com relação ao instrumento, o trabalho subdivide-se em manual, artesanal tendo em conta a influência da inventividade pessoal e industrial onde prevalece a ação da máquina; do ponto de vista objetivo com respeito à finalidade, subdivide-se em trabalho económico (bens de consumo) e cultural (com relação ao desenvolvimento de valores espirituais).

Mondin (2005, p. 203) apresenta sinteticamente duas teorias sobre a função do trabalho e mais uma que é a intermediária. A primeira teoria é a dos espiritualistas que se baseia na concepção do homem como puro espírito, apresentando o trabalho como “uma degradação do homem”; e a segunda é uma teoria materialista (tanto marxistas como capitalistas), que vê o homem como epifenómeno da matéria, exaltam o trabalho como atividade suprema. Porém, Mondin (2005) apresenta uma posição intermediária defendendo que o trabalho “tem um valor cósmico, pois com o trabalho o homem transforma a terra, a água, as pedras, os átomos

e as moléculas, construindo cidades; enfim, com o trabalho se transforma a natureza, o universo” (p. 204). E, o autor toma atenção que, em todo esse processo está implícito o elemento de rejeição do homem à selva, à insolubilidade, à agressividade dos animais ferozes. Portanto, o homem renega o mundo no seu estado bruto, hostil, o homem infecundo e a esterilidade. Assim, o mundo torna-se um espaço mais confortável com o trabalho de todos.

Para além do sentido cósmico, Mondin (2005) afirma que, o trabalho possui também o valor personalista ou antropológico. O trabalho “qualifica, caracteriza o homem”; o trabalho dignifica o homem. É por isso que o autor considera que o homem é um ser “essencialmente *faber*” (Mondin, 2005, p. 198 e 212). No trabalho o homem exprime-se a si mesmo, comunica algo de si mesmo, faz sua e assimila parte da realidade do mundo, harmoniza parcialmente o cosmos. O trabalho manifesta o caráter social do homem. Pois o homem não trabalha apenas para si mesmo, mas também, e sobretudo, para os outros. O trabalho põe os homens em contacto mútuo, seja no momento da produção como no do consumo. Mais ainda, o trabalho tem a dimensão de auto transcendência do homem, defende Mondin (2005), pois o homem nunca está satisfeito com o seu trabalho, nem com as suas técnicas, nem com os seus equipamentos. O homem procura melhorar sempre os seus automóveis, seus aviões, material de trabalho, para melhorar também a qualidade de serviços e bens. É daí que nasce uma crescente exigência e desafios na Educação. E para o autor, o verdadeiro progresso civil é o que melhora o próprio homem interiormente e não somente exteriormente como faz o progresso técnico.

Como vemos, rapidamente os dois termos trabalho e emprego se impõem com um sentido semelhante, sobreponível – e é nessa linha que vamos continuar.

Giddens (2013, p. 301) define o trabalho como “a realização de tarefas que envolvem esforços físicos e mentais com o fim de produzir bens e serviços para a satisfação das necessidades humanas”. Para o autor, o trabalho/emprego tem valor económico pelo salário e este faz com que o indivíduo tenha melhores condições na sua vida, dos seus familiares. O trabalho diminui as ansiedades relativamente à gestão do quotidiano e fornece uma base para a aquisição e o exercício de competências e capacidades, o trabalho faz com que o indivíduo saia da sua casa para outros ambientes diferentes das atividades domésticas fazendo com que o indivíduo use melhor o seu tempo e torne o mesmo tempo rentável. Os desempregados se aborrecem com um único lugar habitual doméstico e podem sentir uma certa apatia com relação ao tempo que se torna monótono e com o trabalho o indivíduo tem mais contactos sociais, mais oportunidades de partilha e de amizade. O trabalho faz com que o indivíduo

tenha uma identidade pessoal estável, um *status* aceitável pela sociedade, uma autoestima, ao passo que o desemprego está relacionado com uma baixa autoestima.

Davidoff (2001) pesquisou sobre a finalidade das pessoas no emprego e encontrou como resultados, dentre os vários: as pessoas procuram, antes de tudo a satisfação no emprego, procuram a compatibilidade entre interesses e emprego, oportunidades para usar as suas habilidades e liberdade para desenvolver ideias e remuneração; também há resultados sobre aquisição de bens materiais, conquista de *status*, com o emprego se busca outros “valores psicológicos incluindo a tranquilidade e autossuficiência e autoestima” (p. 470).

Feita essa reflexão podemos afirmar a necessidade vital do emprego para qualquer indivíduo de acordo com Chiavenato (2009) que retomou as ideias de Maslow. Trata-se, para o autor, da necessidade de segurança e proteção, enfatizando a sobrevivência a longo prazo e a estabilidade. Desta forma podemos perceber algumas das razões que fazem com que os universitários finalistas se preocupem, naturalmente, com a procura de emprego, pois estão movidos pela necessidade de segurança e proteção para a sobrevivência e estabilidade em vista a elevar a sua autoestima. Chiavenato (2009) comenta que as necessidades de segurança estão intimamente ligadas com a sobrevivência da pessoa. E isto requer trabalho e emprego. Quanto à necessidade de pertença e amor que focaliza a associação e aceitação, podemos recorrer a explicação sociológica. E Castello (2002), tendo em vista que o emprego na sociedade é também um elemento norteador em termos de identidade e possibilita aos indivíduos estabelecer a rede de relações sociais. O autor refere que estar desempregado é ser considerado pela sociedade como um excluído. No que diz respeito à necessidade de autorrealização que dá mais relevância a realização do potencial, Chiapello (2005, p.144) defende que, os indivíduos devem fazer uso de todo o seu talento ou buscar os seus interesses verdadeiros. O talento, neste sentido, deve ser entendido, de acordo com o autor, como aptidões. E, para Chiavenato (2009, p. 54) as necessidades de autorrealização referem-se à “plena realização daquilo que cada pessoa tem de potencial e de virtual, da utilização plena dos talentos individuais”.

Portanto, os jovens universitários finalistas, uma vez sob o domínio das necessidades, e sobretudo as necessidades de autorrealização e de segurança e proteção, sentem-se motivados para o seu futuro emprego almejando um outro nível de vida diferente dessa em que vivem no momento presente. Motivação, neste sentido, entendida como energia ou a força interior, um desejo ou um impulso que leva os indivíduos a envolverem-se em certos comportamentos, de acordo com Mwamwenda (2005). Mais, ainda, Mwamwenda (2005) continua afirmando que

esta força interior é uma tentativa por parte dos indivíduos de satisfazer as suas necessidades, alcançar e manter um estado de equilíbrio. Este equilíbrio acontece quando o indivíduo procura gerir os estímulos tanto internos como externos, quer positivos quer adversos.

Concordamos com Lacatos e Marconi (2014) quando defendem a questão de emprego é também uma exigência social onde os membros da sociedade esperam que todos estejam empregados para, por um lado, o desenvolvimento da própria sociedade, e por outro para diminuir a mendicidade, bandidagem, roubos e criminalidades. A questão de emprego é social pois os recém-formados gostariam de se sentir dentro de uma classe social bem identificada, de prestígio e não serem descritos como pertencentes ao grupo de desempregados.

Centeno, Erskine, e Pedrosa (2001) defendem que a definição corrente de desemprego - um indivíduo em idade ativa que não possuindo uma atividade pretende obtê-la e desenvolve esforços para a conseguir, tende a deixar de fora um número crescente de pessoas, que não sendo desempregados no sentido estatístico da expressão, também não participam na população ativa. Azevedo (2007, p.16) observa que “a partir da primavera de 2001, com o rebentamento da ‘bolha’ das tecnologias da informação e da comunicação, e com a concomitante redução da atividade económica, o desemprego começou a aumentar à escala Internacional”.

Tanto Figueiredo (2010) como Maia (2002) distinguem três categorias de desemprego: o desemprego sazonal - que resulta da existência de atividades económicas com carácter sazonal ou com interrupções periódicas. O desemprego ficcional que é consequência do tempo que leva para combinar trabalhadores e empregadores devido a diferentes preferências e capacidade dos empregadores ao exigirem diferentes atributos. Trata-se de desemprego decorrente de fricções ou desajustamentos no mercado de trabalho. E o desemprego estrutural tende a ser de duração mais longa e, geralmente, é tido como indicador de um processo de reestruturação económica.

O desemprego estrutural, de acordo com Taveira e Silva (2008), é a situação de descoincidências mais ou menos acentuadas entre as características da oferta de trabalho, designadamente das qualificações/aptidões dos trabalhadores disponíveis, e as exigências da procura, isto é, as exigências dos postos de trabalho disponíveis. Para esses autores o facto de ser de longa duração torna-o o mais preocupante de todas as situações. Estes autores, bem como por exemplo Figueiredo 2010, referem que é o mais difícil de combater, uma vez que resulta de mudanças nas exigências dos postos de trabalho e no próprio tipo de postos de

trabalho porque as tarefas profissionais passaram a ser desempenhadas por novas tecnologias. O desemprego estrutural ocorre quando há um desequilíbrio entre a oferta e a procura de trabalhadores pois, este tipo de desemprego é decorrente de uma deficiência da procura agregada de trabalho e provoca uma situação de excesso de oferta de trabalho. Estes atores descrevem ainda outros dois tipos de desemprego: o desemprego temporário, que pode ser menos preocupante e que diz respeito aos jovens à procura do primeiro emprego e aos indivíduos que voluntariamente abandonaram uma situação profissional para procurarem um emprego melhor e o desemprego cíclico, que se pode prolongar por alguns meses, por causa da situação económica desfavorável das empresas. O funcionamento do mercado não é estático e sofre processos contínuos de ajustamento entre oferta e procura. E, de acordo com Sande (2011), em Moçambique o desemprego predominante é estrutural.

Quanto às consequências da situação do desemprego, tanto Maia (2002) como Tomlinson (2012), por exemplo, defendem que podem agravar as formas de estratificação social preexistentes ou, então, a questão de desemprego cria desigualdades significativas entre os grupos sociais. E, se o desemprego do indivíduo for prolongado, isto pode conduzir a uma situação de degradação ou desvalorização das capacidades dos indivíduos, com consequências psicológicas, mais ou menos profundas, agravando a sua situação de empregabilidade e podendo conduzir a situações de exclusão social (*Idem*). O desemprego, afirmam Taveira e Silva (2008), provoca no indivíduo problemas afetivo-emocionais, tais como, baixa autoestima, baixa autoeficácia, deficiente controlo da ação, problemas de ansiedade e de depressão, entre outros. Bobek e Robbins (2005) afirmam que a maior tendência é que os adultos desempregados demoram muito mais tempo a encontrar um novo emprego do que os adultos mais jovens, porém para ambos os casos pode haver necessidade de apoio psicossocial.

Marrish (1975) por sua vez afirma que os indivíduos, em qualquer sociedade, procuram uma identidade e, de forma invariável, identificam-se com a estrutura de classe. A vida demonstra uma contínua luta ou desafio dos indivíduos para melhorar a sua posição e indica, igualmente, que alguns conseguem e outros não. Entretanto, Morris (1975), reflete que o termo classe, hoje em dia, não é apenas uma questão de economias, de desemprego, de riqueza, mas é uma questão de criação, de modo de falar, de cultura, de estar apto a dizer e fazer as coisas certas no momento certo. Pois, para o autor, qualquer tentativa para agrupar os indivíduos na sociedade, de acordo com a faixa de renda em que se situam seria, estatisticamente precária, inabrangente e por isso insuficiente a ser designado por classe.

De acordo com Azevedo e Fonceca (2006) há autores que defendem que o aumento da escolarização e formação de quadros, por um lado é muito importante, mas por outro faz com que o mercado de emprego parece como que esgotado. Contudo, isto pode ser discutível quando esta escolarização é acompanhada com políticas públicas próprias e eficientes para equilibrar todo o processo de ensino, formação e empregabilidade num país.

Tomlinson (2017) também observou que o emprego tornou-se mais instável ou precário, sobretudo, em economias avançadas ou em vias de desenvolvimento e, logo, há dificuldades de entrar no mercado de emprego ou mesmo os indivíduos aceitam emprego temporário e o subemprego. Quanto ao emprego temporário entendemos na linha de Loureiro (2013, p. 18) que retomou os pensamentos de Rebelo, Allan, Brosnan, Biggs e outros, que afirma: “tempo parcial” ou “trabalhos atípicos”, ou “o emprego não-padrão”, ou o modo de “empregar trabalhadores em *part-time* ou com horários temporários”. E Kovács (2004) havia defendido que a designação emprego temporário comporta uma dimensão temporal fixa, isto é, têm os seus limites de início e fim bem definidos pois trata-se de um contrato de duração determinada. Diante desta explanação Loureiro (2013), observa que embora o emprego temporário permita ao recém-graduado o desenvolvimento pessoal e profissional, o mesmo é visto também como “desmotivador, *stressante* e desgastante, devido a diversos fatores, como a pressão para o cumprimento de objetivos ou para a execução de uma vasta gama de tarefas que lhes são exigidas, face ao tempo que lhes é disponibilizado, sentindo-se mais vulneráveis, sobretudo ao nível da carência de apoio social” (p. 19). No que diz respeito ao subemprego Tomlinson (2017) observou que existem situações em que há recém-graduados que podem estar em uma área de trabalho abaixo do nível de qualificação. Isto indica aquilo que ele designa por subemprego vertical. Ribeiro (2013) defende que “o subemprego aparece como forma de inserção no mundo do trabalho, alternativa ao emprego, e numa tentativa de saída da situação de desemprego” e o autor continua: “o subemprego surge nas formas flexíveis ou precárias do trabalho em tempo parcial, temporário, teletrabalho, terceirização e informalidade” (p.6).

Quanto ao inemprego Araújo e Jordão (2013) referem que é a experiência laboral de quem nunca teve um vínculo de emprego mas sempre trabalhou nas zonas em que há escassez de empregos cuja remuneração é compatível ao nível do trabalhador. Aliás, nos estudos anteriores, esses autores, exploraram o conceito de ‘inemprego’ como um fenómeno novo e complexo, com cada vez maior representatividade, que terá implicações na conceção futura de carreira, e que fundamenta uma triangulação da realidade laboral entre três condições: “emprego, desemprego e inemprego” (p. 2063).

De acordo com Araújo e Jordão (2013):

As pessoas sempre esperaram que, estudando mais tempo, teriam garantia de emprego mas, na verdade, a construção da carreira de jovens licenciados é hoje feita de uma forma diferente do que aconteceu até aqui e assiste-se, principalmente em licenciados, ao aparecimento de uma nova forma categoria de trabalhadores: Os Sem-Emprego, ou adotando a expressão de Castel os inempregáveis ou inempregados. Trata-se de indivíduos com qualificações que, apesar de possuírem experiência profissional, nunca tiveram – apesar de o desejarem – um vínculo laboral sem termo, ou seja, uma relação jurídica de emprego. Como refere Kovács parece existir um desencontro entre as expectativas dos trabalhadores e as políticas de emprego. Os estudos indicam que as expectativas da maior parte dos trabalhadores incidem sobre a estabilidade do emprego, mas os meios políticos e empresariais tentam impor as formas flexíveis (sobretudo precárias), (p. 2064).

Araújo e Jordão (2013), tomando em consideração as reflexões de outros defendem que existem, logicamente, alguns impactos negativos por causa do inemprego. Podemos enumerar alguns, deles, de acordo com esses autores: impactos psicossociais do inemprego será o adiamento de projetos pessoais - a independência pessoal ficará para mais tarde, a decisão dos jovens quanto a terem filhos ficará para um período mais a frente das suas idades, por causa da falta de condições económicas e sociais para resolver essa questão, mais ainda, mesmo que queiram continuar os seus estudos, os jovens neste situação terão dificuldades de ingressarem de novo nas instituições de formação, e o pior ainda é que o jovem permanece numa condição em que não usufrui o gozo de inserção num emprego estável que, *a priori*, se constitui como seu direito humano (Araújo & Jordão, 2013).

E, no que diz respeito às consequências do desemprego, Centeno e seus colegas (Centeno, Erskine, & Pedrosa, 2001) defendem que o conceito de pobreza tem vindo a evoluir ao longo do tempo. Pobreza absoluta como a inexistência de um rendimento mínimo necessário para a sobrevivência, então trata-se de pobreza total onde as carências são sentidas em todos os domínios; diferente da ‘pobreza parcial’ que ocorre quando as carências são sentidas em apenas certos aspetos ou domínios da vida social; diferente da ‘pobreza temporária’ que depende das circunstâncias e que as famílias procuram ultrapassar, com estratégias consideravelmente eficazes. A pobreza relativa tem a ver com a inexistência de um rendimento mínimo necessário para participar nas práticas correntes daqueles que possuem um estatuto social comparável. Centeno *et al.* (2001) citam Faria dizendo que existem ainda dois tipos distintos de pobreza, no contexto europeu – pobreza tradicional, associada a um fraco nível de desenvolvimento, com uma geografia espacial e sociais definidas; e a ‘nova pobreza’ associada a fatores de evolução tecnológica e social recente, que colocam em

situação de risco de pobreza novos estratos da população. A pobreza é associada assim, afirmam Centeno *et al.* (2001) à falta ou escassez de rendimentos, numa ótica em que do nível de rendimentos auferidos dependem todas as condições de vida, nomeadamente as condições de habitação, saúde, educação, alimentação e acesso aos demais domínios da vida social. Os autores apontam também aquilo que chamaram de “ciclo de pobreza” (Centeno *et al.*, 2001, p. 47): este realça a importância do local de nascimento e afirmam que nas famílias pobres e em regiões pobres, os seus membros têm maior possibilidade de ainda se manterem pobres pela falta de acesso aos mais diversos domínios sociais, como é o caso da habitação, saúde e educação.

Maia (2002, p. 287) afirma que “considera-se que um grupo, uma família ou um indivíduo está numa situação de pobreza absoluta quando as suas condições de vida estão abaixo do limiar mínimo de sobrevivência o que pode indicar uma situação de indigência”. E quanto à pobreza relativa, afirma o autor, é quando o seu nível de vida é inferior ao padrão médio estabelecido por uma determinada sociedade. Tudo isso constitui uma situação de exclusão social. Maia (2002) diz que para se afirmar que existe pobreza precisa-se verificar e avaliar as várias dimensões de existência do indivíduo, tais como: o modo ou aspeto da habitação, a situação de ter ou não ter emprego; e qual é a situação na profissão, o nível de habilitações e as próprias condições de saúde. Estes são, ao mesmo tempo, os indicadores que a ONU apresenta para medir o desenvolvimento humano. Maia (2002) fala da pobreza primária que provém de uma efetiva ausência de recursos materiais e de pobreza secundária, que resulta da inaptidão para a utilização daqueles recursos materiais já existentes por falta de recursos culturais e racionais. Mais ainda, o autor observa o fenómeno multidimensional da pobreza que se explica a partir de duas perspetivas: “culturalista” e a “estruturalista” ou socio-dinâmica (Maia, 2002, p. 287). A pobreza culturalista discutida por Óscar Lewis é vista como um fenómeno que se produz no interior de cada subcultura. E, a pobreza estruturalista é um fenómeno gerado por causas externas que atuam na génese de desigualdades de oportunidades relativas à educação, à participação política e aos rendimentos de vários grupos sociais. O primeiro objetivo do Milénio (ODM, 2002), aposta na redução significativa do número total de pobres, com prioridade para os mais pobres, tanto no meio rural, como nas cidades.

Na reflexão que temos vindo a fazer, sobretudo sobre o emprego e desemprego, podemos ainda afirmar com Chiavenato (2009, p. 135), que o emprego significa a utilização do trabalho humano. Trabalho é a situação da pessoa que trabalha para uma organização ou para outra pessoa em troca de remuneração. O autor diz ainda que, em economia, o termo emprego designa o uso dos fatores de produção, que incluem a terra e o capital, além do trabalho. O

conjunto de empregos representa o mercado de trabalho. Já o desemprego significa a parcela da força do trabalho disponível que se encontra sem emprego. O desemprego e o subemprego (emprego com remuneração muito baixa e sem as garantias trabalhistas) atingem principalmente os países em desenvolvimento.

O mercado de trabalho ou mercado de emprego é constituído pelas ofertas de trabalho ou de emprego oferecidas pelas organizações em determinado lugar e em determinada época, defende Chiavenato (2009), e continua afirmando que “quanto maior o número de organizações em determinada região, tanto maior será o mercado de trabalho e seu potencial de disponibilidades de vagas e oportunidades de emprego” (p. 135). O mercado de trabalho pode ser segmentado por setores de atividades ou por categorias, de acordo com Chiavenato (2009), tais como empresas metalúrgicas e várias indústrias, bancos e instituições financeiras e mais, ou por tamanhos – organizações grandes, médias, pequenas e microempresas. Entretanto, afirma o autor, pode haver ofertas menores do que a procura – situação em que há pouquíssimas disponibilidades de ofertas de empregos por parte das organizações (escassez de ofertas) e excesso de candidatos para preenche-las. Essa situação acontecer por causa de poucas instituições que ofereçam emprego, baixos investimentos, então acontecem critérios de seleção mais rígidos e rigorosos, ofertas salariais baixas. Em Moçambique a Agenda 2025 (Comité de Conselheiros, 2003) defende que a criação de emprego é uma das formas de redução da pobreza.

Na sociedade contemporânea veicula-se um discurso que mobiliza os universitários à obtenção das prerrogativas necessárias para o emprego. O trabalho faz parte da natureza e da história da sociedade e encontra-se no cerne da estrutura social (e.g., Castello, 2002). Este autor afirma que a consolidação do capitalismo significou um marco grande construindo as novas relações sociais de produção assalariada. Assim, o trabalho passou a ser exaltado e considerado a atividade social mais valorizada.

Para Duarte e Esperança (2012), há sociedades em que os seus membros procuram mais no Estado a solução para os problemas deixando para o segundo plano a sua própria capacidade de iniciativas criadoras. De acordo com esses autores, essas pessoas colocam-se numa situação de dependência e conforto, esperando resoluções externas dos seus problemas. Duarte e Esperança (2012) citando Hofstede defendem que quanto maior for o grau de aversão ao risco de uma sociedade, maior também será o grau de intervenção governamental esperando nas ajudas financeiras do exterior do País. As culturas que valorizam e promovem a necessidade de auto realização, as conquistas materiais, e a autonomia, típicas de sociedades

culturalmente individualistas são as que habitualmente apresentam as maiores taxas de formação de empresas, por exemplo, EUA, Espanha, França, Japão, China, Itália, Reino Unido, Suécia, Grécia, Portugal, dentre vários outros.

### **2.3 Preparação para o emprego e para empreendedorismo**

De acordo com Chiavenato (2004) existem grandes negócios atualmente que começaram de pequenos projetos ou empreendimentos, na maioria, por jovens universitários, a quem nunca tinha passado pela cabeça tornarem-se empresários, até ao dia em que alguém os motivou a levar em frente as suas ideias e a colocá-las em prática sem nunca desistirem do sonho, o sonho do empreendedor.

Segundo Sarkar (2014) os empreendedores são criadores de valor. Ao falar do empreendedorismo, o autor reflete, ao mesmo tempo, sobre a inovação. É que para ele inovação constitui um instrumento específico dos empreendedores, a partir do qual assumem, encaram e exploram as mudanças das situações socioeconómicas como uma oportunidade para um negócio ou um serviço diferente. Sarkar (2014) faz referência a outros autores que discutiram sobre o empreendedorismo tais como: Shumpeter que liga o empreendedorismo à inovação; Castillon e Casson que sublinha o empreendedorismo como ato que exige correr risco; Kirner que diz que o empreendedorismo é como uma ação intermediária no processo de mercado. No mesmo aspeto, Almeida (2016) defendem que muitos jovens acreditam que o empreendedorismo pode levar a um estado de bem-estar superior, isto é, a maior realização pessoal.

Recorrendo à reflexão de Sarkar (2014) sobre os fatores que influenciam positiva ou negativamente o empreendedorismo, o autor comenta outros trabalhos sobre as razões que fazem com que os indivíduos enveredem pelo empreendedorismo: por exemplo, observa-se que o comportamento empreendedor e a ideia do empreendedorismo podem variar significativamente consoante os fundamentos institucionais de cada sociedade. E, assim as diferenças geográficas e culturais podem também constituir um certo obstáculo à generalização das teorias sobre o empreendedorismo. Pois em países como Brasil, África do Sul, Nigéria, Quênia, e até mesmo Moçambique pode ser que os recursos para o empreendedor sejam escassos com relação a países como EUA, Alemanha, Itália, Japão, China e outros. De facto, há que ter em conta fatores envolventes do meio como as recessões económicas, ou forte crescimento económico, as inovações tecnológicas, as mudanças

organizacionais e as reestruturações setoriais e a estabilidade política (e.g., Duarte & Esperança 2012).

Sarkar (2014), citando McClelland, identifica três (3) tipos de necessidades motivacionais para o empreendedorismo:

- a necessidade de realização na progressão, ao ser realista e ter objetivos desafiantes e de promoção no seu trabalho;
- a necessidade de autoridade e poder, ou para ter impacto, ser independente, ostentar o seu estatuto pessoal e o seu prestígio;
- a necessidade de afiliação e trabalho em equipa.

De acordo com Degen (2013) o sucesso do empreendedor depende de cinco (5) etapas: 1ª etapa é a de saber escolher bem o que pretende, conhecendo as oportunidades de negócios. Esta é a mais crítica e muitas vezes a mais penosa para o candidato a empreendedor; a 2ª etapa é a de criar o negócio ou projeto avaliando o potencial de lucro, reconhecendo e administrando os riscos; a 3ª etapa é a de planejar: fazer o plano de negócio, definindo recursos humanos, materiais e financeiros, definindo estratégias competitivas do negócio, e também estratégias contingenciais; a 4ª etapa é a de execução e desenvolvimento com o uso de habilidades e competências do pessoal bem selecionado, com eficiência, eficácia e efetividade; a 5ª etapa é a de monitorização e rentabilidade: produto final.

Ao falar de empreendedorismo em Moçambique é interessante observar o pensamento de Mussagy (2011). Este autor, no seu estudo sobre empreendedorismo e inovação em Moçambique na panorâmica atual, observa antes de tudo, aquilo que pode ser considerado empreendedorismo numa realidade em que existe a discussão sobre os conceitos de micro, pequenas e médias empresas. O autor refere que no Estatuto Geral das Micro, Pequenas e Médias Empresas (Decreto n.º 44/2011, de 21 de setembro) Micro empresa define-se como uma um organismo de natureza empreendedora com menos de 4 trabalhadores ou com volume de negócio anual inferior a 1.2 milhões de meticais. Enquanto a pequena empresa conta com o número de trabalhadores compreendidos entre 5 e 49 e volume de negócios entre 1.2 e 14.7 milhões de meticais. E, média empresa é aquela que conta com o número de trabalhadores compreendido entre 50 e 99 e o volume de negócios superior a 14.7 e inferior a 29.97 milhões de meticais. Portanto, são dois critérios fundamentais que determinam cada uma das empresas: volume de negócios e o número de trabalhadores. É nessa realidade onde podemos enquadrar a discussão sobre o empreendedorismo tendo em conta que este tem a ver

mais com as pessoas e não com organizações e nessa mesma realidade sobrevivem os empreendedores num ambiente de mercado e negócio. Mussagy (2011) afirma que se pode recorrer, entretanto, a uma definição mais precisa, mais focalizada, como a que define a atividade empreendedora como sendo aquela que é qualificada pela atividade dos trabalhadores por conta-própria ou pelo nível de criatividade, embora sabendo que o mesmo conceito do empreendedorismo se associa muito à criação de uma PME e de geração de mais postos de trabalho. Portanto, foi com este mesmo espírito que em 1993 a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou uma resolução reconhecendo o empreendedorismo como uma força social e económica da maior importância (ONU, 1993).

É muito importante, ainda, para este trabalho, considerar também que em Moçambique, quando se fala de empreendedorismo faz-se referência incontornável às atividades empreendedoras que surgiram nos últimos quinze anos apoiadas pelo Orçamento de Investimento de Iniciativa Local (OIIL) que depois passou a ser FDD – Fundo de Desenvolvimento Distrital de acordo com Orre e Forquilha (2012) - inicialmente conhecido por “fundo dos 7 milhões de Meticais” (p. 1). Este fundo surgiu no contexto da descentralização em Moçambique pois o Governo decidiu em dar empréstimo em forma de microcrédito aos empreendedores tudo em vista o combate à pobreza a partir dos Distritos. A finalidade era mesmo de descentralização, promoção do desenvolvimento económico local, sobretudo no que diz respeito ao rendimento e produção de alimentos em vista ao combate à pobreza. Entretanto, organizados os critérios de alocação dos fundos acrescentava-se a questão de “produtividade e reembolso” (Orre & Forquilha, 2012, p. 186). E muitos cidadãos aderiram a este fundo apresentando projetos agropecuários e outros negócios (Hutt, 2017, p. 22). Os resultados são basicamente visíveis, embora seja necessário mais esforço na parte dos empreendedores, e os reembolsos são muito difíceis. Esta foi uma descrição que pode oferecer uma visão daquilo que é a conjuntura do empreendedorismo em Moçambique que não é necessariamente um retrato no campo da educação onde as inúmeras escolas privadas do nível pré-primário, primário, secundário, superior e institutos, podem ser consideradas parte de atividades de empreendedorismo.

Lopes (2014) afirma que já num estudo mais antigo, feito entre 1987-98, havia cerca de cinquenta mil negócios (50.000) pesquisados na África Ocidental e Setentrional, e que 48% desses negócios estavam sob a responsabilidade de mulheres. Essas, mulheres empreendedoras foram observadas como detentoras de sentimentos de orgulho daquilo que conseguiram alcançar e possuem elevada autoestima, forte suporte de liderança e solidariedade para com o grupo familiar, com atitudes de responsabilidade social na

comunidade. Apresentavam capacidades adaptativas face aos constrangimentos ambientais, procurando sempre alternativas possíveis para devidas mudanças. Elas exigem para si mesmas lealdade, respeito, atenção e testemunham sentimentos de autoconfiança. Por outro lado, o estudo descreve que essas mulheres empreendedoras enfrentam questões como difícil acesso ao crédito, falta de história bancária para a obtenção de empréstimos, falta de formação e experiência em negócios, ausência de suporte das famílias, falta de aceitação em algumas comunidades e preconceitos contra a mulher, falta de habilidades de gestão, baixa informação e fraco aconselhamento, ausência de espírito e conhecimento no campo dos negócios.

Mais recentemente em Moçambique, Lopes (2014) efetuou um estudo sobre 30 mulheres empreendedoras com a idade de 30 ou mais anos de vida, com a escolaridade em Português, que exercem atividades empreendedoras há mais de seis (6) anos. Estas empreendedoras dedicavam-se a diversas áreas como por exemplo Mukeristas, as que possuem Empresas Multimédia e de eventos culturais, Transportadoras e Grossistas do Zimpeto e Malanga, Catering, Take-away e Organizações de Festas, Escolas Privadas, Salões de Beleza e Boutiques. Como resultado deste estudo, Lopes (2014) afirma que as mulheres empreendedoras começam a ser aceites como alguém que pode ser tão boa como os homens na participação no desenvolvimento sustentável.

Quais seriam então, os principais fatores ou motivações que 'empurram' as pessoas em geral e sobretudo aquelas mulheres em particular para que se encorajem enveredando no caminho do empreendedorismo? Nos resultados dos estudos de Lopes (2014) podemos encontrar as seguintes razões: desemprego, a insegurança no emprego, desajustamento com os gestores e limitações de progressão na carreira, a dificuldade de se ajustar ao tipo de organização e a falta de coisas novas no emprego tradicional, as limitações dos salários num emprego convencional. Desta forma surgem empreendedores: na falta de escolha, quando não se consegue arranjar um emprego, herança dinástica, continuando o negócio da família; empreendedor por sorte, quando há crise e não tem como fugir das responsabilidades familiares; - empreendedor forçado: quando não tem recursos em busca de diversas formas de conseguir acertar o negócio; - empregadora informada, quando faz uma preparação prévia e está bem para avançar; empregadoras puras, quando é um estilo de vida por opção e os fatores que puxam são dominantes.

Duarte e Esperança (2012) resume as motivações que fazem com que as pessoas optem pelo empreendedorismo, afirmando que elas podem estar relacionadas com a forma e a experiência profissionais adquiridas ao longo dos anos, por exemplo, o desejo de mudança face à situação

atual; o uso dos conhecimentos adquiridos com o desenvolvimento de um determinado produto ou serviço; o facto de considerar que um negócio próprio é a melhor forma de dar expressão às suas qualidades. Lopes (2014) faz uma reflexão adicional e já sobre o conjunto de fatores que “puxam” as pessoas até abandonar certos empregos convencionais para se tornarem empreendedores, de entre os quais se destacam: a independência: o indivíduo tem o desejo de liberdade para trabalhar por si próprio; desejo de realização pessoal e de reconhecimento pelos seus parceiros; o desejo de desenvolvimento pessoal de fazer coisas novas; grande confiança nos sucessos dos seus próprios projetos.

Diversos autores como Degen (2013), como Sarkar (2014) e como Duarte e Esperança (2012) exploram as características de um empreendedor apontando algumas tais como: visionário, inventor e criativo, promotor, autoconfiante, racional, reflexivo, inteligente e de bom senso, que planeia de forma sistemática, persistente e tenaz, persuasivo e convito, influente, capacidade enorme de sacrifício, alguém que procura sempre informações, cheio de energia, competente em resolver problemas, avesso ao risco e capaz de enfrentar a incerteza, corajoso, flexível, alguém que monitora e controla, alguém que aprende das suas falhas, responsável e responsabiliza também aos outros, cheio de iniciativas, capacidade de comunicação, com orientação eficaz, aposta na qualidade, alguém com a capacidade de adaptação, com capacidade de decisão, com noção de custos e benefícios e alguém com a necessidade de realização pessoal e dos outros.

Almeida (2016), comentando sobre as características do empreendedor, defende que a criatividade está ligada à capacidade de inovação e ao aumento da imaginação. Tanto a família como a escola desempenham um importante papel nesse sentido. E se, o estudante encontra um ambiente criativo, com professores que encorajam nessa linha, então, a criatividade individual aumentará. Para além do espírito de inovação e criatividade, foca-se a questão da capacidade de para assumir riscos.

O Relatório da Comissão Independente sobre a População e Qualidade de Vida da ONU fez uma reflexão sobre cuidar o futuro: um programa radical para viver melhor. Carmo (2014) interpretou esta reflexão para um contexto sociopolítico que diz respeito a famílias e aos governos, com as suas políticas públicas ao nível macro e micro. O desafio de cuidar o futuro para se poder viver melhor é uma responsabilidade, antes de tudo, para a pessoa e sua família, no caso concreto para o universitário finalista que procura emprego e ao mesmo tempo, no sentido macro, trata-se de um desafio dos governos, empregadores e agentes económicos para aumentar a responsabilidade de criar ou inventar meios, condições e oportunidades para que

os cidadãos possam trabalhar para garantir não só o desenvolvimento da sua vida pessoal e familiar, mas ao mesmo tempo, assegurar o processo progressivo do desenvolvimento económico e social do País inteiro.

Um dos cinco objetivos anunciados pela ONU foi de alcançar a igualdade entre sexos, bem como a valorização da mulher, refletindo-se na presença da mulher nos centros de decisão política e económica, nas matrículas dos diferentes níveis de ensino e no emprego, assim como nas atividades económicas e empresariais (ONU, 2013).

Dentre as prioridades traçadas pela política do Governo moçambicano podemos encontrar o objetivo estratégico de: Promover o Emprego, Legalidade Laboral e a Segurança Social (Conselho de Ministros, 2015). O governo afirma que o emprego é um dos mecanismos de partilha dos ganhos do crescimento económico e comprometeu-se em promover ações visando a criação de mais oportunidades de emprego e melhoria da empregabilidade da mão-de-obra levando a cabo, dentre várias ações estratégicas: impulsionar e consolidar o diálogo social e a cultura de trabalho; promover o emprego nos diversos sectores das atividades económicas e sociais, incentivando e apoiando iniciativas geradoras de emprego e autoemprego; integrar a criação de emprego como um dos critérios de avaliação do impacto do investimento público; aumentar a eficácia e eficiência dos centros públicos de intermediação da procura e oferta de emprego; promover os estágios pré-profissionais como mecanismo para elevar o nível de empregabilidade e inculcar a cultura do trabalho nos jovens; implementar programas e ações de formação profissional alinhadas às necessidades do sector produtivo, estimulando a participação massiva de jovens; modernizar o Sistema de Informação do Mercado de Trabalho; incrementar o apoio as micro, pequenas e médias empresas como forma de alargar as oportunidades de emprego e do autoemprego dos moçambicanos com orientação para a juventude.

Em suma, o Programa Quinquenal do Governo tem como enfoque central o aumento do emprego, da produtividade e competitividade para a melhoria das condições de vida dos moçambicanos, no campo e na cidade, em ambiente de paz, harmonia e tranquilidade, consolidando a democracia e a governação participativa e inclusiva (Conselho de Ministros, 2015).

A Agenda 2025 propõe a adoção de políticas económicas e sociais que assegurem o crescimento que valorize ao máximo, não só os recursos naturais, como também a maior criação de emprego, garantindo a igualdade de oportunidades, com a respetiva transparência

de processos e crescentes níveis de equidade (Comité de Conselheiros, 2003). Os autores da Agenda 2025 acreditam que Moçambique possui condições para transformar as riquezas do seu subsolo em projetos agrários, agroindustriais, industriais e outros, assim como na capacitação tecnológica, no aumento de nível educacional e na geração de empregos de alta especialização.

## **CAPÍTULO 3 – TRANSIÇÃO COMO UM PROCESSO**

Neste capítulo apresentamos uma discussão geral, recorrendo a vários autores, sobre a transição da Universidade para o mercado de emprego como um processo e um desafio. De salientar continuamente que os jovens estudantes universitários finalistas ainda estão naquilo que chamamos neste trabalho “face à transição” pois ainda não se encontram em plena transição para o mercado de emprego (tendo terminado a Universidade e aguardado a entrada no mundo do trabalho). O enfoque deste capítulo sobre a preparação da transição ao emprego procura ter em conta os esforços de todos os intervenientes da formação e o mundo das tecnologias.

### **3.1 Transição da Universidade para o mercado de emprego**

Ao refletirmos sobre a transição, temos em consideração a existência de diversos tipos de transição tais como: transição no sentido biológico e psicossocial, como Brito e Silva abordam no seu trabalho sobre adolescência (Brito & Silva, 2017) ou, como aqui nos interessa, especificamente entre universidade e emprego. Refletindo sobre transição e transições Patarra e Oliveira (2016) também defenderam que o termo transição pode ser entendido de várias maneiras. Eles escreveram, por exemplo, sobre a transição demográfica que não só inclui a questão da mudança de algum povo de um lugar para outro, com seus diversos fatores, mas também que inclui a questão do nível de liberdade de fecundidade e reprodução das pessoas dentro de um povo. Arnett (2017) com o seu conceito de adulez emergente (já anteriormente apresentado neste trabalho) foca-se na mudança e transição da vida de adolescente para a vida adulta. E, por exemplo, Guimarães (2006) referiu-se às transições ocupacionais, isto é, alguém vive e trabalha num determinado lugar e pretende ou é transferido para o outro. O autor observa também a transição entre situações de emprego e desemprego. Para Roque (1987) usa-se o termo transição para designar uma fase intermediária, um processo evolutivo, como passagem gradual de uma situação a outra.

A questão da transição escola-trabalho é discutida, atualmente, tendo em conta também o fator do desenvolvimento acelerado das tecnologias e as expectativas do próprio homem do terceiro milénio. Almeida (2005), ao investigar sobre a transição dos jovens da escola para o mundo do emprego, insiste numa aproximação comum a um conjunto de trabalhos científicos que realçam a análise do próprio processo de transição. O autor entende transição como um período onde, continuamente, acontecem percursos diferenciados de formação que se entrecruzam na sucessão do tempo em vista a passar para uma outra etapa de vida.

Tal como vimos anteriormente, continuamos a ter em consideração a questão de transição no sentido da universidade para o mercado de emprego, embora não deixamos de lado a possibilidade de transição de uma escola profissional para o mercado de trabalho, tal como Tratuze (2007) e Rocha (2008) se referiram: transição escola-trabalho. Neste sentido, Vieira e Coimbra (2006) ao investigarem sobre o sucesso na transição escola-trabalho afirmam que a complexidade do mundo do trabalho, associada à sua permanente instabilidade numa sociedade desafiam, logicamente, as formas tradicionais de encarar a transição efetiva dos estudantes para o mercado do trabalho. Portanto, precisamos aprofundar e perceber de que forma a transição dos estudantes do ensino superior para o mercado de emprego tem sido conceitualizada e operacionalizada. Pois para Gonçalves e Coimbra (2003), o trabalho continua a ser percebido como um instrumento poderoso de autonomia e de integração psicossocial e a condição socioprofissional, confere o indivíduo, que é um ser social, o sentido da sua dignidade e da realização da sua cidadania.

Almeida (2005) aprofundou sobre os percursos de transição de jovens na sociedade e aponta o desafio de compreender a diversidade de elementos que influenciam modalidades de percursos heterogéneos nos jovens, nomeadamente na transição da universidade para o mercado de emprego.

Os autores Melo e Borges (2007) consideram o período de transição da universidade ao trabalho como crítico para o desenvolvimento da juventude. Este pode provocar sentimentos de insegurança, de apatia, de desorganização, de ansiedade, de adoecimento, de comportamentos antissociais ou de fuga da realidade, se o jovem não estiver preparado e apoiado para a aquisição do *status* de cidadão ativo e produtivo. É que nesta fase de transição ocorrem implicações como: a perda da condição de aluno e do apoio da escola, a perda da influência da família, pela necessidade de o indivíduo construir uma identidade própria, a falta do *status* de trabalhador e do apoio da empresa. Então esses elementos podem ser causa de sentimentos acima apontados. Estes autores retomam a perspetiva psicossocial de Gazo-Figueira que aponta a necessidade de um modelo explicativo do processo de inserção do jovem universitário no mercado de emprego que articule tanto variáveis contextuais: macroeconómicas (binómio oferta quantitativa e qualitativa e demanda do mercado de trabalho) e microeconómicas (a titulação, a qualidade da instituição formadora, a dinâmica particular dos mercados de trabalho); quanto pessoais como o género, classe social, procedência geográfica, rendimento académico, formação complementar, imagem do papel profissional, significado subjetivo atribuído ao trabalho e exploração de uma carreira profissional; e por fim que se considere o graduado como sujeito ativo da sua própria

inserção. É neste quadro que aborda a necessidade das universidades, no século XXI, assumirem um papel de apoio ao estudante para facilitar a sua inserção no mercado de emprego. Estas estratégias incluem a qualidade de ensino, as competências, o treinamento em habilidades de tomada de decisão e busca de emprego; desmitificação de percepções e de conceitos que reforcem a conduta passiva frente ao mercado de emprego; construção de programas de desenvolvimento pessoal para estudantes com problemáticas específicas.

Numa tentativa de visão geral e comparativa sobre as percepções e experiências de jovens que já passaram pela universidade, no que diz respeito à transição ao mercado de emprego, podemos observar os resultados de dois estudos de realidades diferentes. Primeiro, tomemos em consideração os resultados dos estudos qualitativos de Teixeira e Gomes (2004) acerca de expectativas dos jovens universitários sobre o mercado de emprego e a transição no contexto brasileiro. Nos resultados observaram que os entrevistados relataram estar otimistas quanto à inserção no mercado de emprego, ainda que tivessem algum receio de enfrentar a situação de procurar emprego de forma autónoma. O receio e insegurança baseava-se na medida em que eles sabiam que o contexto do mercado de emprego se apresentava com oportunidades limitadas e no medo de investir numa tarefa na qual não sabiam se teriam sucesso ou não. Entretanto, o apoio das suas famílias foi garantindo a subsistência pessoal que foi minimizando o receio frente às incertezas, também existentes no Brasil. Para além de se tratar de um tema semelhante e com participantes de idades mais ao menos, idênticas, o contexto é provavelmente diferente do de Moçambique.

Também Melo e Borges (2007) realizaram um estudo empírico, por meio de entrevistas a 20 jovens em dois grupos: graduados e recém-graduados. Nos resultados do estudo, observa-se que há predominância de semelhanças nas respostas e concluiu-se que os jovens entrevistados apresentam percepções semelhantes quanto aos aspetos tratados no que diz respeito à facilidade ou dificuldade de transição e inserção ao mercado de emprego. Apesar de tudo, os jovens estão contentes com a transição. Para os autores, tal invariabilidade revela que a realidade do mercado de emprego torna a situação delicada para os jovens. Tal contexto é próprio de jovens de Brasil, no Rio Grande do Norte e em Moçambique é outro contexto.

Centeno *et al.* (2001) tendo em conta o historial próprio da Europa entre 1945 e 1985 – período industrial- refletiram sobre o desafio dos estudantes no que diz respeito à sua transição da Universidade para o mercado de emprego. Para os autores, este desafio veio se manifestar na dinâmica da formação uma vez que os gestores das universidades, por sua vez, assumiram o compromisso de formar os estudantes tendo em conta as novas exigências do

mercado de emprego. Os autores analisam a relação, da Universidade e instituições empregadoras, que determinou uma compulsão social para o ensino que resultando num crescimento da aquisição de qualificações formais. Esta situação tem vindo a ser desafiada com a dinâmica das economias e das sociedades em industrialização. Sendo assim, as afirmações de Centeno *et al.* (2001) continuam determinantes, na medida em que a realidade demonstra que a aquisição de um certificado de habilitações, de qualquer que seja o nível, não constitui um fim que por si se impõe no mercado de emprego. Trata-se de um princípio imbuído de incógnitas pela frente, que exige uma procura incansável de uma instituição ou de um empregador que possa aceitar poder empregar o graduado, não de forma temporária, mas para uma vida estável e segura. Então, são essas incertezas, dúvidas e incógnitas que Centeno *et al.* (2001) chamou de percurso profissional cada vez mais num movimento aparentemente caótico, feito de avanços e recuos e intrinsecamente imprevisível. Assim, surge como consequência o desemprego, e logo há vulnerabilidade social e exclusão social.

E, num estudo de Portugal, podemos ter em consideração os resultados de Marques (2010). O autor reconhece nos resultados dos seus estudos que existe uma situação de vulnerabilidade e precariedade de emprego que atinge aos jovens licenciados. O autor observa que dentro dessa situação sobressai o fenómeno do trabalho por conta própria, por conta de outrem e trabalho temporário que Oliveira e Carvalho citados por Sá (2010) haviam analisado como um indicador importante para a compreensão da precarização do emprego, numa conjuntura de alguns países da Europa. Desta forma, faz-se perceber que a questão não é a falta completa de trabalho, mas o tipo de trabalho é que se demonstra vulnerável, precário e desregulado no que diz respeito ao vínculo de trabalho. Marques (2010, p. 6) observa ainda que, nos seus estudos sobre “jovens diplomados” de vários países da Europa, sobretudo os de Portugal, há nos últimos uma prática intensa, de recrutamento de jovens quadros, baseadas na utilização preponderante de modalidades de estágios profissionais. Neste exemplo também, de contexto Português, diferente do de Moçambique, podemos reter detalhes, segundo os quais, em Portugal pode haver trabalho, mesmo que não seja um emprego estável e seguro por causas de fatores socioeconómicos mais favoráveis. Situação socioeconómica diferente de Moçambique onde é muito difícil encontrar empregadores particulares ou institucionais com capacidades de assumir um número consideravelmente grande de novos empregados, e no caso concreto, os recém-graduados.

A transição e inserção profissional, de acordo com Azevedo (2006) é vista como o processo pelo qual os indivíduos que nunca tinham feito parte da população ativa acedem a uma posição estabilizada no mercado de emprego. E isto, de acordo com os autores, pode parecer

uma missão impossível para os jovens, pois tem havido uma precariedade de contratos que deixa o ambiente numa instabilidade e incertezas que perdura muitos anos. Logo, os jovens percorrem um "itinerário de transição" cheio de "zigzague" (Azevedo & Fonseca, 2006, p. 59).

De acordo com Figueiredo (2010) a educação no século XXI apresenta-se como um desafio às novas gerações se tivermos em consideração a grande evolução tecnológica que se regista e que, por sua vez, impinge novas exigências de produção do conhecimento. E esta necessidade de conhecimento representa, não só, um fator de extrema importância económica, como também sociológica, uma vez que, o movimento de integração social encontra-se ligado ao trabalho e ao emprego.

Já Casal refere, Alves (2004), havia esboçado uma tipologia que considerou 5 categorias estruturantes da transição: a primeira é da transição como passagem da formação para o trabalho; a segunda é da transição como um processo e como um sistema; a terceira é da transição como realidade sócio histórica; a quarta é da transição como tomada de decisão do sujeito; e a quinta é da transição como processo biográfico de construção de uma identidade. Portanto, até aqui podemos ter alguma ideia elucidativa sobre o processo normal de transição dos jovens universitários finalistas para o mercado de emprego e conseqüentemente para a vida profissional. Nas últimas décadas, o enfoque sobre a transição para o mercado de emprego ganha novas componentes sublinhando a transição para a vida ativa e as estratégias de empregabilidade, com os respetivos caminhos para construir transições mais inteligentes e mais humanas. O autor observa que não há uma, mas várias transições entre estes dois campos. Alves (2014) aprofunda mais sobre a tipologia do conceito da transição subdividindo aquelas categorias em diversas subcategorias descritivas. Assim, no que diz respeito à primeira categoria que é da transição como passagem da formação para o trabalho ele afirma que poderemos considerar uma passagem imediata ou mediata, rápida ou lenta, progressiva ou instantânea. Esta subcategoria pode ser chave de leitura para os casos de alguns universitários finalistas que terminado o curso, feita a graduação e com o certificado já na mão acabam obtendo oportunidades e facilidades imediatas e instantâneas de conseguir um emprego. E em contrapartida, pode haver outros que se encontram sem oportunidades e conseqüentemente, de forma mais lenta encontram o seu emprego. No caso da segunda, a da transição como um processo e como um sistema poderemos ver a transição como um processo temporário, sistémico, individual ou organizacional, casuístico ou estruturado. Na terceira categoria, a da transição como realidade sócio histórica, podemos analisar estas transições marcadas por fatores sociais, políticos, económicos, laborais. Aqui podemos enquadrar o processo da

transição no quadro da pobreza generalizada em Moçambique, a questão de turbulências políticas, a crise económica no país, e a questão do desemprego. Na quarta, que é da transição como tomada de decisão do sujeito podemos olhar as transições como um processo de tomada de decisão do sujeito diante das oportunidades de emprego que existem sejam elas grandes ou pequenas, dentro das cidades ou fora das cidades, adequadas à sua área de estudo ou não, compatíveis ao seu nível académico ou não. Nessas circunstâncias o indivíduo deve tomar uma decisão. E a quinta que é da transição como processo biográfico de construção de uma identidade que nos remete para a compreensão do universitário finalista na sua história pessoal como indivíduo que se vai formando e desenvolvendo comportamentos e características de personalidade que o caracterizam diante de qualquer circunstância da sua vida.

Portanto, diante deste panorama, acontece que quando o indivíduo consegue obter um emprego e o trabalho, então, estes elementos desempenham importantes papéis identitários, de inclusão profissional e de segurança social. E, o contrario disso, a falta de emprego e trabalho tendem a transformar-se em fontes permanentes de insegurança, desqualificação, incerteza e angústia (Alves, 2014). Para o autor, diante de tudo isto há uma necessidade de criar instâncias e plataformas que promovam os diálogos e as interações imprescindíveis para que estas transições possam ser feitas numa lógica de valorização do conhecimento como tal, de construção pessoal de identidades valorizadas e reconhecidas no meio da sociedade, de promoção do valor do trabalho que dignifica o ser humano e no caso concreto o jovem que acaba de terminar o seu curso na universidade e que pretende ingressar-se no mercado de emprego.

Embora este trabalho não seja sobre desenvolvimento de carreiras, é útil recorrer a teorias que Rogers e Creed (2000) discutem sobre a transição da escola para o trabalho. Estas teorias trazem elementos que ajudam a compreender a transição da universidade para o mercado de emprego. Esses autores ao refletirem sobre a transição da escola para o trabalho, tomaram em consideração quatro teorias que lhes permitiram fazer um discurso sobre esta passagem. Portanto, trata-se da teoria do ajuste pessoa-ambiente, teoria da carreira social cognitiva, teoria do desenvolvimento e teoria da aprendizagem social.

Os autores consideram que neste século o processo de transição do ensino ao mercado de emprego ficou muito marcado pelas transformações políticas, económicas e ambiente industrial imponente. Para os autores, o indivíduo deve ter em conta esses fatores - teoria do ajuste pessoa-ambiente. E, retomando os pensamentos de Watts e Handy, os autores

supracitados descrevem que a tecnologia se faz seriamente presente e exigente nas instituições para qualquer tipo de serviços, e assim muitas instituições preferem contratar empregados para um serviço específico, sem que necessariamente, sejam a tempo inteiro.

Para Rogers e Creed (2000, p. 1) as mudanças da natureza de trabalho do século XXI fazem com que também os jovens se sintam pressionados na dinâmica e estratégias de como gerir “os seus próprios caminhos de forma flexível e criativa”. Os autores apontam a responsabilidade do próprio jovem nesse processo, mas também, afirmam que há uma preocupação de diversas instituições da sociedade que procuram orientar esforços para promover mais oportunidades vocacionais dos adolescentes e profissionais para os jovens. Assim, os autores referem que os indivíduos devem assumir conscientemente essa situação - teoria da carreira social cognitiva. Estes autores pensam que no futuro, cada trabalhador será responsável por sua própria carreira, na medida em que a situação de empregabilidade exigirá que eles devam desenvolver capacidades e habilidades para a flexibilidade e criatividade com relação ao seu caminho de carreira.

De acordo com Rogers e Creed (2000) as instituições de ensino e os próprios estudantes estão, seriamente, desafiados pela sociedade e pelas instituições empregadoras na medida em que se lhes exige o conhecimento sólido e competências. É importante a formação de quadros detentores de características que podem ser traduzidas em capital humano e atrair facilmente o empregador. Aliás nesta formação se enquadra tudo aquilo que ajuda para a edificação da identidade do indivíduo - teoria do desenvolvimento. O mundo económico desafia mais para que haja também muita formação que tende a promover habilidades gerais de empregabilidade.

E, Rogers e Creed (2000) recorrendo a Worthington e Juntunen defende que se continue a desenvolver uma teoria integradora da transição escola-para-trabalho. De forma mais profunda, ainda, os autores afirmam que a orientação profissional também deve fazer parte integrante no sistema educacional, pois isto permite aos estudantes esclarecer e articular os seus objetivos e aspirações, de modo que tenham uma visão holística dos fatores que influenciam o mercado de emprego - teoria da aprendizagem social. E no fim as decisões dos estudantes poderão se basear em fatos reais das necessidades do mercado de emprego. Portanto, trata-se de uma formação que ofereça oportunidades de desenvolver a autoconsciência, conhecimentos e habilidades. E para além disso, Rogers e Creed (2000) apontam a necessidade de uma relação muito forte no mundo do trabalho, assumindo as instituições empregadoras como parceiras no processo de ensino e formação.

Retomando as ideias de Worthington e Juntunen, afirmam que em alguns países, tais como Estados Unidos de América, Austrália, Brasil, e outros, foram surgindo movimentos com propósito de ajudar os jovens e os seus respetivos pais a identificar caminhos para encontrar algum emprego, fazendo parcerias com instituições de ensino ou de formação. Tudo isto é uma tentativa de fazer com que haja uma ligação entre instituições de ensino com o mercado de emprego. Este trabalho ajuda também na redução de problemas sociais.

### **3.2 Preparação da transição para o emprego**

O processo normal de término do curso universitário inclui, necessariamente, a questão de como este jovem finalista vai encarar e proceder à sua inserção no mercado de emprego num mundo de tecnologias avançadas. Para Demos (1995) existe uma relação entre o avanço tecnológico industrial e a qualificação, isto é, os conhecimentos técnicos específicos para o posto de trabalho. Não se trata porém, somente, de desenvolver qualificações para saber fazer, mas também de saber gerir inclusivamente as próprias universidades. Marques (2010), por conseguinte, traz a componente competitividade nas atuais realidades socioeconómicas globalizadas. Isto também faz com que haja uma exigência de formação de qualidade e competências comprovadas, pois o jovem formado terá que saber lidar com uma sociedade com múltiplas instituições e também com colegas formados, que segundo Marques (2010) capazes de gerir instituições com seus riscos e incertezas, capazes de responsabilidade, compromisso e confiança exigidas aos atores sociais, com uma lógica de intensificação e racionalização dos modelos de organização do trabalho, com uma profissionalização que exige tecnicidade e disposições comportamentais adequadas, com uma dinâmica própria cheia de criatividade e aprendizagem. Tomlinson (2012), falando do contexto do Reino Unido, observa que dois fatores que podem condicionar o processo de procura de emprego, numa sociedade de muitos graduados, dentre vários: o pré-existente nível de capital social e cultural que estes licenciados possuem, o que abre maiores oportunidades e o segundo refere-se aos preconceitos dos empregadores em torno de diferentes graduados julgando-os a partir da sua instituição de formação com o seu relativo capital da reputação das universidades. O autor reconhece que se a estrutura ocupacional não for suficientemente atualizada para acomodar o fornecimento contínuo de graduados, então haverá desajustes entre o nível de educação dos graduados e as demandas de seus empregos.

Tomlinson (2017) recorrendo ao pensamento de Phil McCash, afirma que às vezes argumenta-se que é difícil ou mesmo impossível definir o que é a empregabilidade e retomando a reflexão de Tymon, por exemplo, o autor afirma que definições de

empregabilidade são problemáticas e sofrem uma certa falta de coerência correndo o risco de esvaziar o significado próprio do termo. Tomlinson (2017) afirma que embora o contexto da empregabilidade seja identificado e extraído do ensino superior, as suas implicações se estendem a todos contextos educacionais, comunitários e de trabalho. De acordo com o autor, a questão da empregabilidade é discutida por numerosos grupos interessados, por exemplo, estudantes, aqueles que já graduaram, os pais, os empregadores, as Instituições de Ensino, os que procuram mudar de carreiras e serviços, os que elaboram políticas educacionais e os próprios empregadores. E, apesar desta complexidade, a empregabilidade pós-graduação é muitas vezes mais vista como resultado de um processo que provém de uma formação de habilidades e competências em vista ao mercado de emprego. Neste processo há várias e diferentes instituições intervenientes com diversas formas protagonismo e de exigências. Em todo este processo está patente, de acordo com Tomlinson (2017) a perspectiva do capital humano investido para as oportunidades de emprego. Esta perspectiva evoca educação e formação, como ponto de partida, e enfatiza o mercado de emprego como destino de todo o processo. Trata-se de uma perspectiva da empregabilidade baseada no desenvolvimento do capital humano tendo em vista alcançar resultados adequados no mercado de emprego. Entretanto, o autor chama a atenção para as limitações dessas perspectivas de capital humano em vista ao emprego, argumentando que o desenvolvimento ou a implantação de outras formas de capital (social, cultural e pessoal) é também muito importante e, sobretudo, a sua interação.

Tomlinson (2012) observou que os diplomados antecipam que o mercado de trabalho engloba riscos elevados e incertezas, e percebem que a transição do ensino superior para o mercado de emprego é tendencialmente arriscada que precisa ser assegurada com uma conjuntura de competências previamente adquiridas durante a formação. O fato de o indivíduo ser formado e possuir certificado de habilitação, seja de qualquer nível, isto não garante, necessariamente, o acesso ao emprego procurado. Tomlinson (2012) evoca estudos feitos por Brooks e Everett e Little que indicam estratégias em vista à formação contínua do estudantes recém-graduado fornecendo-lhes as disposições e a confiança para realizar novas oportunidades de aprendizagem. Muitos recém-graduados já percebem a necessidade de continuação de treinamento profissional e desenvolvimento bem além da graduação. Esta parece ser, para Tomlinson (2012), uma das respostas para o problema de transição e empregabilidade no ambiente de crescente concorrência e flexibilidade no trabalho mercado. Isto, embora transpareça que as trajetórias de carreiras venham a ser longas mas que garante uma opção por um caminho que pode ser seguro e certo. O empregador exige mais formação, mais

competências e habilidades. Para o autor, a construção de empregabilidade pessoal não pára com o diploma de graduação e mesmo os próprios graduados parecem estarem cada vez mais conscientes dessa necessidade de aprendizagem ao longo da vida e de desenvolvimento profissional. Os graduados devem ter maior potencial para acumular um portfólio muito mais extenso de habilidades e experiências que podem complementar em diferentes fases do ciclo de carreira. Portanto, é preciso que os indivíduos capitalizem a sua educação e treinamento e adotam abordagens relativamente flexíveis e pró-ativas para sua vida profissional. Desta forma, então, eles terão retornos favoráveis do mercado de emprego, melhores condições e serão mais produtivos, terão ganhos maiores, *status* mais elevado e trabalho mais satisfatório.

E no que diz respeito ao contexto de Moçambique, de acordo com Brito (2006) para além da exigência da pesquisa e investigação do conhecimento e de qualidade, nas universidades, estas devem saber compreender a componente do mundo de transformação tecnológica, a globalização, a implantação de indústrias extrativas em diversas partes de Moçambique. Isto tudo exige das universidades uma formação de qualidade e de jovens munidos de competências, portanto, a formação consoante as necessidades do desenvolvimento socioeconómico. As universidades se sentem pressionadas na gestão do conhecimento sob a ótica empresarial, na capacidade de gerar conhecimentos, inovando, empreendendo para que as empresas atinjam os resultados positivos.

Para Dias (2012) a gestão do conhecimento consiste não só na captura e armazenamento do mesmo, não só na coleta, organização e disseminação para os outros, mas também na criação de um ambiente de aprendizado interativo no qual as pessoas comunicam mutuamente o conhecimento. Este ensino torna-se gerador do capital humano. A sociedade moçambicana tem novas exigências e logo pressupõe novas funções, novas competências. Para Dias (2012) Moçambique necessita tanto do conhecimento em dados organizados, agrupados e categorizados em padrões que possibilitem a criação de significado, como do conhecimento que é informação colocada em uso produtivo. Portanto, como havia defendido Cardim e Miranda (2007), existe uma certa relação entre as competências e as qualidades, uma vez que, as competências estão ligadas à tipologia de capacidades necessárias para cada profissional no desempenho das suas atividades em estreita articulação com o tipo de qualidades necessárias para obter um dado resultado profissional.

Um trabalho que parece interessante para a compreensão da dinâmica das últimas décadas é o de Harvey (2003). Este autor afirma que estudos da década de 1990, em Inglaterra, mostraram que, embora os empregadores considerem o valor do certificado de habilitações, ao mesmo

tempo duvidam da sua eficácia e da inexistência da experiência em preparação para o trabalho. E, capacitar estes novos graduados para chegar ao nível requerido pelas instituições requer muitos custos. De acordo com o autor, o que acontecia era que poucos meses depois da transição para o trabalho os empregadores esperavam muito mais dos graduados, para que eles fossem eficazes o mais rapidamente possível. E, para colmatar essa dificuldade, Harvey (2003) observou que anos depois registou-se um ritmo acelerado de engajamento das próprias universidades com a questão da empregabilidade dentro da academia no Reino Unido e nos Estados Unidos, pois as universidades descobriram que era necessária uma preparação dos graduados em cultura de trabalho e fizeram mudanças consideráveis, nos currículos, tendo em vista a empregabilidade. Procuraram minimizar o descontentamento de empregadores, pois a indústria pretendia uma coisa que as universidades não conseguiam oferecer. Harvey (2003) aponta o esforço não só das instituições de ensino superior, mas também de algumas instituições/organizações no sentido de trabalho complementar.

Harvey (2003) explica que houve indústrias que fizeram acordos sobre muitos aspetos do ensino superior para ver se podia haver maior acomodação, maior ajustamento face às competências exigidas pelas empresas. O autor observa que há novas situações de emprego que precisam que os próprios estudantes graduados estejam conscientes que estão sendo colocados em alguns setores que eram, anteriormente, ocupados por não licenciados mas que agora serão eles que assumem os serviços - por exemplo: ser professor do ensino primário ou mesmo trabalhar no pré-escolar como licenciado. Portanto, as mudanças existem. Harvey (2003) continua a descrever o esforço daqueles países de criação e capitalização de institutos técnico profissionais para formar pessoas com competências e habilidades em artesanato, canalização, soldadura e mais cursos. Desta forma, são acomodados e promovidos os ideais, perspectivas e expectativas próprios dos graduados com os resultados possíveis de serem adquiridos fazendo com que o investimento intelectual e económico no ensino técnico e superior surta efeitos esperados. Neste aspeto, podemos comparar com o contexto moçambicano onde o Governo fala no seu Plano Quinquenal, no 2º objetivo, em desenvolver o capital humano e social, tendo varias ações prioritárias por objetivos estratégicos, dentre elas: “assegurar uma Educação Profissional (técnica e vocacional) de qualidade e relevante, assente em padrões de competências e que responda às necessidades e especificidades do mercado laboral” (alínea i); Implementar cursos de formação vocacional com destaque para matéria de construção civil (pedreiros, pintores, canalizadores, eletricitas, carpinteiros, marceneiros e outros), visando a qualificação do capital humano, em função das necessidades do mercado de emprego, como uma das vias de facilitação do acesso ao emprego e à

habitação própria para a população em geral, com um enfoque especial para jovens e mulheres (alínea j). Tal como podemos observar trata-se mais de profissões do nível médio do que de nível superior e como implementação o Governo criou um instituto: INEFP – Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional, sob tutela do Ministério de Trabalho e Segurança Social. E, no que diz respeito ao ensino superior, o PQG afirma: “promover o acesso ao ensino superior e técnico-profissional de qualidade” (alínea k) e “estabelecer programas e sinergias com as instituições de ensino superior, técnico profissional, de investigação e de base tecnológica que contribuam para estimular a inovação e empreendedorismo” (alínea l). Quanto ao próprio emprego, o PQG, no 3º objetivo fala de promover o emprego e melhorar a produtividade e competitividade e faz uma aposta nos seguintes termos: tendo em conta os números de novos empregos criados pelo sector público e privado de 1,366,738, o governo pretende atingir 1,483,562 até 2019; o número de estágios pré-profissionais de 11,169 o desafio é de chegar a 14,850 e o número de beneficiários de formação profissional de 462,723 para alcançar 694,085. Como temos dito, trata-se de perspectivas políticas e calculando a sua implementação num período de 5 anos, mas mesmo assim tendo em conta os grandes números que as universidades, institutos e centro profissionais formam, observamos aqui uma desigualdade entre a oferta de oportunidades de empregos e a procura que é maior.

O próprio Plano Estratégico 2012 – 2020 do Ministério de Educação em Moçambique (PEME, 2012), afirma que existem vários exemplos de universidades que desenvolvem atividades de extensão através de estabelecimentos de parcerias com organismos governamentais e não-governamentais, entidades privadas e públicas, em diferentes áreas: jurídica, médica, socioeconómica, cultural. Apesar de tudo, o Ministério de Educação reconhece ainda a falta de consolidação de parcerias com os sectores produtivos. E esta fragilidade não favorece nem a implementação de atividades de extensão pelas Instituições de Ensino Superior e nem favorece contatos e pactos para o enquadramento dos futuros graduados no sentido de oportunidades de emprego. O Ministério de Educação observa que a maior parte das Instituições de Ensino Superior não possui a tradição de tirar proveito das oportunidades que diversos parceiros da comunidade colocam no mercado para a prestação de serviços. As vezes isso acontece de forma simplesmente individual. Assim, essas universidades não estão motivadas a competir com empresas privadas de consultoria e serviços, mesmo assumindo que elas podem oferecer melhor relação custo/qualidade.

Tomlinson (2012) observa que as pesquisas sobre as perceções dos graduados universitários sobre o mercado de trabalho ilustram que eles estão adotando cada vez mais discursos

individualizados (Moreau e Leathwood, 2006; Taylor e Pick, 2008, Tomlinson, 2007) em torno de seu emprego futuro. O autor admite que é necessária essa componente no sentido de auto-responsabilização do estudantes e que ajuda no processo das transições. Cada vez mais, a empregabilidade dos graduados precisa ser incorporado através do seu chamado capital pessoal, envolvendo a integração de habilidades acadêmicas com atributos pessoais, interpessoais e comportamentais. Para os puristas, a empregabilidade é em grande parte constituída de suas realizações meritocráticas. Assim, as atividades extras curriculares serão uma das preocupações em vista a acrescentar mais-valia aos diplomas formais. Para tal, os graduados estão se voltando cada vez mais para trabalho voluntário, estágios e viagens internacionais, a fim de melhorar a sua empregabilidade. Contudo, Tomlinson (2017) aponta uma outra forma complementar de gerenciamento de empregos dos graduados nas Universidades. Ele concorda também que para melhorar a empregabilidade dos graduados pode ser necessária maior aliança entre as universidades e os locais de trabalho. Este pode ser mais um caminho, embora, isto signifique que haja uma certa pressão extra entre as universidades, o governo, empregadores e estudantes. Para Tomlinson (2012) as futuras orientações de pesquisa sobre a empregabilidade pós-graduada podem necessitar estar mais localizadas no mercado de trabalho.

Retomando Harvey (2003), este afirma que há recursos *on-line* para facilitar aprendizagens onde se entra por meio de uma senha. Neste processo o indivíduo registra-se, mesmo durante o seu período acadêmico, vai aprendendo e capacitando-se em vista a uma profissão e no fim fica habilitado, melhorando a possibilidade de conseguir um emprego. Nesta participação, para além de outras competências, melhora a capacidade de comunicação escrita, tecnologia da informação, trabalho em equipa, resolução de problemas e gerenciamento, conseguindo assim melhor preparação e desenvolvimento de pessoal. O autor diz ainda que, para além desses centros onde o estudante se pode registar e que têm frequência em *on-line*, há outros que estão situados nas próprias empresas ou instituições para ajudar os graduados recrutados no local de trabalho ou para prepara para o local de trabalho, quebrando diversos tipos de barreiras. Assim, as próprias instituições desenvolvem o talento dos graduados e ampliam as suas oportunidades de carreira. Isto acontece não só como treinamento rápido, mas também como pós-graduação, e o autor afirma que atualmente muitos recrutamentos de pós-graduação são uma entrada direta para fazer um trabalho específico. Mais ainda, afirma Harvey (2003), há empresas ou instituições que fazem parcerias com instituições de ensino superior procurando ganhar com projetos de investigação em áreas de interesse e ao mesmo tempo abrem oportunidades para identificar os melhores graduados. Para o autor, a prática clássica

de recrutamento, por meio de anúncios específicos do trabalho, ainda continua onde os empregadores, geralmente, desejam alguém com alguma experiência relevante e aí a seleção aparece, normalmente, muito filtrada. Descreve ainda Harvey (2003), que em algumas empresas, cujos gerentes e suas políticas não pretendem parar com as atividades por muito tempo, por causas de férias dos seus funcionários, são proporcionadas vagas e cursos de curta duração para novos candidatos para oferecer experiências de trabalho, como trabalho de férias, e surgem também oportunidades de recrutamento. Desta forma num grupo maior de candidatos, afirma o autor, depois da capacitação e experiência, é mais fácil identificar um conjunto de competências e qualificações que fornecem uma indicação potencial de valor agregado para a instituição, do que projetar critérios de recrutamento complexos que muitas vezes depois dificultam o processo, tornando-o demasiadamente burocrático.

Harvey (2003) defende que as instituições de ensino superior devem ter uma agenda de empregabilidade para ajudar os alunos a facilitar transições para o local de trabalho, as universidades devem se empenhar em incorporar habilidades e atributos de empregabilidade em todos os programas de estudo ao estilo de universidades de renome que nos seus currículos têm incorporadas atividades práticas ao longo do curso, independentemente da sua área de estudo e há exigências para que o trabalho final do curso tenha também uma vertente prática. Para este autor, são necessárias agências de serviços de carreira para estudantes e graduados que estão em sua busca de trabalho, ao mesmo tempo que acontece o fornecimento inovador de oportunidades de experiência de trabalho dentro ou não dos programas de estudo. Harvey (2003) descreve que há países, como o País de Gales, onde se criaram instituições que produzem planos de experiência profissional e empregabilidade para encorajar o pensamento estratégico sobre empregabilidade. Aí os candidatos depositam os seus currículos que são divulgados em *links*, ficando disponíveis para a empregabilidade. Isto acontece também nas próprias universidades onde os jovens estudam e onde há gabinetes para gerir currículos, carreiras e empregabilidade dos que se preparam ou prepararam nessa instituição. Para o autor, isto é de grande importância como estratégia para melhorar a empregabilidade dos estudantes finalistas e acrescenta que os graduados também devem saber se impor demonstrando as suas competências, talentos e potencialidades. Muitas destas experiências são hoje uma realidade pelo mundo fora, nomeadamente, por exemplo, na Universidade Católica em Portugal no que diz respeito ao serviço Estudantes e Empregabilidade (Silva, 2017). Este autor, considerando a evolução do desemprego jovem (15-24 anos) de 28 países da Europa, e inspirando-se em Roberts, Bradley e Devadson, afirma que:

Alguns estudos concluem que há uma internalização da flexibilidade e da precariedade por parte dos jovens, que são muito diferentes dos seus pais. Enquanto os pais se mostram infelizes e resistem à insegurança e à flexibilidade do emprego, os jovens adaptam-se para lidar com as transições precárias e o futuro incerto. Assim, numa perspectiva, os jovens em situação de precariedade não ambicionam seguir o caminho dos seus pais, aceitam empregos provisórios, trabalham apenas para satisfazer as suas necessidades de consumo reduzidas e aproveitam o seu tempo livre para fazer aquilo de que gostam. Numa ótica diferente, os jovens interiorizam a retórica da adaptabilidade.... Aqueles que têm uma posição forte no mercado de trabalho têm confiança no futuro que apesar de incerto, promete bastantes oportunidades de escolha. Este segmento de jovens desenvolve estratégias em função dos seus projetos profissionais e de desenvolvimento de carreira. Porém, aqueles que têm posições frágeis no mercado de trabalho têm poucas oportunidades de escolha. Sem dúvida, o contexto económico e social atual favorece uma certa aceitação da precariedade por parte dos jovens.

O autor, porém, afirma que não são atitudes e estratégias generalizáveis, pois a realidade africana e, sobretudo, moçambicana é diferente, embora algo se pode aprender de uma e de outra realidade social.

## **CAPÍTULO 4 – O ENSINO SUPERIOR - COMPETÊNCIAS E QUALIDADE**

Neste capítulo aborda-se a Educação/formação na universidade explorando questões relacionadas com as competências e qualidade, nomeadamente no contexto das Universidades de Moçambique. Estes elementos estão relacionados com o tema das perceções dos estudantes universitários finalistas em vista à sua inserção ao mercado de emprego, uma vez que, tanto a sociedade como as instituições empregadoras exigem às instituições de ensino, aos estudantes e graduados uma formação integral, baseada no conhecimento e sobretudo nas competências.

### **4.1 Educação e formação na Universidade**

Na reflexão que o presente trabalho apresenta há uma questão que agora se coloca: porquê tanto interesse pela excelência em Educação nos últimos anos no mundo e em Moçambique?

Antes de tudo, tendo em conta o contexto europeu, Cunha (1997), usando o documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico da Europa (OCDE, 1989), comenta que tal interesse pela excelência em Educação pode ser considerado como um movimento natural de crítica às grandes reformas do ensino dos anos 60 e 70 nos Países da OCDE motivados por duas pressões: a da expansão de escolas e do alargamento do acesso ao ensino a novos grupos da população, isto é, o aumento da quantidade de escolas para responder à questão da igualdade de oportunidades. Tudo isto requer garantia da qualidade de educação. Para o autor, a qualidade na educação, evoca excelência e qualidade. Demo (1995, p. 14), por sua vez, insiste na qualidade no sentido formal e afirma que ela “significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. Entre eles, ressalta: manejo e produção de conhecimento que são o expediente primordial de inovação”. Tendo em consideração Santos e Filho (2012) sobre as tendências relativas ao enfoque da Universidade, e de forma específica a reflexão de Santos e Filho (2012), podemos centrar o nosso interesse, antes de tudo, nas funções das Universidades:

Santos e Filho (2012) apontam o elemento de ensino ou procura de conhecimento, e para os autores, consideram como um processo integral na Educação para os estudantes em todos os níveis de formação. Laíta (2015) considerou que esta, por si só, representa uma tendência mais conservadora da universidade. Os mesmos autores continuam a referir mais um enfoque das universidades: são instituições que garantem a formação de competências em vista ao

mercado de emprego, “como complemento das competências individuais ou de grupos” (Santos & Filho, 2012, p. 57). Laita (2015), comentando Trujillo e colegas, interpreta esse enfoque da universidade como instituição que deve garantir respostas formativas pela formalização, visando fortalecer a relação entre esta e o mercado de trabalho. Laita (2015) aponta a terceira tendência relativa ao enfoque da universidade, que é a da inclusão da primeira com a segunda, isto é, o enfoque da universidade na transmissão do conhecimento mais o enfoque da formação de competências profissionalizantes. Entretanto, Laita (2015) defende que os sistemas de ensino superior têm de lidar com dimensões de conhecimento e de aprendizagem que permitam uma melhor adaptação às condições impostas pelo mercado.

Por sua vez, Duarte e Esperança (2012), retomando as ideias do Professor Thomas Greene do *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, havia afirmado que:

O objetivo último de um curso superior, para além da aquisição de conteúdos programáticos técnico-científicos, da oferta de uma qualificação profissional e do desenvolvimento de competências específicas, é de ajudar (ao estudante) a criar um sonho que dê para uma vida inteira, (p. 25).

Pires (2005, p. 39) refletiu: “parece que o único resultado previsível da educação é a transformação do sujeito que se educa”. Para Morrish (1983, p. 156) “a educação, longe de ter como seu objeto único e principal o indivíduo e seus interesses é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade recria perpetuamente as condições da sua própria existência”. Ao mesmo tempo, afirma a política de Moçambique, o ensino deve estimular a criatividade, a imaginação, a curiosidade e espírito crítico dos estudantes, fazendo da escola e do ensino espaços de liberdade, de educação cívica e patriótica, centros de conhecimento e de formação e da consciência de cidadania e estimular a inovação (PQG-2015-2025, 2015).

De acordo com os novos desafios das Nações Unidas até 2030, para além de assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, o 8º objetivo aponta: promover o crescimento económico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos (ODM, 2015). Podemos observar neste texto a preocupação das autoridades internacionais sobre o emprego. Já Calisto (2009) havia observado a existência de muitos jovens com formação superior que procuram o seu primeiro emprego e podem encontrar dificuldades insuperáveis se, de facto, as suas capacidades não se ajustarem às necessidades dos empregadores. Para tal, precisamos fazer com que o que o ensino superior tenha como tarefa formar e produzir profissionais que estejam dotados das capacidades e competências

necessárias à sua rápida integração numa determinada atividade profissional, como havia defendido Morgado (2001).

A seguir pretendemos refletir, de forma complementar, sobre as Universidades moçambicanas, tendo em conta as diretrizes do processo de Bolonha. Para Laíta (2015) comentando sobre o processo de Bolonha nas Universidades contemporâneas sublinha a questão da criação de competências. O mesmo autor, tendo em conta as reflexões de Hortale, Mora e de Cchapuz, afirma que as principais linhas da Carta Magna de Bolonha são, dentre várias: a independência das Universidades em relação aos poderes políticos e económicos nos exercícios das suas funções de ensino e investigação; a necessidade da integração do ensino e da investigação com a finalidade de garantir que o ensino nas Universidades pudessem produzir conhecimentos socialmente uteis, num contexto de mudanças; necessidade de colocar a liberdade no centro do exercício da atividade de ensino, formação e investigação e o reconhecimento do facto de que a influência da universidade transcende barreiras geográficas, políticas e culturais. Também se destaca o estabelecimento de um sistema de degraus que sejam de fácil comparação e compreensão para estudantes e empregadores a nível internacional, em ordem a garantir a competitividade e a empregabilidade; instituição do sistema de créditos académicos, para refletir as horas padrão/docência e mais trabalhos autónomos necessárias para um estudante poder vir adquirir as competências definidas em cada disciplina ou curso; promoção de programas de intercâmbio para estudantes e docentes a fim de garantir a sua mobilidade; estabelecimento de mecanismos de comparação com outras instituições do ensino superior e garantir a qualidade de formação e promoção da dimensão Europeia do Ensino Superior.

Carvalho e Albanaz (2008), usando as ideias da Professora Catedrática Maria da Graça Carvalho, afirma que, apesar de diversas maneiras de cooperação académica entre África e Europa, para o caso específico de Moçambique, ainda não existe um documento oficial de adoção integral das diretrizes de Bolonha sobre o ensino superior, embora haja conteúdos de Bolonha na Lei no. 27/2009 de 29 de Setembro de 2009 sobre o ensino superior. Assim, cada universidade tem características próprias sem descurar, ao mesmo tempo, os elementos essenciais próprias de uma universidade – conhecimento, formação de competências, pesquisa, extensão e a perspectiva de universalidade – tal como defende Santos e Filho (2012) que retomou as ideias de Trujillo e Sanchez - e o próprio documento oficial, que regula o licenciamento e funcionamento do Ensino Superior em Moçambique (2012). Desta forma, quando olhamos para as Universidades moçambicanas, numa era de globalização, vemos as marcas do que são as universidades no mundo, com o destaque para o processo de Bolonha na

União Europeia (Sobral & Ramos, 2012). E, mais ainda, para o caso concreto de Moçambique, há vários fatores que fazem com que este país tenha uma ligação com a Europa, e sobretudo através de Portugal, no que diz respeito à história com partilha de culturas, a língua comum e mais outros elementos. Tudo isto faz com que Moçambique também se abra para o processo de Bolonha em vários elementos, embora de forma cautelosa, e mesmo assim, alguns académicos de renome em Moçambique manifestam a sua prudência, por exemplo quando um deles afirma:

Verificamos que a Universidade Eduardo Mondlane, que é a matriz das instituições de ensino superior em Moçambique, quis forçar a formação acelerada de quadros através da redução do tempo de permanência dos estudantes no ensino superior, tentando impor, sem discussões prévias, o modelo de Bolonha, mal assimilado, (Rosário, (2012, p. 27).

E, Dias (2012, p. 23) também afirma:

Alguns académicos defendem “cegamente” a diminuição da duração dos cursos. O pior de tudo, é que reduzem a Reforma Curricular a questão do número de anos. Onde ficam as questões do fracasso escolar universitário que fazem os estudantes fazer um curso no dobro do tempo programado?

Entretanto, apesar dessas observações, há elementos do processo de Bolonha que foram assimilados e estão sendo implementados com sucesso, pois os objetivos do Processo de Bolonha acabam sendo em grande parte os mesmos das Universidades de Moçambique, direta ou indiretamente.

Podemos então, apresentar três (3) exemplos que demonstram essa assimilação ou conformidade do Sistema do Ensino Superior de Moçambique a alguns elementos do processo de Bolonha, de acordo com Sobral e Ramos (2012). Primeiro, podemos destacar a estrutura em três ciclos de formação no Ensino Superior definida pela Lei do Ensino Superior, Artigo 22 da Lei nº. 27/2009, de 9 de Setembro: o 1º ciclo com duração mínima de 3 anos e duração máxima de 4 anos; Mestrado no máximo 2 anos e Doutoramento, no máximo em 3 anos. Este aspeto vai em conformidade com o processo de Bolonha. Segundo, podemos fazer referência também aos critérios de créditos que o Decreto nº. 32/2010 estabelece ao nível nacional no que diz respeito a acumulação e transferência de créditos académicos (SNATCA) (Boletim da República, 2007). Terceiro exemplo concreto que faz com que o sistema nacional de ensino superior de Moçambique se assemelhe ou mesmo se conforme ao processo de Bolonha, é a aposta pela qualidade, habilidades, competências e ensino profissionalizante dos estudantes universitários. Isto remete-nos ao contexto das políticas educativas do ensino superior em Moçambique que defendem elementos, tal como o Decreto nº. 63/2007 - Sistema Nacional de

Avaliação, Acreditação, e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SNAAGQ) (Boletim da República, 2007). Portanto, estes e outros vários elementos podem servir de exemplos que comprovam alguns indicadores que fazem com se identifique uma certa conformidade das políticas educativas do ensino superior em Moçambique com o processo de Bolonha, que se pauta não só pelo ensino do conhecimento, mas também pela formação de profissionais competentes para o mercado, pela pesquisa, extensão e internacionalidade.

## **4.2 Formação e competências**

Incidindo com mais profundidade sobre as competências, houve muitos autores que discutindo sobre o conceito, consideram elementos como capacidades e qualificações, tais como Figueira e Rainha (2005) e Cardim e Miranda (2007). Eles defendem que as capacidades referem ao conhecimento que cada indivíduo possui para executar uma tarefa. Quanto às qualificações, os autores referem-se a títulos, diplomas, graus e certificados que atestam a capacidade de alguém desempenhar funções determinadas, em função do seu sucesso num dado percurso formativo. A qualificação é vista como dotada de uma vertente operatória que assenta nas competências (potencialidades) mobilizadas para enfrentar uma situação profissional. Assim, a competência enfatiza a mobilização e a demonstração dos saberes e tem em conta as transformações socioeconómicas em termos de capacidade de intervenção e resolução de problemas.

E, de acordo com Suleman (2007), o estudo das competências deve ter em conta três níveis de análise: definição da competência, que obriga a ter em atenção as fontes de aquisição de competências, o tipo e a natureza das competências e a valorização das competências.

Pires (1994), aprofundando mais sobre o conjunto das competências requeridas pelo mercado de emprego apresenta as seguintes: - competências genéricas, que são as características do indivíduo tais como, espírito de iniciativa, perseverança, criatividade, sentido de organização, espírito crítico, autocontrolo, atitude de liderança, persuasão, autoconfiança, perceção nas relações pessoais, preocupação e solicitude em relação aos outros; - competências fundamentais, tais como, a flexibilidade, adaptabilidade, autonomia, responsabilidade, abertura a novas ideias, motivação, liderança, capacidades de trabalho em equipa e de comunicação, de análise e de aprendizagem; - competências de terceira geração, que se manifestam nos comportamentos profissionais relacionados com tarefas concretas: nas relações sociais ou profissionais, nas atitudes relacionais e de comunicação, nas capacidades relativas à autoimagem e nas capacidades criativas face ao imprevisto. Por fim as

competências relacionadas com atitudes existenciais ou éticas, nas quais se enquadra a referência a valores e capacidade de análise crítica.

Assim, como resumo do que foi dito, poderíamos adotar a explicação de Figueira e Rainha (2005, p.7), que afirmam que o termo competência pode ser entendido como um “conjunto integrado de aptidões e capacidades operativas que cada indivíduo possui e que o habilita a resolver problemas e a desenvolver atividades de natureza profissional e pessoal garantindo bom desempenho”. Assim, as competências englobam a dimensão do cognitivo, isto é, do conhecimento, utilizando o pensamento lógico, intuitivo e criativo, entendido como o acervo de factos, princípios, teorias e práticas relacionados com um domínio de estudos ou de atividade profissional e a dimensão da aptidão, com atitudes e comportamentos em vista à capacidade de aplicar o conhecimento e utilizar os recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas (Neves, 2010).

Portanto, podemos observar nessa discussão, que as competências se revestem de elementos tais como saberes cognitivos, teóricos e operacionais, conhecimentos científicos e técnicos com o enquadramento no âmbito socioeconómico. Para isto acontecer, Alves (2008), defende que é necessário que se privilegie o estudo da relação entre os conteúdos de ensino e os conteúdos do trabalho.

De acordo com Marques, Gonçalves e Veloso (2013), por causa da implementação de um novo modelo de trabalho, a sociedade depara-se com modificações na lógica da competência, resultado de diferentes fatores: o da emergência da noção de empregabilidade, como nos referimos anteriormente; das mudanças no mercado de emprego e o fator do aumento do desemprego. Então, há necessidade de cada assalariado poder se formar tendo em vista ser responsável pela aquisição e manutenção das suas próprias competências procurando manter-se nesse estado de competência e de competitividade no mercado. Para tal é mesmo preciso que o indivíduo se forme nas competências que permitam “aptidão para fazer bem alguma coisa”, como Pacheco (2003, p. 58) defendeu.

A formação do capital humano é concebida como um investimento individual a rentabilizar para uma situação social favorável de oportunidades de emprego e ao mesmo tempo para uma situação desfavorável com a precariedade de emprego (Dubar e Gádea, 1999). O uso efetivo de conhecimentos e capacidades para a resolução de problemas requer que o conceito de competência ultrapasse o dilema entre qualificação do indivíduo e qualificação do emprego intensificando assim nas novas relações entre emprego e formação de competências.

E, para Neves (2010), as competências englobam a dimensão do conhecimento, entendido como um conjunto de factos, princípios, teorias e práticas relacionadas com um domínio de estudos ou de atividade profissional, e a dimensão da aptidão.

Retomando Suleman (2001), ao estilo das reflexões de qualificações-chave, ele desenvolve a questão de competência-chave. Num ambiente marcado por mudanças socioeconómicas rápidas e contínuas é preciso identificar competências-chave, uma vez que, as qualificações-chave caracterizam-se pela capacidade de agir numa dada profissão, numa diversidade de situações. O autor defende que as competências podem ser de quatro ordens: - técnicas, que consistem na aquisição de competências no domínio das tecnologias de informação; - metodológicas, referentes às capacidades cognitivas que possibilitam a comunicação abstrata com recursos tecnológicos; - sociais, que respeitam à colaboração em equipas, comunicação e cooperação; - comportamentais, respeitantes a atitudes, comportamentos e valores.

Portanto, conclui Suleman (2000) que as competências-chave são um conjunto de conhecimentos e capacidades que o indivíduo precisa de adquirir para entrar e manter-se no mercado de trabalho, no exercício qualificado de uma profissão. Desta forma, de acordo com o autor, o indivíduo estará em condições de enfrentar com sucesso uma situação profissional desafiante e será capaz de gerir a carreira em diversos contextos: sejam turbulentos, flexíveis e evolutivos, ou mesmo em casos de optar por um autoemprego. Assim como Suleman (2000) discutiu muito sobre competências-chave, Carneiro *et al.* (2010) apresentaram um conjunto de competências específicas: domínio da área ou disciplina de conhecimento; conhecimento de outras áreas ou disciplinas; pensamento analítico; capacidade para adquirir novo conhecimento de forma rápida; capacidade para negociar eficazmente; capacidade para trabalhar bem e sob pressão; estar atento a novas oportunidades; capacidade para usar o tempo de forma eficiente; capacidade para trabalhar de uma forma produtiva com outros; capacidade para mobilizar as capacidades dos outros; capacidade para tornar claro aos outros as suas opiniões e propósitos; capacidade para fazer exercer a sua autoridade; capacidade para usar computadores e *Internet*; capacidade para contribuir com novas ideias e soluções; vontade de questionar as suas ideias e as dos outros; capacidade para apresentar produtos, ideias ou relatórios a uma audiência; capacidade para escrever relatórios, memorandos ou documentos; capacidade para escrever e falar em língua estrangeira.

Toda essa discussão sobre a formação de competência nos estudantes universitários está sendo pensado num indivíduo/profissional que pode oferecer os seus serviços em qualquer parte do mundo, de acordo com os conhecimentos técnico-científicos e tecnológicos. Sendo

assim, urge para as universidades ter em consideração a relação entre os conteúdos de ensino (os conhecimentos científicos como tais) e os conteúdos de trabalho, na linguagem de Alves (2008). Portanto, as competências têm por base saberes e que se tornam uma mais-valia na formação dos estudantes, na medida em que os dotam de capacidades que poderão utilizar na vida profissional para resolver os possíveis problemas, construir estratégias, tomar decisões e atuar (Perrenoud (2003).

Quanto à qualidade de ensino uma grande parte da população sente alguma insatisfação sobre o ensino público, nomeadamente pois as famílias sentem que há “baixa qualidade de ensino” (Comité de Conselheiros, 2013, p. 30). Desta forma, regista-se uma escolha das famílias com alguma condição económica que recai sobre instituições de ensino privado, dentro e fora do país, principalmente ao nível do ensino secundário e superior. Por um lado, essas instituições procuram garantir alguma qualidade de ensino, embora por outro lado, as mesmas fazem com que haja alguma elite no sistema de ensino, pois as taxas são acessíveis a uma “massa de elite” com condições económicas privilegiadas (Langa, 2014, p. 367-368).

No âmbito do conhecimento e competências, Morin (2014) evidencia também o saber que diz respeito à identidade humana que não deve ser ignorada. Este saber faz com que se aprimore a questão da pessoa como um todo indivisível entre os componentes biológicos e psicológica do ser humano, em interação com um meio social e de acordo com as suas características como membro de uma espécie. Aliás, Morin (2002) já havia explanado que esses saberes estão interligados com o da compreensão humana que faz com que a pessoa aprenda como compreender os outros, comportando também uma dimensão de empatia e identificação. Isto permite a verdadeira comunicação humana e facilita a transição entre uma sociedade individualista e uma sociedade que trabalha para o bem comum. Por conseguinte, o autor defende que pode acontecer que nas escolas se procure ensinar somente as certezas, como a gravitação de Newton e o eletromagnetismo, mas o autor observa que é necessário mostrar em todos os domínios o surgimento do inesperado, as incertezas. Em outras palavras, aquilo que as pessoas não colocam como algo que pode ou não afetar as suas expectativas. E, para além disso, o autor defende a condição planetária da ecologia e foca o elemento antro-po-ético. Para ele, mesmo que a moral e a ética se apresentem diferentes tendo em conta a cultura e natureza humana, há necessidade de criar possibilidade para o indivíduo desenvolver a ética e a autonomia pessoais e, ao mesmo tempo, participar na vida da sociedade. O indivíduo deve ter a capacidade para olhar para si e desenvolver uma consciência social que leve à cidadania, para que este mesmo indivíduo possa exercer a sua responsabilidade e contribuir para a sua felicidade e dos outros.

Para Morin (2014) tendo em conta as ideias de Brouwer e Menete, a importância é dada às metacompetências, isto é:

Competência para analisar o seu comportamento, competência para aprender rapidamente, competência para extrair informação clara e precisa de fontes múltiplas, competência para fazer a pergunta certa, competência para entender o contexto e gerir a incerteza, competência para encontrar rapidamente soluções usando o pensamento prático e o senso comum, a competência de se relacionar consigo próprio e com a sociedade assumindo uma postura ética, competência para analisar e adaptar-se rapidamente a contextos e expectativas sociais, a competência de analisar os prós e os contras e tomar a melhor decisão. Estas competências são estruturantes e permitem ao cidadão criar e desenvolver novas competências, (p. 12).

Portanto, para o contexto moçambicano, há essa necessidade de dinamizar-se o ensino superior, não só para que os jovens universitários adquiram os conhecimentos intelectuais, não só para que haja uma formação baseada em competências, não só no empenho à “pesquisa e extensão<sup>3</sup>” (Premugy, 2012, p. 19), mas também deve-se apostar-se numa formação de jovens na linha das metacompetências apresentadas por Morin (2014). Isto é, uma formação composta também de valores enriquecedores que não se confinam simplesmente num profissionalismo em vista a uma atividade materialista da pessoa humana ou dos futuros funcionários.

Por conseguinte, Pires (2005, p. 29) discute o papel da educação no pensamento económico e observa que “na economia, a educação sempre apareceu subordinada a objetivos determinados pela lógica mercantil capitalista”. Atualmente discute-se a eficiência, a eficácia e efetividade das políticas governativas, da educação, das decisões individuais, da gestão dos aparelhos, tudo em vista da melhoria da situação económica dos indivíduos, grupos sociais e nações.

E assim Cabrito (2002, p. 32) discute todas essas posições, pois para ele, “a ordenação hierárquica do sistema educativo, muitas vezes, admiravelmente, construída no sentido da preparação de estudantes para as suas futuras posições na hierarquia económica, limita o envolvimento daquelas capacidades pessoais que integram o exercício recíproco e mútuo da participação democrática e reforça a desigualdade social através da legitimização da afetação de grupos de alunos para espaços inerentemente desiguais na hierarquia social”. E, Pires

---

<sup>3</sup> Em Moçambique a expressão “pesquisa e extensão” é tecnicamente usada nas universidades e no Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP) e podemos encontrar, por exemplo, no documento chamado Colectânea de Legislação do Ensino Superior, editado pelo Ministério da Educação, Maputo, 2012. O significado tem sido: “impacto social e económico, produção científica, relevância da produção científica, estratégia e desenvolvimento da investigação, cooperação, ligação com o processo de ensino e aprendizagem e pós-graduação, recursos financeiros, interdisciplinaridade, monitoramento do processo e vinculação científica” (p. 19).

(2005) observa o que a Declaração Universal dos Direitos Humanos defende que a instrução deverá ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais e religiosos. Portanto, na educação não devia haver um desequilíbrio de ensino focalizando a atenção mais nos aspetos técnico-profissionais e económicos, mas devia haver uma formação integral dos valores técnico-científicos com os valores especificamente humanos.

Kovács (2013, p. 1) realizou um estudo sobre as competências transversais de graduados de economia e gestão na interface universidade – mundo do trabalho. Embora esse tema diga diretamente respeito aos graduados do curso de economia e gestão, podemos reter as conclusões e torná-las úteis também para os graduados da área da educação. Para o autor, há competências transversais mais valorizadas pelo mercado de emprego nos perfis profissionais e a preocupação dos quadros é construir no máximo uma conjuntura de referencial de “competências transversais-chave” para o emprego e acrescenta:

Ao longo dos últimos anos, a aquisição de competências transversais tem sido apontada como uma meta significativa no cumprimento do processo de desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, visão na qual as Universidades deverão participar ativamente, assumindo-se como contextos de ensino e aprendizagem inovadores que potenciem o desenvolvimento pessoal, social, académico e profissional dos estudantes e a sua integração no mercado de trabalho.... Os resultados apontam para o facto de os profissionais estarem bastante familiarizados com o conceito de competências transversais, atribuindo importância a esta dimensão nos processos de recrutamento e seleção e no exercício profissional nas áreas de Economia e Gestão.

Tal como referimos anteriormente, este discurso, para além de ser na área da economia e gestão, também é do contexto de Portugal, diferente de Moçambique. Entretanto, apesar de tudo, algo pode ser útil para os estudantes e graduados moçambicanos nomeadamente os da área de educação.

Depois de discutirmos sobre as competências nos estudantes universitários e nos graduados, a seguir vamos explorar o tema ‘qualidade’ no ensino superior ao mesmo tempo a sociedade e as instituições empregadoras esperam que as universidades e instituições de formação possam garantir este aspeto muito importante.

### 4.3 Os desafios da qualidade no Ensino Superior

Ao nível de Moçambique, a qualidade do ensino superior tornou-se mais exigente depois de um percurso histórico turbulento. Para Langa (2012) tudo começa pela mercantilização do ensino superior em Moçambique, referindo-se à reorientação das universidades de acordo com os princípios e a lógica do mercado - tanto no âmbito estatal como no privado. E aí prevaleceu o princípio da competição, desde 1990 com a democracia multipartidária e a economia do mercado. Nessa altura, aprovou-se a Lei 1/93 do ensino superior. A partir de 1994/5 surgem diversas instituições privadas de ensino superior e depois de 10 anos já existiam dezenas de universidades. Tratava-se de um fenómeno de extensão muito acelerada do ensino superior. As questões de algumas das novas universidades privadas foram, de acordo com Langa (2012) e Rosário (2012): más condições das instalações, exiguidade de equipamento, bibliotecas, número mínimo de docentes a tempo inteiro e respetivos graus, bem como a inexistência de laboratórios. Os autores continuam ainda afirmando que para além dessa situação de algumas das novas universidades privadas, também as antigas universidades públicas, por causa da insuficiência financeira, decidiram cobrar taxas elevadas aos seus estudantes noturnos propondo cursos, de economia, contabilidade, gestão de empresas nas faculdades de letras, de ciências sociais e nas instituição de cursos de cariz psicopedagógico (em 2007). Era uma forma de angariar receitas e subsistir face às despesas, sendo que para Langa (2012) estas instituições eram públicas de dia e privadas de noite. Nas universidades privadas, os estudantes pagavam propinas ao preço competitivo do mercado. Os *curricula* das universidades foram modificados orientando-os para o mercado, tais como, secretariado, contabilidade e auditoria, gestão, relações públicas e marketing, técnicas de comunicação, gestão de recursos humanos, história política. Assim, já estava instalado o preceito de relação entre o ensino superior e o mercado. Para Langa (2012) se, por um lado, esta abertura permitiu a extensão do ensino superior até aos diversos distritos e a arrecadação de mais receitas, por outro lado foi descaracterizando a instituição com a crescente ambivalência da sua missão. Havia uma corrida para os diplomas e pelo dinheiro. Diplomas esses, de acordo com Rosário (2012) que transportam consigo o vírus da suspeição, sobretudo no confronto com os diplomados estrangeirados. Rosário (2012) e Langa (2012) observam ainda que houve nas universidades, multiplicação de horas para os mesmos docentes, pois eram poucos para várias universidades onde prestavam serviços de lecionação em períodos determinados. Para algumas universidades as turmas tinham acima de 50 estudantes e ainda assim as taxas de aprovações eram elevadas. Isto tocava o nível de qualidade nas universidades. Os autores apontam que nas Universidades Católica e depois algumas faculdades da UEM, formavam-se

licenciados passados pouco mais de três anos, mesmo sabendo do nível de qualidade baixa do ciclo primário, básico e secundário em Moçambique. De acordo com Dias (2012) o ensino por módulos entrou na moda nos cursos de muitas universidades moçambicanas, sobretudo nos cursos de Pós-Graduação, com deficiências nas práticas pedagógicas.

Como implicações, tanto Rosário (2012) como Langa (2012) apontam que esse cenário fez com que houvesse baixa qualidade do ensino superior, a procura do conhecimento diminuiu, a expansão foi desregulada com as condições de aprendizagem péssimas. Diante desta situação, o próprio governo e o conselho dos reitores em Moçambique fizeram da qualidade sua prioridade começando a implementar uma série de iniciativas para regular o sistema de ensino superior, incluindo o estabelecimento de mecanismos de avaliação, controle e garantia de qualidade.

Desta forma, a necessidade de políticas públicas sobre o ensino superior tornou-se cada vez mais crucial para que nem os governos e nem qualquer instituição privada interfiram diretamente na produção de uma série de diretivas para a estruturação e governação do ensino superior. Então, após a independência de Moçambique, a primeira forma estruturada de coordenação e governação do ensino superior surgiu com a criação do Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia (MESCT) em 2000. Este Ministério criou os seguintes órgãos: o Conselho Nacional do Ensino Superior (CNES), o Conselho do Ensino Superior (CES) e, mais tarde, o Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) - que para Langa (2006) são exemplos que caracterizaram a criação de estruturas governativas do ensino superior. Para Rosário (2012), no quinquénio (2005/2009) em que o Ensino Superior fica sob tutela do Ministério de Educação e Cultura em Moçambique, nota-se uma desarticulação entre Ensino Superior e Ciências e Tecnologia assim como entre os diferentes níveis de coordenação do ensino superior. E, quando o Ensino Superior, Ciências e Tecnologia permanecem no mesmo Ministério (MESCT) então resulta uma articulação que facilita a governação deste ensino.

Langa (2014) coloca a dois níveis os desafios da governação do ensino superior em Moçambique: (i) a passagem da formulação de políticas públicas com base na intuição derivada da experiência de gestão ou com suporte de estudos assistemáticos – fundamentalmente de consultoria. (ii) repensar a própria governação do ensino superior e a coordenação do sistema assim como a articulação dos vários órgãos nos diferentes níveis do sistema. Os órgãos e instrumentos já aprovados incluem o Quadro Nacional de Qualificações de Ensino Superior (QUANQES), o Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de

Créditos (SNATCA), o Sistema Nacional para a Avaliação da Qualidade (SINAQES) e a estratégia de Financiamento do Ensino Superior, (CNES, o Conselho do Ensino Superior (CES) e, mais tarde, o Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) que vela sobretudo pelos técnicos profissionais de nível superior capacitados em diversas sub-áreas do ensino superior.

Tal como observou Rosário (2012, p. 99) “as estratégias seguidas em relação à expansão do ensino superior em Moçambique e as medidas tomadas para a sua efetivação não tomaram em linha de conta a defesa de padrões, que, em princípio, deviam ser considerados como fundamentais para que a educação superior se mantenha nos parâmetros adequados”. De modo geral, conclui Langa (2014), com o quadro de criação e disposição de Instituições do Ensino Superior em Moçambique a governação desse ensino superior em Moçambique faz-se com algum conhecimento experiencial, e com muita política populista. Para o autor, esta política traduz-se, infelizmente, na ilusão de que da quantidade sai qualidade e com muito pouca ciência.

Para Dias (2012), as competências do professor universitário hoje são múltiplas e exige-se dele uma formação mais complexa. O docente deve saber, no sentido de pesquisar conhecimentos científicos atualizados, participar em eventos científicos, investir e usar métodos, técnicas de ensino e aprendizagem modernos e adequados, planificar e gerir currículos. Para além disso, o docente deve saber fazer, isto é, deve procurar ter habilidades específicas da área, saber comunicar, procurar trabalhar em equipa e em cooperação, relacionar conhecimentos tendo a capacidade de transdisciplinaridade, dominar novas tecnologias. E, mais ainda, o docente deve saber estar, ser e estar com os outros, como também defenderam, para além de Morin (2000) e outros autores, sobretudo Sá-Chaves (2008) quando refletiu sobre novos paradigmas, novas competências, e identidade-docente. O docente, continuando na linha de Dias (2012) deve saber cooperar, respeitando os outros, considerando as diferenças, refletindo criticamente, apreciando o belo defendendo os valores éticos e morais. Leite e Martins (2006), defendem que os docentes são também supervisores de trabalhos científicos dos seus estudantes e sendo assim deve haver uma relação de competência entre supervisor e o supervisionando para privilegiar mais a aprendizagem sem autocracia. Os autores Leite e Martins (2006, p. 51) observam que:

Registra a fraqueza intelectual dos orientadores, pois, apesar de ser um aspeto institucional a escolha de uma linha de pesquisa específica para desenvolvimento do trabalho de pesquisa, foi notada uma rejeição, por parte dos orientadores, aos temas que estão fora dos seus interesses. Quando agem desta forma, destituem-se do seu papel de educador e do desafio de,

juntamente com o orientando, buscar coisas novas, ou até um desentendimento do que é orientar e do papel do orientador como educador.

Esses são alguns dos muitos desafios que as universidades devem enfrentar para se adaptarem às condições atuais do século XXI. E, quando se diz desafio das universidades, para Dias (2012) não nos referimos simplesmente à Universidade como Instituição com os seus dirigentes. Trata-se da Universidade incluindo, sem falta, os dirigentes, os professores, os próprios estudantes e todo o pessoal administrativo. Desta forma, de acordo com o autor, a Universidade deve saber articular as exigências de um currículo homogéneo com as necessidades de diferenciação e individualização do ensino e da aprendizagem e deve ser capaz de articular os saberes universais, com os particulares e os locais. E Silva (2002) defende que as universidades devem também ter em conta as oportunidades e as necessidades de cada contexto e conjuntura. Isto porque a formação superior deve assumir características de instituição capacitadora de recursos humanos qualificados para o mercado de emprego, de acordo com a realidade social, económica e cultural.

## **PARTE II: ESTUDO QUALITATIVO**

### **CAPITULO 1 - OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

Tendo em consideração o tema orientador, colocado no princípio deste estudo, relativa à forma como o estudante universitário finalista vivencia o término da sua formação académica e a chegada do momento de passagem para o mercado de emprego'. O objetivo geral do trabalho é compreender como percebem os estudantes finalistas a transição universidade-mercado de emprego, nomeadamente quanto à preparação que possuem, antecipação da fase de transição e expectativas face à futura vida profissional. O estudo foi organizado em função de três (3) objetivos específicos iniciais e mais 1, complementar, que surgiu no decorrer do trabalho e no interesse de “cruzar” o olhar das Universidades (neste caso representadas pelos Diretores Adjuntos Pedagógicos ou Assistentes Pedagógicos) com o dos estudantes finalistas, tal como apresentamos a seguir.

#### **1.1 Objetivos específicos**

São pois quatro os objetivos específicos:

- Descrever as percepções dos estudantes universitários finalistas de cursos de Educação do Norte de Moçambique quanto à sua preparação para o mercado de emprego.
- Caracterizar as percepções dos estudantes universitários finalistas face à transição para o mercado de emprego.
- Explorar as percepções/expectativas dos próprios jovens universitários finalistas sobre a sua vida profissional futura.
- Descrever percepções e experiências das Direções - Diretores Adjuntos Pedagógicos ou Assistentes Pedagógicos – das universidades em que estudam os participantes do estudo - sobre a qualidade de ensino e preparação possibilitada pela universidade para a entrada no mercado de emprego e explorar de que modo se encontram em sintonia com o discurso dos estudantes finalistas.

#### **1.2 Questões de investigação**

As questões de investigação de que partimos são:

Quais as percepções dos estudantes universitários finalistas de cursos de Educação do Norte de Moçambique quanto à sua preparação para a transição para o mercado de emprego?

Quais as percepções dos estudantes universitários finalistas de curso de Educação do Norte de Moçambique face à transição para o mercado de emprego?

Quais as percepções dos estudantes universitários finalistas de cursos de Educação do Norte de Moçambique sobre a sua vida profissional futura?

Quais as percepções e experiências das Direções - Diretores Adjuntos Pedagógicos ou Assistentes Pedagógicos – das universidades que gerem sobre a qualidade de ensino e preparação possibilitada pela universidade para a entrada no mercado de emprego e explorar de que modo se encontram em sintonia com o discurso dos estudantes finalistas?

De acordo com Silvestre (2012) no momento da recolha de dados tem-se em consideração 4 perguntas impulsionadoras: observar o quê? – precisando assim decidir as unidades de observação sejam elas atitudes ou intenções sociais ou objetos; e que para nós serão as percepções dos entrevistados. Observar quem? – precisando, desta forma, decidir acerca dos sujeitos de pesquisa, se são indivíduos, grupos, organizações ou comunidades. E neste trabalho concreto os estudantes finalistas e dos Diretores Adjuntos Pedagógicos. Como observar? – e neste domínio há que decidir sobre a forma de recolher os dados considerados, em específico, os diferentes instrumentos de recolha de dados, tal como por questionário, entrevista, imagens, instrumentos sonoros e mais. Observar de que modo? – trata-se do papel ou posicionamento do pesquisador no processo de recolha de dados.

Os capítulos seguintes respondem a estas questões relativamente ao presente trabalho.

## **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA**

### **2.1 Fundamentação das opções metodológicas**

Para responder aos objetivos enunciados e às questões de investigação, optámos por um desenho metodológico de enfoque qualitativo. O paradigma qualitativo, utilizado para interpretar fenómenos, ocorre por meio da interação constante entre a observação e a formulação conceptual, entre a pesquisa empírica e o desenvolvimento teórico, entre a percepção e a explicação fazendo uma análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais (Souza, 2004). A mesma autora adianta ainda que nos estudos qualitativos faz-se um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade. O pesquisador deve estar em estreita aproximação com os dados, dando expressão aos próprios dados de forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. Esta escolha metodológica justifica-se, uma vez que, pretendemos estudar junto do estudante, com maior profundidade uma situação que constitui preocupação de muitos universitários finalistas. Pretendemos conhecer o fenómeno do estar “face à transição” para o mercado de emprego, como explicamos na Introdução.

Por exemplo Guerra (2006) ao falar de abordagem qualitativa e quantitativa afirma que enquanto na abordagem quantitativa a preocupação é da explicação, quantificação, generalização e controlo, na abordagem qualitativa, então, o objetivo maior é de compreender com profundidade as complexas relações entre os fenómenos através de descrições de experiências em contexto. O autor sublinha que este processo implica um contacto e diálogo entre o investigador e os sujeitos do estudo. E, Will (2012), por sua vez apresenta com mais detalhes as diferenças entre paradigma quantitativo e qualitativo quando afirma: a forma de investigar os factos sociais no paradigma quantitativo focaliza-se na realidade objetiva acentuando mais os métodos que dão acesso a dados quantitativo, enquanto no paradigma qualitativo a abordagem é mais subjetiva pois tem-se em conta a percepção dos indivíduos com as suas diferentes características e mesmo o enfoque é o conteúdo desses detalhes. Quanto à finalidade, o paradigma quantitativo tem em vista a generalização, predição e explicações causais e o paradigma qualitativo procura a contextualização, interpretação, compreensão das perspetivas. Quanto à abordagem, o paradigma quantitativo começa com hipóteses e o paradigma qualitativo com questões de investigação. No que diz respeito a manipulação e controlo de dados, nos estudos quantitativos usa-se mais a experimentação e dedução e nos estudos qualitativos a indução e procura de pluralismo. E, quanto ao papel do investigador,

nos estudos quantitativos há um certo distanciamento e imparcialidade e nos qualitativos há um certo envolvimento e compreensão empática.

Detendo-nos particularmente na abordagem qualitativa, salientamos algumas características (Carmo & Ferreira 1998): indutiva, uma vez que os dados recolhidos são analisados pelos investigadores de forma indutiva, desenvolvendo conceitos tendo em vista a uma compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados. A outra característica é a que os autores chamam de “holística” (p. 110) que se apresenta na medida em que os investigadores durante o processo de recolha de dados assumem toda a realidade do sujeito na sua íntegra e também ficam atentos a todos os detalhes do objeto de estudo. Mais ainda, os autores apontam a característica chamada “naturalista” (*ibidem*) em que os dados são recolhidos a partir de situações naturais evidenciando assim uma interação direta do investigador com o entrevistado e garantido uma originalidade. Portanto o investigador integra-se e cria uma relação de envolvimento com os sujeitos ao ponto de compreender a situação que pretende explorar. A característica designada por “intensiva” (*ibidem*) revela que a grande atenção na abordagem qualitativa incide no significado dos termos que os entrevistados expressam durante o processo de interação. Para tal, o investigador, embora envolva a sua atenção no sujeito entrevistado sem distração, o seu objetivo essencial constitui a atenção máxima de compreender os significados dos dados e por isso ele procure abandonar e deixar de lado as suas próprias perspetivas e convicções. Quanto à característica “humanista” (*ibidem*), dos estudos qualitativos, os investigadores não só se interessam pelo objeto de estudo e pelos dados que devem recolher a partir dos participantes, mas também procuram conhecê-los como pessoas e experimentar o que eles vivem na sua vida quotidiana conscientes de que estes não se reduzem simplesmente em sujeitos para equações estatísticas. No que diz respeito a característica do uso de “um plano de investigação flexível” (*ibidem*), o investigador antes do encontro com o entrevistado traça um plano com uma estratégia que consiste na possibilidade de introduzir certos elementos enriquecedores ou retirar outros que não fizerem falta, no decurso do processo de investigação. Quanto à característica “descritiva” (*ibidem*), que consiste em, o investigador recolher os dados e descrevê-los rigorosamente na sua integridade por meio de transcrições das entrevistas, registos de observações, documentos escritos, fotografias e gravações de vídeos. No que se refere à “validade e a fiabilidade dos dados” (*ibidem*), o investigador com base na sua sensibilidade, conhecimento e experiência, esforça-se na sua capacidade acutilante prestando uma grande atenção aos elementos que garantam a qualidade do processo.

Assim estudamos o presente tema sobre a percepção do estudante universitário finalista face à inserção no mercado de emprego no Norte de Moçambique utilizando a abordagem qualitativa que nos serviu para identificar e explicar os significados dos sentimentos, emoções, expectativas, cognições e comportamentos pesquisados junto dos estudantes e do Diretores Adjuntos Pedagógicos para explorar as possíveis interações que se estabelecem entre os dados. Atualmente é enfatizada a importância da "compreensão" e de estudar "experiências vividas dos povos" extraído as conexões entre os aspetos sociais, culturais e históricos da vida das pessoas defendeu Wilhelm, citado por Ritchie, Lewis, Nicholls, e Ormston, (2003, p. 27).

Para Figueiredo e Sousa (2010), o conhecimento resulta de um processo de construção, teoricamente orientado, em diálogo permanente com a realidade social que no nosso caso é a realidade da escassez de empregos, a experiência dos estudantes finalistas universitários e suas percepções diante dessa situação. Desta forma, propomos-nos realizar um trabalho de diálogo entre a teoria e a exploração da realidade vista pelo olhar dos próprios intervenientes para podermos perceber e interpretar os fatores presentes nessa situação.

Meyrick (2006, p. 799) ao tratar do método qualitativo usa termos como “boa investigação qualitativa” insistindo no rigor e pertinência de cada passo do processo de investigação sem considerar as diversidades como contradição. E, ainda, ele refere que é muito importante o processo analítico e sistemático. Assim, como diz Figueiredo e Sousa (2010), estão criadas as condições de um trabalho de vigilância epistemológica, que será constante, em que o olhar sobre a realidade é constituído pela teoria e no qual as opções metodológicas e técnicas respondem aos objetivos da investigação.

## **2.2 Participantes**

Tendo em conta os objetivos traçados para este trabalho e as respetivas questões de investigação os participantes deste estudo são estudantes finalistas de cursos de educação e Diretores Adjuntos Pedagógicos de cinco (5) Instituições do Ensino Superior, da área de educação, situadas em três (3) províncias do Norte de Moçambique e numa província mais a Centro do mesmo País, sendo que 4 são instituições públicas e 1 privada. A justificação para a integração destas províncias foi já apresentada anteriormente neste trabalho.

Nessas instituições de ensino superior, contactamos inicialmente os estudantes finalistas dos cursos da área de educação. Escolhemos estudantes dessas 5 instituições de ensino superior,

para este estudo, com a finalidade de privilegiar a riqueza da diversidade e de experiências de participantes e também para uma maior abrangência territorial ou geográfica.

Para esta pesquisa entrevistamos na primeira fase um total de vinte seis (26) estudantes finalistas e mais dois (2) atingindo a saturação teórica (Santos *et al.* 2002). Procuramos que este grupo correspondesse a uma diversidade de características, nomeadamente local da universidade, tipo de curso e género.

Quanto ao género, 6 são do sexo feminino e 20 do sexo masculino. Apesar do censo de 2007 apresentar que Moçambique possui um total de 9.897.116 homens e 10.682.149 mulheres (INE, 2007), os dados estatísticos do Ministério de Ensino Superior apontam que, em geral, em cada ano o maior número de estudantes nas Universidades é de homens, por exemplo, as estatísticas de 2014 e 2015 (Ministério do Ensino Superior, 2015).

No que diz respeito à idade, os participantes têm entre 24 e 26 anos de idade. Onze (11) estudantes frequentam o curso de Matemática, nove (9) frequentam o curso de Geografia, dois (2) o curso de Inglês, três (3) do curso de Química, e um (1) do curso de Português com habilidades em Inglês. As características gerais dos estudantes finalistas estão presentes no Anexo 1.

Ao desenrolar o estudo, houve a necessidade de interagir com os gestores de Educação, nomeadamente, os Diretores Adjuntos Pedagógicos ou Assistentes Pedagógicos, enquanto representantes das Universidades, para explorar os seus pontos de vista sobretudo sobre a qualidade de ensino que a Universidade possibilita e a qualidade de preparação que os estudantes apresentam e levarão para a sua vida profissional. A integração de um novo grupo de participantes trás a possibilidade de triangulação e confrontação das reflexões tanto dos estudantes como dos Diretores Adjuntos Pedagógicos e foi decidida no sentido de garantia de equilíbrio de reflexões e firmeza nos resultados e conclusões consequentes uma vez que certas questões requeriam depoimentos dos próprios gestores diretos do processo de ensino e aprendizagem e psicopedagogos. Então, procurando ultrapassar o que seria uma visão unidimensional (somente dos estudantes finalistas) – julgamos ser necessário que entrevistássemos também, de forma complementar, os Diretores Adjuntos Pedagógicos, uma vez que eles gerem dia-após-dia todo o processo psicopedagógico não só quanto aos aspetos da burocracia técnico profissional junto dos docentes, mas também, com o acompanhamento que efetuam junto dos próprios estudantes. Sendo assim, entrevistamos quatro (4) Diretores Adjuntos Pedagógicos e um (1) Assistente Pedagógico de cinco (5) das instituições onde

estudavam os participantes estudantes finalistas, dos quais três (3) homens e dois (2) mulheres, sendo que dois (2) doutorados, uma (1) mulher e (1) um homem, e três (3) Mestres: dois (2) homens e uma (1) mulher.

## **2.3 Instrumentos de recolha de dados**

Quanto aos instrumentos de recolha adequados ao nosso estudo são os guiões de entrevistas semiestruturadas. Nestes guiões constam as questões elaboradas a partir dos objetivos e questões de investigação formuladas. E tendo em conta o tipo de participantes, elaboramos dois (2) guiões de entrevistas. Sendo um (1) para o grupo dos estudantes universitários finalistas (Anexo 2) e o segundo para os Diretores Adjunto Pedagógicos (Anexo 3). Usamos as entrevistas intensivas pois procuramos explorar, ao máximo, dados úteis para o nosso estudo. De acordo com Boni, e Quaresma, (2005) nas entrevistas semiestruturadas deve-se combinar perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer livremente sobre o tema proposto. A elaboração dos guiões de entrevista teve por base a pesquisa bibliográfica realizada sobre o tema e a experiência do entrevistador. Assim o guião de entrevista para os estudantes finalistas aborda aspetos relacionados com o facto de estar no último ano, sobre o nível do rendimento académico obtido durante os quatro anos; a preparação para o mercado de emprego apresentada pelos estudantes e possibilitada pela universidade; o nível e qualidade de ensino obtido nas Universidades; a avaliação sobre o mercado de emprego em Moçambique; o empreendedorismo e autoemprego como alternativas para o emprego e expectativas para o futuro emprego. Quanto ao guião de entrevistas com os Diretores Adjuntos Pedagógicos, abordamos aspetos relacionados com os conteúdos das entrevistas com os estudantes finalistas, nomeadamente a qualidade de ensino, pois este elemento torna-se muito influente, não só nos resultados académicos, transcritos no certificado de habilitações, mas sobretudo na avaliação que as instituições empregadoras fazem aos candidatos ao emprego. E, por isso adicionamos ao tema qualidade a questão da empregabilidade. A partir do guião propomos explorar as suas perspetivas face à sua universidade e às universidades em geral, quer quanto ao seu posicionamento pessoal e institucional quer quanto a um olhar crítico sobre o panorama em Moçambique, em geral.

## **2.4 Procedimentos**

### **2.4.1 Procedimentos de recolha de dados**

No que diz respeito a técnicas de recolha de dados, de acordo com Silvestre e Araújo (2012) o uso das técnicas implica um processo racionalmente planeado que tem como fim aceder à realidade social para selecionar informações dotadas de significado para a pesquisa, recolhê-las e registá-las de forma duradoura. Estas informações constituem dados que representam unidades empíricas, permitindo avaliar um determinado facto. Esta definição leva a que tenhamos como “material empírico” as informações/conteúdos das entrevistas ou “evidências”. Estes diferentes termos são normalmente usados como equivalentes ao termo “dados” (Silvestre, 2012).

De acordo com Severino (2017, p. 124) técnicas de pesquisa são procedimentos operacionais que servem de medição prática para a realização das pesquisas e que precisam ser “compatíveis com os métodos adotados e com os paradigmas epistemológicos adotados” e que podem ser bibliográfica, documentação, entrevista, observação, história de vida, questionário, dentre várias. E, neste trabalho utilizamos pois a técnica da entrevista semiestruturada.

Esta é uma técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente dirigida aos sujeitos pesquisados. Trata-se de uma interação entre pesquisador e pesquisado. O objetivo desta técnica é que o pesquisador pode apreender o que os sujeitos pensam, sabem, sentem, experimentam, representam, fazem e argumentam. Marconi e Lakatos (2011) afirmam que o objetivo principal da entrevista é a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema. Selltiz, citado por Lakatos (2011), defende que no que diz respeito ao conteúdo as entrevistas podem apresentar diferentes tipos de objetivos, por exemplo: uma entrevista com incidência na averiguação de factos, uma com o intuito de determinação das opiniões sobre os factos, outra entrevista para a determinação de sentimentos e anseios dos indivíduos, a entrevista para descoberta de planos de ação e inferir quais condutas atuais ou do passado ou terá no futuro, a entrevista para obter motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas, que são fatores que podem influenciar as opiniões e sentimentos.

As entrevistas semiestruturadas partem de um guião com tópicos orientativos do pesquisador. Tem como principal objetivo suscitar liberdade para o entrevistado produzir a sua narrativa dando-lhe a sequência que entender (Silvestre, 2012). O entrevistador pode utilizar interrupções, pode voltar atrás no guião e retomar um tema previamente abordado, pode utilizar reformulações. Estes procedimentos servem para motivar o entrevistado a prosseguir com o seu raciocínio ou para o redimensionar. Neste trabalho utilizamos entrevistas

individuais, uma vez que nos focalizamos nas experiências pessoais de cada estudante universitário finalista e de cada Diretor Adjunto Pedagógico.

Antes de efetuar as entrevistas, contactamos, oficialmente, as instituições onde os potenciais participantes pertencem, isto é, as Direções das diversas Universidades por meio de credenciais remetidas, para efeitos de autorização para a pesquisa e recolha de dados que foram posteriormente deferidos pelos respetivos diretores.

A pesquisa para este trabalho sobre as perceções do estudante universitário finalista face à inserção no mercado de emprego no Norte de Moçambique requer uma atenção especial pelos entrevistados tendo em conta a sua situação e a sua liberdade. Assim, os estudantes interessados usaram a sua liberdade e manifestaram a sua disponibilidade para a participação na entrevista tendo todos assinado o formulário de consentimento informado (Anexo 4) ou explicitamente verbalizado (no caso das entrevistas telefónicas) a sua concordância segundo o formulário de consentimento informado (Anexo 4). Por razões éticas e com o objetivo de manter o anonimato dos entrevistados optamos por atribuir nomes simbólicos/fictícios aos mesmos para garantir a confidencialidade. A investigação que envolve seres humanos pode pôr em causa os direitos e liberdades da pessoa, tal como afirmam por exemplo Freitas, e Silveira, (2008) sendo que estes procedimentos têm como objetivo evitar que tal aconteça.

Deste modo, inspirados em Carmo (1998) e Carmo e Ferreira (2008) seguimos os seguintes elementos éticos de pesquisa: respeitamos e garantimos os direitos dos que participaram voluntariamente no trabalho de investigação. A todos foram fornecidos claramente os objetivos da investigação. Para aqueles que se demonstraram indisponíveis, por vários motivos, deixamo-los respeitando a sua liberdade e para os que responderam positivamente acolhemos a disponibilidade deles. Prometemos facilitar, no fim, o acesso à informação por parte dos participantes. Foram fornecidos dados sobre todos os aspetos da investigação que podem influenciar na sua decisão de nela colaborar ou não, isto é, vantagens e desvantagens. Procuramos respeitar a todos e aceitamos a livre decisão dos indivíduos de colaborar ou não colaborar na investigação ou mesmo de desistir no seu decurso.

Foi assim estabelecido um acordo com os participantes antes de começar com a investigação no que respeita às responsabilidades do investigador e a deles próprios. Garantimos respeitar o direito a um tratamento justo e adequado das informações que os sujeitos nos disponibilizaram sem deturpar os conteúdos, sem usar as mesmas para outros fins diferentes destes que são académicos e científicos. E, durante o trabalho de recolha de dados tivemos em

consideração a dignidade de cada entrevistado prometendo os direitos de privacidade e ao anonimato para que ninguém se sinta exposto com os seus sentimentos, comportamentos, pensamentos e experiências pessoais na sociedade. Foi sempre solicitada a autorização para a gravação das entrevistas. Organizaram-se os momentos das entrevistas tendo em conta um horário próprio e adequado para o entrevistado e o entrevistador (e.g., Otman, 2016).

Dez das 26 entrevistas decorreram no mesmo espaço físico numa das universidades em dois dias no mês de Agosto de 2016. Previamente tínhamos sido direcionados para os diretores de turma do 4º Ano (último) e estes indicaram-nos o presidente do núcleo dos estudantes que, juntamente com os chefes das turmas, mobilizaram os seus colegas para a participação. Antes das entrevistas, marcamos audiência com os indivíduos, expusemos os objetivos da nossa pesquisa e, pedimos respeitosamente a participação deles neste trabalho. Nos dias previamente combinados um dos estudantes fez recordar e mobilizou todos aqueles estudantes que haviam manifestado interesse de participar a fim de comparecerem nas instalações desta instituição de ensino superior. Os que aderiram à participação assinaram o formulário de consentimento previamente elaborado para o efeito (Anexo 4). Essas entrevistas foram presenciais. As outras entrevistas foram feitas no mês de Setembro, tendo sido os próprios Diretores Adjuntos Pedagógicos a apresentarem o estudo aos estudantes e a solicitar a sua adesão. Nestas situações as entrevistas foram efetuadas via telefone. Oltmann (2016) defende que na última década do século XX, as entrevistas por telefone tornaram-se cada vez mais comuns nos estudos qualitativos, admitindo que pode haver motivos para usar o telefone. O autor aponta alguns motivos, tais como: quando há separação geográfica entre o entrevistador e entrevistado, isto é, quando as distâncias geográficas são difíceis de superar, nas áreas perigosas ou politicamente sensíveis etc. Para o autor, para além do telefone podem ser usados outros modos: *Sype*, *VolP* (Voz sobre protocolo de *internet*) e *e-mail*. No caso do presente estudo foi escolhido o telefone pois foi de mais fácil e generalizada utilização. Nestas entrevistas recorrendo ao telefone foram cumpridos todos os requisitos éticos em cima. O consentimento informado foi lido inicialmente tendo o entrevistado concordado explicitamente em participar.

Oltmann (2016), tendo em conta as ideias de Gerson e Horowitz, afirma que se deve ter em conta alguns cuidados práticos nomeadamente, organizar previamente o gravador, garantir que no momento de entrevista não haja obstáculos e outros indícios não-verbais que possam obstruir a comunicação para que a entrevista progrida normalmente. O autor apresenta a revisão de alguns trabalhos do fim do século XX e da primeira década do século XXI, que discutiram sobre a possibilidade de usar os meios de tecnologia e comunicação, sobretudo o

telefone, para os estudos qualitativos. Tais autores experimentaram o uso do telefone como modo de realizar entrevistas e demonstraram que, apesar de haver algumas desvantagens, há também muitas vantagens e os seus estudos produziram resultados comparáveis às entrevistas presenciais.

O autor refere que nas entrevistas pelo telefone, provavelmente se reduz o tempo e custos financeiros, a questão da distância geográfica entre o entrevistador e o entrevistado é ultrapassada e deixa-se maior liberdade ao entrevistado de se expressar sobre os temas sensíveis ou controversos. Na entrevista telefonica há uma certa segurança, diminuem-se os efeitos de interação que podem influenciar as respostas nomeadamente quanto à linguagem não-verbal e sugestões do entrevistador.

No presente estudo as entrevistas duraram em média 15 minutos. Foram utilizados dois telefones/telemóveis servindo um como instrumento de comunicação em alta voz e o outro foi utilizado como gravador. As entrevistas foram recolhidas no escritório do autor, com porta fechada para garantir a tranquilidade e boas condições de comunicação. As entrevistas presenciais duraram aproximadamente 30 minutos. Como também autorizado pelos participantes, procedeu-se às mesmas estratégias de gravação. Todas as entrevistas foram pois gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Quanto às entrevistas aos Diretores Adjuntos Pedagógicos seguiram-se os mesmos procedimentos éticos e práticos (nomeadamente de marcação e gravação de entrevistas) descritos anteriormente para as entrevistas aos estudantes. Três (3) das entrevistas foram realizadas presencialmente e em duas (2) situações efetuamos a entrevista pelo telefone/telemóvel. Em todas as situações as entrevistas foram gravadas após autorização dos participantes e posteriormente transcritas na íntegra (exemplo de entrevista aos estudantes universitários encontra-se no Anexo 5 e aos Diretores Adjuntos Pedagógicos no Anexo 6).

#### **2.4.2 Procedimentos de tratamento/Análise de dados**

Depois de ter os dados disponíveis, o investigador examinou-os cuidadosamente, para identificar conceitos e padrões que emergem. Neste caso, White e March (2006) defendem que o investigador pode, de forma legítima, alterar os seus interesses e questões de investigação para prosseguir com este novo padrão. Foi o que aconteceu com o presente trabalho, impelindo para a integração dos Diretores Adjuntos Pedagógicos como novo grupo de participantes.

Appolinario (2011) afirma que qualquer discurso deve ser analisado, uma vez que, é uma expressão do pensamento, fala (escrita ou verbal), sucessão de preposições e ou argumentos que pressupõem um significado. Para Severino (2017) trata-se de uma “metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritas, orais, imagens, gestos, figurativas, documentais”. Esta análise envolve não só o conteúdo das mensagens, mas também os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. O mesmo autor explica ainda que, os indicadores significativos e indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados à práticas humanas e a seus componentes psicossociais são “as linguagens, a expressão verbal e os enunciados” (Severino, 2017, p. 121). E, ele sintetiza que se trata de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.

Neste presente estudo transcrevemos todas as entrevistas na íntegra. De acordo com Riessman, citado por Braun e Clarke (2006), se o pesquisador faz uma entrevista a transcrição é um passo importante para que venha a conduzir uma análise temática bem-feita. Mais ainda, o autor defende que o processo de transcrição torna-se um excelente caminho que faz com que o pesquisador venha a começar a familiarizar-se com os dados por ele recolhido. Os autores focam ainda os pensamentos de Bird, Lapada e Lindsay que defendem que a transcrição de dados é uma fase chave de uma análise interpretativa profunda na metodologia qualitativa.

Seguidamente efetuamos a leitura cuidada e integral das entrevistas, com a finalidade de absorver e reter a primeira impressão do conteúdo do discurso das declarações dos entrevistados e ainda identificar eventuais tendências e padrões relevantes (Ritchie & Lewis, 2003).

Procedeu-se pois ao início de análise do conteúdo das entrevistas o que para Bardin (1993) corresponde à transformação dos dados brutos do texto por recorte, agregação também a enumeração.

As entrevistas transcritas foram analisadas numa abordagem semi-indutiva e com recurso ao NVIVO11, um *software* de análise qualitativa. O *Software NVIVO 11* permitiu o processo acessível de triangulação dos dados facilitando assim a análise dos dados. Foram utilizadas as várias funções básicas do *Software* sobretudo: a frequência de análises, formulação de categorias e subcategorias, seleção dos conceitos chaves nos dados recolhidos, frequência de conceitos, a visualização constante e a geração de concordâncias dos termos e conteúdos, seleção de argumentos que comprovam as declarações dos próprios entrevistados. Portanto,

coleccionamos os dados ou respostas próprias dos entrevistados, tais como elas são, colocamos-as em categorias e subcategorias em vista a uma discussão dos resultados. A partir desta técnica de processamento de dados em *NVIVO* 11 surgiu o esquema geral ou sistema geral, a partir do qual efetuamos a descrição dos dados para posteriormente passarmos à discussão e análise de resultados. Neste passo, procuramos ser o mais concretos possível na extração e colocação dos dados em vista a uma maior transparência e coerência dos dados recolhidos com aquilo mesmo que foi reportado pelos mesmos entrevistados, isto não só no que diz respeito na simples descrição das declarações dos entrevistados, mas também no que diz respeito às razões e justificativas que eles apresentam sustentando as suas declarações - a isto podemos chamar de análise do conteúdo dos dados.

Concretamente, no nosso trabalho, depois de recolher os dados junto dos estudantes finalistas e da sua transcrição, procedeu-se à análise do seu conteúdo recorrendo ao *Software NVIVO* 11 do qual resultou uma árvore de categorias (Anexo 7). Procedimento semelhante foi realizado com as entrevistas ao grupo dos Diretores Adjunto Pedagógicos elaborando um sistema-esquema próprio de representação das categorias (uma árvore de categorias-Anexo 9). Seguidamente efetuamos a respetiva apresentação de dados, e no fim usaremos os resultados processados das entrevistas com ambos os tipos de participantes constituindo assim, todo esse processo, a nossa análise e discussão de resultados em geral – triangulação de fontes.

Ao fazermos a análise do conteúdo dos participantes estamos - de acordo com Ramos e Naranjo (2014, p. 201) – a fazer o devido processamento de dados que “significa organizá-los, trabalhá-los, classificá-los de maneira que se possa fazer uma análise o mais objetivo e fiável possível da referida informação”. Realizaram-se pois as seguintes operações (Ramos & Naranjo, 2014):

- codificação: que é a atribuição de símbolos ou números a toda ou a cada uma das categorias de respostas recolhidas na informação.
- a tabulação: processo que permite determinar a frequência do fenómeno objeto de investigação, isto é, respostas e variáveis: respostas de um número de participantes e que por suas vezes, essas, variam entre elas.
- categorização: que consiste no agrupamento das respostas em tendências, aspetos positivos e negativos ou outros. Tal pressupõe a descrição, isto é, para cada uma das categorias foi produzido um texto síntese onde expressamos o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas (Anexos 6 e 10). Para Moraes (1999) o momento da descrição é, sem dúvida, de extrema importância na

análise de conteúdo, momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas. O autor defende que as categorias devem ser válidas, exaustivas e homogêneas e a classificação de qualquer elemento do conteúdo deve ser mutuamente exclusiva e consistente. E, em geral, quanto mais subdivididos os dados e quanto maior o número de categorias, maior a precisão da classificação, embora também um número grande de categorias pode introduzir dificuldades de compreensão. Portanto exige-se um esforço constante de reduzir as categorias pois o objetivo básico da análise de conteúdo é produzir uma redução dos dados de uma comunicação. Quando se afirma que um conjunto de categorias deve ser exaustivo pretende-se dizer que deve possibilitar a categorização de todo o conteúdo significativo definido de acordo com os objetivos da análise, deve haver a inclusão de todas as unidades de análise e nenhum dado significativo deixa de ser classificado. Isto é ter possibilidade de enquadrar todo o conteúdo.

De acordo com Braun e Clarke (2006) identificam-se temas de análise e produz-se assim um esquema-guia que conduz o processo de análise de conteúdo passo por passo com determinados códigos. Para ele, a análise envolve um movimento constante de avanço e de retorno procurando ter a certeza dos dados fidedignos com conteúdos triangulados e com uma evidência lógica das provas. Para tal ficamos atentos ao significado dos termos existentes nos dados coletados. Segundo Braun e Clarke (2006) há necessidade de familiarização profunda com os dados pelo pesquisador durante a análise dos mesmos. Então, como pesquisador, procuramos nos sentir imersos em todos os aspetos dos dados por ele recolhidos.

Neste processo todo, foi necessário observar os principais critérios de constituição de categorias na análise de conteúdo: devem ser válidas, pertinentes ou adequadas. Para Moraes (1999) dizer que uma categorização deve ser válida significa dizer que deve ser adequada ou pertinente. Esta adequação se refere aos objetivos do tema em estudo, à natureza do material que está sendo analisado e às questões que se pretende responder por meio da pesquisa. O autor defende que a validade ou pertinência exige que todas as categorias criadas sejam significativas e úteis ao tema do trabalho, proposto, sua problemática, seus objetivos e sua fundamentação teórica.

O tratamento dos dados foi realizado pelo autor deste trabalho, sendo discutido constantemente com outro autor investigador - triangulação de investigadores (Ritchie & Lewis, 2003).

Ao longo do processo das entrevistas com os estudantes finalistas, sua transcrição e análise, fomos observando que os últimos entrevistados não expressavam algo de novo que viesse acrescentar ao que os autores haviam declarado. Fontanella *et al.* (2011) falam do passo da constatação da saturação teórica para cada pré-categoria ou nova categoria que consiste em constatar uma tendência, nas respostas, de não mais haver novas ocorrências ou novos detalhes adicionais nas declarações dos últimos entrevistados. Em outras palavras, a autora defende que a coleta de novos dados por meio de novas entrevistas acrescentaria supostamente poucos elementos para discussão em relação à densidade teórica já obtida. Isto é, trata-se do momento em que começam a escassear novos tipos de enunciados ou temas. Santos, e da Lima-Nóbrega, (2002) defenderam que a mostragem teórica de qualquer categoria termina quando ela estiver num processo de saturação teórica. Cassiani e Pelá (1996), parafraseando Strauss e Corbin já haviam defendido que a saturação teórica não se refere apenas à cessação da emergência de novas categorias ou temas relevantes para a análise, pois a saturação teórica implica também que cessem de surgir novas propriedades, dimensões e variações nesses temas e categorias. Sendo assim, para estes autores a decisão de interromper a inclusão de novos casos surge quando cessam de emergir novos códigos e propriedades desses mesmos códigos relativos as categorias, subcategorias e temas.

No caso do presente trabalho, a saturação teórica foi atingida com 26 entrevistas de estudantes finalistas. A opção feita quanto aos Diretores Adjuntos Pedagógicos não integra o objetivo de atingir a saturação teórica. Portanto, as informações e conteúdos que recolhemos analisamos e interpretamos procurando que sejam de pessoas fidedignas que relataram as suas realidades de vida com objetividade e sinceridade. Procuramos elementos que nos fazem garantir a veracidade das experiências e os métodos e as técnicas que nos garantem a validade dos resultados do nosso estudo.

Assim foi dada a voz aos participantes individuais para podermos compreender uma determinada realidade vivida objetivamente e que eles traduziram no ato da palavra. Tomamos muita atenção sobre os termos mais usados ou focados nas expressões dos entrevistados acerca de um assunto questionado pelo pesquisador e construímos as categorias e as subcategorias.

Seguiu-se depois a discussão dos dados: de acordo com Moraes (1999) uma boa análise de conteúdo não deve limitar-se à descrição pois precisa atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação. O termo interpretação está mais associado à pesquisa qualitativa mesmo que esteja também presente

nos estudos quantitativos. Nesta parte procuramos apresentar a interpretação feita através de uma exploração dos significados expressos nas categorias da análise. Portanto, para o autor a teorização, interpretação e compreensão constituem um movimento circular em que a cada retomada do ciclo se procura atingir maior profundidade na análise.

## CAPITULO 3 - APRESENTAÇÃO DE DADOS

Nesta parte do capítulo apresentamos os dados recolhidos junto dos 26 estudantes, na primeira parte, e logo na segunda parte apresentamos os dados recolhidos juntos dos Diretores Adjuntos Pedagógicos.

Na apresentação de dados há necessidade de descrever os dados. Sousa e Baptista (2011) questionam – descrever o que? Eles mesmos respondem que se descrevem contextos, eventos, factos, acontecimentos, situações, indivíduos, experiências, perceções e mais elementos que emergem durante a codificação.

Também na apresentação de dados deve-se respeitar a abordagem metodológica que, previamente, foi escolhida para o estudo em causa (e.g., Silvestre, 2010). Sendo assim, para este estudo a natureza dos dados está intimamente ligado com a abordagem qualitativa e no seu processamento procuramos respeitar a mesma abordagem. Porém, o mesmo autor observa que, esse detalhe não significa que os dados não possam, em algum momento, ser sujeitos a uma representação quantitativa quando assim for necessário.

Depois de processarmos os dados, por meio do *Software NVIVO 11*, resultou uma codificação das entrevistas representadas em categorias da primeira geração (ou principais) e sequencialmente em outras categorias de 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> até 7<sup>a</sup> geração culminando na constituição de um sistema ou árvore que podemos encontrar em anexo (Anexo 7 e Anexo 9).

Com o intuito de garantir uma organização e melhor compreensão desse sistema procuramos diferenciar as diversas gerações de categorias optando por distinguir de forma mais concreta e evidente entre as mesmas utilizando algumas fontes tipográficas, tal como vem a seguir. Assim, as categorias de 1<sup>a</sup> geração serão representadas pelo tipo de letra sublinhada, ao longo desta parte do trabalho (universidade, expectativas, emprego - no caso das entrevistas aos estudantes). Em seguida, as categorias de 2<sup>a</sup> geração vão poder ser distinguidas com o tipo de letra itálico (por exemplo: *desempenho académico*), e as categorias de última geração (que poderão incluir categorias da 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> ou até 7<sup>a</sup> geração) serão representadas recorrendo ao tipo de letra negrito (por exemplo: **sim**, **não**, **exatamente**, **preocupações académicas**, etc.). Em algumas situações essas, esses estilos tipográficos poderão coexistir consoante a geração a que pertencem (e.g., *objetivos ou responsabilidade*) – (que são simultaneamente categorias da 2<sup>a</sup> e última geração).

### 3.1 Descrição de dados referente às entrevistas dos estudantes finalistas

A estrutura de dados será apresentada seguidamente e tem como complemento os anexos 7 e 8 que correspondem, respetivamente, o sistema geral de categorias e ao quadro da descrição de categorias.

Da análise dos dados recolhidos nas entrevistas aos estudantes finalistas resultou um sistema geral composto por 3 (três) categorias principais tais como: Universidade, Expectativas e Emprego).

Dessas categorias principais, a primeira denominada por Universidade, refere-se a todas as referências que tem a ver com a universidade tais como *o Último ano*, *Desempenho do estudante*, *Qualidade da universidade*, *Preocupações*, *Responsabilidade*, que correspondem a categorias da 2ª geração e que as mesmas deram origem a outras categorias da terceira, quarta e até a 7ª geração.

A segunda categoria principal, nomeada por Expectativas, engloba as referências que dizem respeito a *Expectativas quanto à transição*, *Expectativas quanto ao primeiro emprego* e *Expectativas face ao futuro*. Estas categorias que correspondem a categorias da 2ª geração estão compostas por outras categorias da terceira, quarta e até a 7ª geração.

Na terceira categoria principal, a do Emprego, estão inseridas as referências que abordam temas relacionados com o emprego, nomeadamente sobre o *Emprego desejado*, *Empreendedorismo e autoemprego* e *Mercado de emprego*. Dessas mesmas categorias da 2ª geração surgiram a outras categorias da terceira, quarta e até a 6ª geração.

Na categoria principal Universidade estão as categorias referentes a todo o discurso dos participantes que abordam temáticas relacionadas com a Universidade, nomeadamente sobre *Último Ano*, com as declarações de alguns estudantes, afirmando que chegar no quarto ano constituía um **Alívio** para eles, que se sentem **Motivados**, e para outros estudantes afirmam mesmo que se trata de um **Sonho quase a atingir**, e a maioria de estudantes expressou o sentimento de estar **Contente**, embora outros misturam todos esses sentimentos com a questão do *Último ano-desafio*, no que diz respeito a **Desafio académico**, **Desafio social** e **Desafio económico**. Houve estudantes que afirmaram ainda que nessa fase do último ano é preciso uma **Atitude de Compromisso**, outros ainda descobrem em si o **Sentimento de mudança**, pois o que são neste momento, não se compara com o que eles eram há dois ou três anos atrás.

Na mesma categoria de Universidade, gerou-se a categoria da 2ª geração, chamada *Desempenho do estudante*, onde os estudantes se expressaram sobre o seu Desempenho acadêmico em geral foi **Desempenho positivo**, com as suas respectivas Razões para o sucesso, e também do **Desempenho reduzido** e as **Razões da redução** chegando até de indicar as **Épocas de maiores dificuldades**.

Na outra categoria da 2ª geração, a da *Universidade e qualidade*, encontramos todas as referências dos estudantes que para alguns a **Qualidade de ensino existe** e outros teceram **Críticas à qualidade** afirmando que era é **Discutível** essa questão de qualidade de ensino. Outros ainda defendem que Existe a qualidade, e até procuraram demonstrar os **Indicadores** da existência da qualidade, e outras expressões que referem que **Existe sim** a qualidade. Mas outros ainda defenderam que Não existe a qualidade expressando a **Avaliação negativa** da mesma e os respetivos **Indicadores** da não existência ou mesmo o facto de uma **Qualidade baixa**. Mais ainda, entrevistando sobre de quem depende a qualidade, alguns estudantes defenderam que a **Qualidade depende** da universidade, outros afirmaram que **Depende do próprio** estudante e outros ainda disseram que a qualidade **Depende de ambos**.

Seguidamente, na categoria *Preocupações* encontramos outras categorias, tais como, os Tipos de preocupações, pois questionando aos estudantes sobre as preocupações, as suas respostas demonstraram **Preocupações académicas**, **Preocupações sociais** e **Preocupações económicas**.

Mais adiante, na categoria *Objetivos* obtivemos expressões dos estudantes quando declaravam sobre os seus objetivos imediatos, no que diz respeito ao fim do curso tendo em conta o finalizar de algumas cadeiras próprias do 4º ano da faculdade deles, a finalização do estágio, a elaboração do projeto de pesquisa para a monografia – para alguns- a própria pesquisa e elaboração da monografia, a defesa; os **Objetivos** que são praticamente resumidos na expectativa de obtenção de emprego.

E, na categoria *Responsabilidade*, aparecem referidas todas as declarações dos estudantes quando foram defendendo que encaram todo o percurso estudantil com sentido de muita responsabilidade.

Na 2ª categoria principal – a das Expetativas - o discurso dos participantes subdividiu-se em três subcategorias: *Expectativas quanto à transição*, *Expetativas quanto ao primeiro emprego* e *Expetativas quanto face ao futuro*.

Falando da Expetativa, encontramos a categoria da 2ª geração *Expetativas quanto à transição*, os estudantes debruçaram-se sobre a **Expectativa de tempo de duração** até conseguir o primeiro emprego, alguns deles expressaram-se sobre as **Dificuldades face a transição**, outros afirmaram que embora haja dificuldades era preciso ter alguma **Atitude no desemprego** e houve quem declarasse que a **Duração depende do Estado**. Questionados sobre quando é que tinham começado a Pensar a fase de transição, alguns deles responderam que foram **Pensando ultimamente**, outros afirmaram que foi tratou-se de **Pensar sempre**, e que era uma **Necessidade de pensar** sobre o futuro. Segundo os estudantes esta reflexão sobre a transição foi algo de Partilha de pensamento **Em geral**, com as pessoas mais próximas, isto é, **Com familiares**, alguns afirmaram que a partilha foi **Não com colegas**, outros declararam que **Partilham na Universidade** com colegas e trata-se de um **Pensamento de muitos**.

Na outra categoria da 2ª geração - *Expectativas quanto ao primeiro emprego*- alguns estudantes apontaram o Tipo de primeiro emprego que imaginam tais como **Do Estado**, outros defendem que **Qualquer um deles** serve, mas a maioria dos estudantes afirmaram que estão se preparando e esperam o emprego de **Professor-docência**. Houve quem se exprimiu de forma no sentido de **Antecipação de dificuldades** no processo de obtenção do primeiro emprego. Quando questionados sobre o Sucesso no primeiro emprego, muitos estudantes responderam que **Sim**, alguns poucos duvidaram respondendo que **Depende do desempenho** e outros ainda apontaram os **Fatores para o sucesso**. Entrevistados se o primeiro emprego constituiria Emprego de solução de muitas das suas necessidades e problemas, alguns afirmaram que **Sim** e outros que **Não**.

Na categoria *Expetativas face ao futuro*, os estudantes responderam à questão **No geral** e outros responderam tendo em vista a vida do **Futuro profissional**.

Na 3ª categoria principal - a do Emprego - encontramos as seguintes categorias da 2ª geração: *Emprego desejado, Empreendedorismo e autoemprego e Mercado de emprego*.

Quanto a categoria *Emprego desejado*, os estudantes descreveram aquilo que para eles seria o **Emprego ideal**, e também apontarem possibilidades de **Emprego alternativo**. Questionados sobre a Importância do emprego, eles afirmaram sobre a **Importância particular** do emprego e a **Importância social** do mesmo.

Quanto à categoria *Empreendedorismo e autoemprego*, alguns dos estudantes debruçaram-se sobre o que entendem por **Empreendedorismo** e ainda por autoemprego. Mais por diante, os

estudantes foram procurando fazer a relação de **Empreendedorismo e autoemprego**, para depois concentrar-se somente no **Autoemprego**. Alguns deles foram refletindo sobre a **Fraca consciência empreendedora** em Moçambique, considerando que há momentos em que é muito importante o trabalho como **Ocupação de conta própria**. Alguns estudantes foram exprimindo sobre o **Empreendedorismo Temporário**, outros ainda defenderam que em Moçambique há uma **Forte consciência de empreendedor**.

No que diz respeito à categoria *Mercado de emprego*, questionados sobre o ambiente de emprego em Moçambique, existe alguma facilidade ou não, alguns estudantes responderam aspetos do mercado **No geral** e a existência de algumas Características desse mercado de emprego nomeadamente que as vagas em Moçambique são **Limitadas**, há **Desemprego**. Outros afirmaram que o emprego é **Difícil** e foram apontando **Razões da difícil** para haver essas dificuldades, embora alguns tenham afirmado que o mercado de emprego em Moçambique é **Razoável**, apontando **Diversas razões**. Alguns poucos dos estudantes afirmaram que **Ya o emprego existe**, e referiram as **Possíveis dificuldades**. Para alguns estudantes, respondendo sobre a situação do mercado de emprego em Moçambique, referiram-se de forma específica Na área de estudo, de modo que afirmaram que há Opções de emprego, sejam eles **Do Estado** ou **Qualquer um deles**. E, debruçando-se sobre as Características do mercado de emprego, na área específica, alguns estudantes afirmaram que era fácil, demonstrando os porquês, outros defenderam que **Depende das vagas**, mas houve quem ainda defendeu que é **Difícil**, mesmo que seja na área específica. Outros estudantes afirmaram que **Existe oportunidades** de empregos na área específica de estudo e outros ainda defenderam que mesmo que haja ainda que não divulgadas completamente.

Questionados sobre a Preparação ao mercado de emprego que os estudantes fazem para a inserção no mercado de emprego apontaram aquilo que foi traduzido como Preparação concreta, tais como **Estágios**. Também referem Exigência de anos de experiências de trabalho por parte dos empregadores que para alguns dos estudantes trata-se de **Exigência exagerada** e para outros **Exigência necessária**. E, na mesma linha de preparação concreta, questionados se eles tinham algum contacto com empreendedores, alguns responderam que Sim, e outros que Não. Mas houve quem defendesse que os **Pacotes de minicursos** contribuem para a futura preparação e enriquecimento do CV, entretanto, houve estudantes que se declararam mesmo que já são **Como empreendedores** pelas atividades que levam a cabo. E, quanto à Preparação Académica, questionados se o certificado era suficiente ou não para preparar o seu futuro emprego e se podia realmente contribuir para a obtenção do mesmo emprego, alguns dos estudantes responderam que o **Certificado basta** para tal, outros defenderam que **Não basta o**

Certificado. Outros estudantes ainda afirmaram que **Ambos** – certificado e a competência – são importantes e houve quem defendesse que até certo ponto o certificado, as notas altas, podem ser cruciais para a fácil obtenção do emprego. Insistindo se havia ou não Outros fatores que podiam influenciar positiva ou negativamente a fácil entrada no mercado de emprego, alguns estudantes responderam que existem de facto, tais como o **Fator social**, **Fator económico** e **Fator político** podem ser determinantes no acesso fácil ou difícil ao mercado de emprego. Alguns estudantes continuaram a vincar a **Capacidade-competência** como um grande valor e fator para o mercado de emprego. Questionados mais ainda sobre o que é que fazem para preparar melhor a entrada ao mercado de emprego, alguns estudantes reticentes responderam: **Preparação não sei...**, um e outro afirmou simplesmente que **Espera a preparar** e houve quem descrevesse que está a **Enriquecer o CV** com várias preparações concretas. Questionados se conheciam Recém-graduados não enquadrados no mercado de emprego, alguns estudantes responderam espontaneamente que **Existem** mesmo e comprovaram, outros responderam dizendo: **Não encontrei** tais recém-graduados sem enquadramento no mercado de emprego. Entretanto, para os que responderam que existem recém-graduados sem emprego procuraram demonstrar as **Razões do não enquadramento**. Contudo, houve estudantes que, de forma moderada, afirmaram que existem recém-graduados não enquadrados mas eles são Poucos. Tendo em conta as características do acesso ao mercado de emprego, procuramos saber qual tem sido a sua Atitude face ao mercado de emprego, pelo que muitos estudantes expressaram **Atitude positiva**. Apesar de tudo, muitos estudantes defenderam que conseguir emprego Depende das categorias e de diferentes fatores especificaram que **Depende das influências** sociais, económicas e políticas e ainda **Depende das oportunidades**.

### 3. 2 Descrição de dados referentes às entrevistas dos pedagógicos

Analizados os dados com o recurso a *Software NVIVO 11*, obtivemos uma codificação das entrevistas com os Diretores Adjuntos Pedagógicos organizada em categorias da 1ª geração e também em outras categorias de 2ª e 3ª geração correspondendo a um sistema ou árvore que podemos encontrar em anexo (Anexo 9 e 10) e será apresentada no texto, seguidamente.

Esse sistema a que se chegou é constituído por categorias de primeira geração: qualidade de ensino existe, qualidade de ensino não existe, qualidade depende de, a sociedade e a qualidade, e a estratégias para a qualidade. De forma muito podemos ver que:

Na categoria principal Qualidade de ensino existe, surgiu a subcategoria *Falar de qualidade* na qual encontramos declarações dos Diretores Adjunto Pedagógicos afirmando que o discurso, em Moçambique, sobre a **Qualidade é relativa** e também **Complicado**. A seguir temos a subcategoria *A qualidade em Universidades em geral*, na qual os Diretores Adjunto Pedagógicos aprofundam as suas reflexões sobre a qualidade de ensino nas universidades e afirmam que, apesar de ser uma questão relativa e complicada, em termos gerais e ate certo ponto em Moçambique a **Qualidade existe**. Depois disto, na subcategoria *A qualidade Instituições privadas*, os entrevistados observaram que em algumas universidades **Sim existe** a qualidade e eles procuraram avançar apontando não só alguns **Indicadores da qualidade**, mas também foram demonstrando nos seus discursos alguma avaliação percentual para ilustrar os **Níveis de qualidade** que julgam que podem ter tais universidades os mínimos e os máximos.

Na segunda categoria principal, Qualidade de ensino não existe, encontramos subcategorias onde alguns não hesitam de expressar que qualidade **Não existe** e outros usam a expressão, segundo a qual a qualidade é **Reduzida**. Posto isto, os diretores Diretores Adjuntos Pedagógicos apresentaram os **Indicadores da fraca qualidade** de ensino superior e alguns também apresentam aquilo que faz com que haja fraca qualidade, isto é, **Razões da baixa qualidade**. E fizeram depois a reflexão, segundo a qual, há situações em que mesmo com **Notas altas a qualidade baixa**. Os Diretores Adjuntos Pedagógicos defenderam ainda que no processo de trabalho para garantir a qualidade o seu **Resultado a longo prazo**.

Quanto à terceira categoria principal, Qualidade depende de, nela encontramos diversas reflexões dos Diretores Adjuntos Pedagógicos. Por um lado, eles defendem que a qualidade de ensino nas universidades **Depende do estudante**, que deve fazer um grande esforço individual no seu estudo guiados pelo docente, por outro lado, os Diretores Adjuntos Pedagógicos defendem que a mesma qualidade no ensino superior também **Depende dos docentes**, na medida em que eles se esforçam no uso das metodologias e didáticas diversas, inovadoras próprias da atualidade e ao alcance dos estudantes. Mais ainda, os Diretores Adjuntos Pedagógicos defendem que a qualidade de ensino nas universidades **Depende das condições da instituição**, categoria onde faz referência, por exemplo a recursos humanos, financeiros e materiais. Assim, eles continuam a defender ainda que tal qualidade também **Depende da direção**, entendida como o conjunto dos gestores do topo da universidade. Na mesma categoria encontramos que os Diretores Adjuntos Pedagógicos exprimiram que a qualidade de ensino para ser elevada **Depende de todos** os intervenientes ou protagonistas de Educação nas universidades a partir daqueles que garantem os serviços básicos ate os gestores

principais. Por conseguinte, questionados sobre aquele que podia ser visto como protagonista mais destacado nesse processo de qualidade de ensino, os diretores adjuntos pedagógicos afirmaram que o docente pode ser considerado como *O mais responsável*. Eles também defenderam que a garantia da qualidade depende das políticas bem traçadas pelo governo. E por fim, os Diretores Adjuntos Pedagógicos referiram-se a uma nova questão, segundo a qual, a qualidade de ensino *Depende do cruzamento de filosofias de ensino*.

Na quarta categoria principal, A sociedade e a qualidade os Diretores Adjuntos Pedagógicos pronunciaram-se que existe alguma lógica: *Qualidade fraca e difícil empregabilidade*. Eles afirmaram que a sociedade atual e as instituições empregadoras possuem suas *Exigências na empregabilidade*. Os Diretores Adjuntos Pedagógicos defenderam que não só as instituições de ensino superior devem trabalhar para garantir a qualidade de ensino, a formação baseada em competências, mas também é necessário o *Contributo dos empregadores* nesse todo processo. Para esses gestores de Educação observam que na política de educação e formação de competências neste século XXI, não devem faltar as componentes da *Qualidade e empreendedorismo*, os Diretores Adjuntos Pedagógicos afirmaram que as universidades procurem formar os estudantes na *Qualidade e competências*, e eles prosseguiram defendendo que competência não significa simplesmente saber fazer algo profissionalmente, pois o discurso e a formação deve ser integral assumindo assim a *Qualidade, saber ser e estar*.

Na quinta categoria principal, denominada por Estratégias para a qualidade, os Diretores Adjuntos Pedagógicos defenderam que para que o processo de garantia de qualidade seja eficiente e eficaz, precisa-se em apostar continuamente na **Monitorização** e acompanhamento. Adicionado a isto, os Diretores Adjuntos Pedagógicos apresentaram outras estratégias que integram a subcategoria *Investimento*, e especificaram que quando se referem investimento pretendem dizer a questão de **Recursos humanos qualificados**, isto é, recursos humanos que prestam qualquer serviço numa universidade a partir dos próprios diretores, pedagógicos, os docentes e até os funcionários do setor administrativo da instituição. Mais ainda, na mesma subcategoria, os diretores adjunto pedagógicos apontam a questão '**Recursos financeiros**' como crucial para a materialização da formação, aquisição de todo o tipo de material didático e a manutenção da instituição. Os Diretores Adjuntos Pedagógicos afirmaram que estão conscientes de algumas *Estratégias em curso* para a Qualidade em Moçambique e por meio do empenho de todos eles esperam resultados positivos a médio e a longo prazo.



## CAPITULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

### Introdução

Neste capítulo apresentamos a análise e discussão de resultados tendo em consideração dois aspetos essenciais: por um lado a consciência de manter a lógica da abordagem metodológica qualitativa que anunciamos, desde o início deste estudo, continuando a usar as suas técnicas e procedimentos essenciais que a mesma metodologia exige. Como Will (2012) defende, trata-se de um estudo qualitativo que se concentra em factos sociais como indicadores, em realidades “subjetivas”, com a primazia no conteúdo, cuja finalidade é o da contextualização, interpretação sendo diferente do método quantitativo que se foca em realidades objetivas, com recurso a dados números, percentagens e estatísticas, com o cunho dedutivo.

Segundo Brante (2001), falando da metodologia em Ciências Sociais, na era época contemporânea, afirma que enquanto se realiza a pesquisa e investigação, não deve haver um empirismo excessivo que visa, simplesmente, a descrição de dados descuidando-se no conhecimento sólido que permita o conhecimento explicativo. Pois para ele, o objetivo de um estudo não é somente identificar e descrever aquilo que está acontecendo no mundo, ou na sociedade ou nas pessoas. Deve-se privilegiar a análise profunda e a interpretação dos dados perceber como estes se estruturam e porque se manifestam de uma certa forma. Os autores Sousa e Baptista (2011) defendem que depois de descrever cada categoria, deve-se interpretar, isto é, explicar os significados de cada categoria, questionar qual é a presença e frequência de cada categoria, e estabelecer e compreender as relações entre as categorias. Luckesi *et al.* (2012) afirmam que a discussão de dados é necessária na medida em que consiste em comparar as várias posições que se entrecrocaram dialeticamente.

Saldana (2011) defende que quando o investigador enfatiza a descrição, pretende fazer com que os que poderão ler o texto verifiquem aquilo que o investigador observou de facto; quando o investigador enfatiza a análise, pretende fazer com que aqueles que virão a ler o texto saibam aquilo que o investigador sabe do assunto; e quando o investigador enfatiza a interpretação, pretende fazer com que aqueles que vão ler o texto entendam melhor a situação como o investigador entendeu. E este processo não transforma, somente, os dados, transcende-os.

Para Meyrick (2006) o mais importante é demonstrar exatamente como os dados em si mesmo moldam as conclusões, para tal precisa reforçar a ligação entre os dados e conclusões num

trabalho qualitativo e solidificar as referências entre as coleções de dados e as conclusões. Isto faz com que as conclusões não sejam do ponto de vista do pesquisador ou da sua interpretação pessoal ou invenções pessoais generalizáveis para todo o grupo dos entrevistados mas, de facto, elas emanam dos participantes que apresentaram as suas declarações. Na pesquisa duma investigação qualitativa, são confirmados os dados pela triangulação dos mesmos, e não o investigador/s que determina se os dados sustentam as conclusões.

Assim, retomamos as questões de pesquisa como guias sistemáticas da discussão:

Quais as perceções dos estudantes universitários finalistas de cursos de Educação do Norte de Moçambique quanto à sua preparação para o mercado de emprego?

Quais as perceções dos estudantes universitários finalistas de curso de Educação do Norte de Moçambique face à transição para o mercado de emprego?

Quais as perspectivas dos estudantes universitários finalistas de cursos de Educação do Norte de Moçambique sobre a sua vida profissional futura?

Quais as perceções e experiências das Direções - Diretores Adjuntos Pedagógicos ou Assistentes Pedagógicos – das universidades em que estudam os participantes do estudo sobre a qualidade de ensino e preparação possibilitada pela universidade para a entrada no mercado de emprego e explorar de que modo se encontram em sintonia com o discurso dos estudantes finalistas?

Consideraremos as 3 primeiras como guia para a apresentação da discussão. Quanto à questão das perceções e experiências dos Diretores Adjuntos Pedagógicos, tendo em conta a sua origem e intenção, será respondida ao longo da discussão das outras e retomada num último ponto.

Assim, sem nos desviarmos do foco principal que é o das perceções do estudante universitário finalista face a transição para o mercado de emprego no Norte de Moçambique, realizamos a análise e discussão de resultados cruzando os dados das entrevistas aos estudantes e os dados das entrevistas aos Diretores Adjuntos Pedagógicos, discutindo-os com as reflexões de diversos autores, documentos legais, relatórios de reconhecimento oficial – nacionais e internacionais. Serão também integrados exemplos do discurso dos participantes, apresentando dentro de parêntesis o respetivo código de identificação do autor/entrevistado. Sobre esta questão, e também já referimos, White e March (2006) defenderam que numa

investigação qualitativa, são confirmados os dados pela análise e discussão dos mesmos para poder obter a conceptual consistência entre observação e conclusão.

#### **4.1 Quais as percepções dos estudantes universitários finalistas de cursos de Educação do Norte de Moçambique quanto à sua preparação para o mercado de emprego?**

Na análise e discussão dos dados vamos recorrer, predominantemente, às categorias de primeira geração resultantes das entrevistas aos estudantes Universidade e Emprego e às suas categorias filhas.

No que diz respeito a categoria Universidade, de acordo com os dados recolhidos, os estudantes expressaram, em primeiro lugar, os sentimentos e emoções que experimentam nesta fase, nomeadamente face ao *Último ano*.

A fase do fim do ano foi manifestada como um **Alívio** para 2 dos participantes um deles expressou por exemplo: "*Normalmente quando estamos aqui na última fase, há aquele sentido de alívio né...*" (IACMI). Também Barlem, Lunardi e Bordignon (2012) defenderam que a saída do ensino superior pode estar relacionada à aprovação no curso desejado em primeira opção, com sentimentos de alívio uma vez que o estudante está prestes para concluir o curso. Portanto trata-se de uma retirada com satisfação consciente de que o indivíduo já terminou e está livre das obrigações escolares académicas e mesmo das obrigações de pagamento de propinas.

Sete (7) estudantes exprimiram que estão **Motivados**, com alento, orgulhosos, entusiasmados como testemunha a afirmação de um desses estudantes: "*eh, primeiro dizer que é uma fase muito boa, só por saber que já estou no fim a terminar já é uma base muito boa. E, ...Eu me sinto um pouco mais motivado por saber que já estou a terminar a fechar o curso* (9GOG). Nesse sentimento de motivação Chiavenato (2011, p. 314) refletiu sobre indivíduos que experimentam "necessidades de autorrealização", pois o objetivo do estudante está sendo, até a um nível alto, de certa maneira satisfeito. Trata-se de uma das necessidades humanas mais elevadas dos estudantes: o término do seu curso na universidade. Para o autor, estas necessidades estão relacionadas com a realização do próprio potencial e autodesenvolvimento contínuo. Essa "tendência se expressa por meio do impulso que a pessoa tem para tornar-se sempre mais do que aquilo que é e de vir a ser tudo o que pode ser" (*Ibidem*, p. 314). Chiavenato (2011) defende que os indivíduos que não conseguem obter emprego, por diversos fatores, experimentam uma insatisfação tendo em conta que se esforçaram para estudar e

trabalhar. Trata-se do desejo provocado por determinadas necessidades, dirigido a objetivos, que se desenvolve no interior do indivíduo, mas que sofre influência direta da interação com o outro e com o meio (Callegari, 2004).

O fim do ano académico foi visto por 3 participantes como o momento de **Sonho quase a atingir**. Por exemplo, um deles disse: *"bem, as expetativas são enormes. Já me sinto de que talvez daqui há pouco estou para realizar o meu sonho já que foi o meu desejo de fazer a faculdade. É verdade"* (4VDMI). Tal como refere Freire comentado por Filho (2010): sonhar, portanto, não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquitetar, significa conjecturar sobre o amanhã.

Sobre o facto de estar **Contente** por exemplo, 16 estudantes expressaram a sua satisfação dando testemunhos que se inserem nesta categoria da última geração e afirmam que sentem alegria, felizes, emocionados, enfim *"estou contente, obviamente...me sinto bem"* (IMPMI). De acordo com Teixeira e Gomes (2004), existe um significado grande da conclusão do curso superior para os estudantes universitário finalista, trata-se de um momento de alegria e satisfação pessoal, a coroação de uma escolha.

E, porque o percurso foi marcado de diversas dificuldades e desafios de vária ordem, a sensação de vitória está presente, embora ainda tenham um sentimento de medo, apreensão e insegurança pelo seu futuro de inserção no mercado de emprego como havemos de discutir mais em diante na categoria Emprego. De acordo com os mesmos autores, Teixeira e Gomes (2004), o fim de um curso universitário significa também a promessa de uma nova fase de vida, marcada pelo início do exercício da profissão escolhida. Entretanto uma questão prevalece: há várias décadas o certificado de estudos universitários era sinónimo de garantia para poder conseguir obter um bom emprego e bem remunerado, mas atualmente a situação é muito desafiante por causa da nova realidade sociopolítica, económica e tecnológica.

As perceções sobre o fim do Último ano da universidade mereceram mais outros pronunciamentos profundos, uma vez que, para além dos sentimentos de alegria, satisfação e contentamento, o fim do último ano do curso na universidade foi percebido também como um período de desafios. Assim, 13 participantes focaram o **Desafio académico**. Por exemplo, um deles disse: *"desafio de tentar terminar o curso o mais rápido possível.... Desafio de elaborar o meu projeto.... Desafio de escrever a monografia....Desafio de defender"* (13 SDIP). Estando atento as declarações dos estudantes, percebemos que referiram também os Desafio social presente. Seis (6) participantes apontaram alguns desses **Desafios sociais**. Por exemplo

o participante (IIACMI) refere-se ao ".....Desafio de resolver problemas dos nossos pais...; eh familiares e da sociedade e em geral do nosso País; desafios de conseguir emprego; ansiedade de emprego". No que diz respeito à **Desafio económico 5** estudantes pronunciaram-se sobre o assunto e um deles afirmou: "*Para fazer monografia não é fácil, precisa de acarretar um pouco de custos. Por exemplo o meu tema eu vou ter que viajar ida e volta a Marrupa – Lichinga – Marrupa – Lichinga. Ai vou ter que acarretar custos. Então essas são as dificuldades que eu estou a enfrentar que não....Que me atentam a minha vida*" (7MMG).

Cava (2012, p. 50), referenciando Teixeira, defendeu que “a conclusão de um curso superior marca o fim de uma etapa na educação individual e carrega consigo uma série de expectativas que podem se tornar realidade ou não nos anos que se seguem”. O autor também identificou que a formatura em um curso de graduação representa, para a maioria dos alunos, a inserção no mercado de emprego, caracterizado por um momento, às vezes perpassado por incertezas e dúvidas em relação a qual caminho seguir e demais sentimentos associados. É marcante, nesse período, as definições e as escolhas do direcionamento ou para uma vida académica (com a realização da pós-graduação) ou para o ingresso no mercado de emprego. Mais ainda, Cava (2012, p. 51) retomando o pensamento de Schlossberg, Chickering e Campos, afirma que:

Os processos de transição podem ser entendidos sobre diferentes perspectivas: transição como um acontecimento ou não que resulte em uma mudança ao nível das relações, das rotinas, dos papéis e dos ideais sobre si mesmo e o mundo circundante. A partir de tal conceito, as transições abrangeriam não somente as mais previsíveis (início da atividade profissional, casamento, finalizações de processos educativos), mas também mudanças mais sutis (promoção esperada, mas não concretizada, quebra de um percurso educacional).

Então, podemos perceber que para o autor, aqueles acontecimentos da vida, considerados como transições desenvolvimentais, implicam uma dinâmica de mudança, isto é, os indivíduos procurem fazer um esforço de modo que demonstre uma mudança no próprio comportamento e relações, pois as mudanças requerem que o indivíduo trilhe num caminho de novos padrões de comportamentos. Estas mudanças podem, por vezes, fazer com que os indivíduos passem momentos de desafios e crises, sejam elas psicológicas ou sociais, situações que podem persistir ou não dependendo dos mecanismos e padrões habituais que o indivíduo utiliza para lidar com situações problemáticas, se são eficazes ou não. Assim, quando o estudante se defronta com uma nova situação e necessita criar formulas para lidar com a nova forma de ser, de estar, de viver e de busca, então, ele confronta-se com o novo

papel e os outros papéis desafiantes da vida. O discurso dos nossos participantes finalistas parece revelar como isso é importante nas suas vidas.

Portanto, usando a linha de pensamento de Cava (2012) a passagem da universidade para o trabalho representa uma transição desenvolvimental crítica do jovem adulto, na medida em que aquilo que ele sempre projetou e esperou foi que assim que terminasse o seu curso e assim que tivesse graduado podia, então, ingressar no mercado de emprego, de acordo com os seus planos, mas na realidade o jovem se depara com uma realidade desafiadora na transição da universidade para o trabalho.

Houve 11 estudantes expressaram que sentem também aquilo que chamamos **Atitude compromisso**. Um deles afirmou que tinha um compromisso de *"enfrentar a matéria; enfrentar a situação; aprender mais para aplicar no mercado de trabalho; muito trabalho...trabalho! e precisamos de ser fortes; conseguimos ultrapassar; sei que sou capaz; qualquer coisa que vem na minha frente, eu digo: hei-de conseguir....hei-de conseguir; confiei em mim e acabei passando esses 3 anos; eh ter que acreditar e criar desafios e tudo é possível; estou quase a combater uma fase, sim....da vida; estou para adquirir, creio que hei-de ter uma contribuição na sociedade; irei ajudar para contribuir para o meu País"* (11 ACMI). Perez (2000) ao refletir sobre a responsabilidade foca também a questão do compromisso. De acordo com Perez (2000), o termo responsabilidade é entendido, pela maioria das pessoas, como algo que comporta uma obrigação de responder por atos próprios ou alheios, ou por uma coisa confiada. Porém, para o autor, em termos de *coaching*, "responsabilidade" é a capacidade ou aptidão de responder, para tomar decisões para si próprio. Trata-se de compromisso que devemos assumir pelas nossas ações, pelos nossos atos (Perez, 2000, p. 11) e quanto maior for compromisso, melhor será o desempenho.

As perceções sobre o fim do último ano do curso universitário continuaram pois, 3 estudantes revelaram que notaram dentro de si algo estar a mudar/mudou nas suas vidas, isto é, **Sentimentos de mudança** de vida, tal como podemos observar na resposta de um deles: *"sinto que alguma coisa mudou, aprendi e eu ainda espero em aprender mais para ir aplicar lá no mercado de trabalho"* (14BVJI). De acordo com Teixeira e Gomes (2004) a mudança significa: mudança da própria rotina de vida estabelecida na dinâmica da movimentação da casa para faculdade e vice-versa durante 4 ou 5 anos, por um lado, e por outro lado, a mudança pode ser entendida no sentido de necessidade de assumir maior responsabilidade no plano profissional. E de acordo com Diniz (2005) trata-se da mudança no sentido mais psicológico e psicossocial. Para ele esta fase da vida em que se encontram os estudantes

universitários é a da aquisição da identidade no sentido que Erikson (1963, 1968), e de autonomia para conseguir lidar com o mundo. Portanto, identidade aqui é entendida como propriedade do eu consciente (ego), que organiza as experiências e que se constitui na ligação de si próprio (self) com ambiente. Sprinthall e Collins, citados por Diniz (2005), afirmam que a mudança também pode ser entendida como para assumir o sentido moral de cuidar dos outros, de os respeitar e de os apreciar. Bronfenbrenner (2005) afirmou que o desenvolvimento é um processo que envolve vários elementos, como por exemplo, estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas das pessoas ao longo da sua vida. Assim para o autor entende o desenvolvimento nos domínios físico, biológico, psicológico e social.

No que diz respeito a categoria do *Desempenho do estudante* os entrevistados apresentaram-nos um nível de **Desempenho académico** variado. Quase todos os participantes declararam que, em geral, o seu nível foi de **Desempenho positivo** até chegarem à fase final em que eles se encontram. Assim, encontramos testemunho no discurso de 26 estudantes, por exemplo um deles afirmou: “*o meu empenho académico eu considero positivo*” (17ODM).

E quanto aos fatores que concorreram para esses resultados positivos, isto é, **Razões para o sucesso**, encontramos 7 estudantes que demonstraram claramente que uma das razões para o sucesso académico, foi do desempenho dos professores, tal como este estudante se referiu: “*depende dos professores....Alguns dão bem aulas...cumprem com aquilo que e regra da escola. Eles dão bem aula mesmo quando tu fazes o teste apanhas mesmo aquilo que tu fizeste*” (15MSM). Outra razão foi a da adaptação paulatina e constante no começo da universidade, mais a convicção, dedicação, encorajamento. Por exemplo: o fator encorajamento da família: “*minha tia deu-me mais força*” (5JSMI); mais um estudante disse, por exemplo, “*no início não me ambientei e depois me esforcei....*” (16ATFM), e outra razão foi a de procurar assumir as cadeiras como algo do seu percurso e da vida estudantil, tal como este estudante afirmou: “*identifiquei-me com algumas cadeiras*” (17ODM); e outros fatores de patriotismo, por exemplo: “*impulsionado pela ânsia de ajudar meus pais no futuro*” (20CDMI).

Efetuada a reflexão sobre o desempenho académico, Cunha e Carrilho (2005) afirmam que as interações que ocorrem durante o percurso estudantil entre estudantes, docentes e o corpo técnico das escolas e os contextos ambientais da instituição são muito importantes para uma melhor compreensão do ajustamento académico e da realização académica de cada estudante. O ambiente conta muito para os estudantes poderem lograr um desempenho académico

positivo. De acordo com Di Bergamo (2012) quando se utiliza a expressão ambiente escolar pretende-se referir a existência de uma conjuntura de elementos essenciais que, por um lado, garantem a socialização, convivência sadicamente e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade, e por outro favorecem o ensino e aprendizagem tais como: o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres. Conforme Oliveira (2013) no âmbito social, o estudante será chamado a estabelecer relacionamentos interpessoais mais maduros com colegas e professores, e deverá adquirir novas competências e estratégias de tolerância às diferenças e de relações com autoridade.

De acordo com Vendramini e seus colegas, (Vendramini, *et al.*, 2004) existem vários fatores que podem contribuir para o rendimento elevado do desempenho acadêmico, tais como: formação acadêmica anterior, relacionamento, envolvimento com atividades universitárias, escolha do curso, desempenho acadêmico, habilidade para estudo, condições de estudo, condições externas, condições de saúde física e psicológica, ambiente universitário. De acordo com Monteiro e seus colegas (Monteiro, *et al.*, 2005) é importante que as instituições de ensino superior se mobilizem de modo a criar os contextos mais adequados ao desenvolvimento psicossocial e ao sucesso acadêmico dos seus estudantes. Mais ainda, de acordo com Ferreira, Almeida e Soares (2001) o sucesso acadêmico do estudante será avaliado pelo crescimento do mesmo em relação a si próprio e aos objetivos propostos, considerando o desenvolvimento integral que exige, necessariamente, o desenvolvimento das suas competências intelectuais, acadêmicas e pessoais, tais como: que o estudante estabeleça, cultive e mantenha relações interpessoais, que tenha o sentido de identidade e o processo de tomada de decisão acerca da carreira (Upcraft e Gardner, 1989). Nesta ótica, a universidade se apresenta como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos jovens estudantes, promovendo a integração e o ajustamento acadêmico, pessoal, social e afetivo do aluno (Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

Em contra partida, no que tange ao **Desempenho acadêmico reduzido**, 20 estudantes responderam que de facto tinham esses períodos com desequilíbrio de desempenho. Por exemplo, um deles afirmou: *“sim, fui a recorrência a 1 cadeira” (IIACMI)*. E, questionados sobre quais foram as causas dessa diminuição de rendimento acadêmico, 18 estudantes responderam que as **Razões da redução** em alguns semestres foram: a falta de adaptação ao ambiente estudantil de uma universidade, a distância que separa a residência deles para universidade, o fraco desempenho de alguns professores, fatores familiares, a corrupção, as metodologias inadequadas e até mesmo a falta de dedicação dos mesmos estudantes. Por exemplo uma estudante: *“engravidar muito cedo” (5JSMI)*; outro estudante: *“talvez o peso*

*dos anos, talvez o cansaço*” (6RRG); exemplo de outro estudante: *“distância para UP”*. Portanto, apesar destes momentos, e tal como vimos antes, 26 dos participantes descreveram o seu percurso como sendo um desempenho positivo.

Segundo Oliveira e Soares (2011, p. 57):

A maioria dos estudantes que ingressam no ensino superior traz consigo uma expectativa positiva em relação a sua futura experiência académica. E, a discordância entre estes sentimentos e pensamentos e o que a universidade efetivamente pode oferecer gera uma fonte de dificuldades refletida na adaptação, na satisfação e no sucesso académico.

D’Abreu e Marturano (2010) defendem que as condições adversas da família e baixo nível socioeconómico podem ser alguns dos fatores que influenciam o baixo desempenho escolar dos estudantes e houve participantes que também deram testemunho disso. Santos e Graminha (2005), por sua vez, observaram que, para além dos fatores familiares e de saúde do estudante, também os problemas emocionais e comportamentais podem influenciar para o baixo rendimento académico. Como vimos no nosso estudo há participantes que dão testemunho que, normalmente, possuem um potencial/habilidade e a performance revelados ao longo de um certo percurso académico, mas que em algum momento também apresentam uma certa discrepância entre tal potencial e a performance com a realidade dos resultados académicos ou o seu desempenho acaba se manifestando reduzido. Também de acordo com Oufino, Fleith e Gonçalves (2011), dentre várias causas dessa discrepância podem ser descritas as seguintes: a dificuldade de adaptação, pressão para se adequar às normas, isolamento social, dinâmica familiar conflituosa, rígida e com altas expectativas, a baixa autoestima e o autoconceito negativo, desmotivação, pressão por parte de pais, dificuldades para estabelecer objetivos a longo prazo, tédio com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula vinculados a um currículo tradicional, a depressão, a ansiedade, o perfeccionismo, rebeldia, irritabilidade, não conformismo, *déficit* de aprendizagem, desorganização, impulsividade e *deficit* de atenção, imaturidade social e estabelecimento.

Aprofundamos as nossas entrevistas questionando os participantes sobre qual era a época que mais se registaram as negativas e, logo o rendimento académico reduzido, 5 participantes responderam que as **Épocas de maiores dificuldades** académicas foram nomeadamente nos primeiros semestres do primeiro ano e no fim do 3º ano do curso. Por exemplo um dos estudantes afirmou: *“ Neste semestre; primeiro ano primeiro semestre; primeiro semestre do terceiro ano; no 3º semestre”* (9GEOG). Monteiro *et al.*, (2005) refletiu sobre os fatores que

influenciam para o rendimento académico positivo ou negativo destacando que os primeiros anos de estudo o aluno possui as suas dificuldades sendo uma delas a de adaptação.

Discutindo sobre *Universidade e qualidade de ensino* em Moçambique, reacendeu-se uma reflexão visivelmente preocupante, nos estudantes entrevistados. Foram tecidas algumas Críticas à qualidade. Houve 5 estudantes que afirmaram que a questão de existência ou não de Qualidade de ensino nas universidades é **Discutível**, por exemplo, um deles disse: *“Acho que...sob o ponto de vista dele? Claro que ... é a posição dele.... A posição dele se ele diz que ele não tem... ele tem suas razões. Eu posso dizer também que existe porque já terei a nesse especto as minhas razões porque que eu estou....”* (20CDMI). Ora, se estes estudantes percebem que a qualidade de ensino é algo discutível, 4 dos 5 Diretores Adjuntos Pedagógicos também percebem que se trata de um assunto que é ao mesmo tempo complexo, **Complicado**, difícil e relativo. Na ótica dos entrevistados, a **Qualidade é relativa** na medida em que assim que há diferença de indivíduos, assim também há diversidade de análise e percepção de assuntos, cada um na sua perspectiva e no seu nível, por exemplo, um deles disse: *“- sim na minha ótica julgo que a qualidade de ensino superior posso dizer a verdade de forma relativa”* (5PUPL). É complicado e complexo falar de existência ou não de qualidade, segundo os entrevistados, porque trata-se de um tema delicado, um processo aturado que envolve uma conjuntura de atores a serem avaliados e um conjunto de padrões e critérios a serem seguidos para no fim concluir-se e afirmar-se que há qualidade ou não. Por exemplo, um dos Diretores Adjuntos Pedagógicos afirmou: *“por isso inicialmente estava a dizer que é um pouco complicado porque a qualidade não se mede assim, logo a prior, nós principalmente que somos formados na área de educação, diz-se assim: por isso que é um pouco complexo falar de qualidade em si, na formação, porque precisa aqui ter...é difícil. Comentários que aparecem por aí é difícil. Quando se fala de ensino é um problema sério...porém, por isso eu estava a dizer que para se medir é um pouco complicado”* (1XEUCM).

Também para Langa (2012) a questão da qualidade do ensino superior é complexa, e ao mesmo tempo, os discursos sobre a deterioração da qualidade de ensino em Moçambique tornaram-se cada vez mais abundantes. O autor afirma que multiplicaram-se seminários, conferências e reflexões individuais, para debater sobre a qualidade de ensino. E, na sua visão, a introdução de reformas curriculares na Universidade Eduardo Mondlane e na Universidade Católica de Moçambique - com a adoção do sistema de ciclos proposto pelo modelo de Bolonha - fez com que questão da qualidade de ensino viesse a ser cada vez mais polémica. Portanto, tal questão tornou-se uma preocupação generalizada, tanto para a

sociedade em geral, como para a própria universidade, para os estudantes e assim como para o próprio governo moçambicano que acabou fazendo da qualidade sua prioridade (PQG, 2015). Os dados recolhidos neste trabalho parecem então ser representativos deste olhar.

Para alguns estudantes Existe a qualidade de ensino na universidade em Moçambique. E, como defesa eles apresentaram alguns **Indicadores** da existência da qualidade de ensino na universidade, apontando que há métodos, material didático, alguns laboratórios, novas políticas educacionais, que pensam que são adequados, por exemplo um deles disse: “...- *Sim, olhando para Moçambique como tal, sim. Olhando para Moçambique como tal, existem certas áreas que realmente os métodos têm ajudado, mas também existem outras áreas que o problema não tem sido o próprio método, tem sido o próprio material sim, tem sido o próprio material. Verificamos em Moçambique que temos várias Universidades com vários cursos. Só que tem havido falta de material, quer dizer, de algum laboratório. Sim, algum laboratório que poderia permitir com que o próprio estudante assim fizesse as sua práticas. Sim. Eu penso que em termos de metodologias como tal, eu penso que são adequadas. São adequadas. Sim (17ODM)* e mais outro estudante afirmou: “*Porque...porque ultimamente nós usamos muitas tecnologias. Então, e diferentemente, de ir dar aulas numa escola primária e secundária por aí. E é diferente da universidade. Porque há momentos que nós na universidade usamos coso, como é que é, usamos slides para aulas. Então, naquele momento de dar aulas com slides, há momentos que até a matéria nós conseguimos assimilar e numa determinada altura nós não conseguimos assimilar. E diferentemente de vir estarmos em frente começarmos a dar a nossa aula, facilmente as pessoas....assim...eu digo de maneira assim as pessoas percebem. – assim surge um universitário de qualidade? – acredito eu!” (20CDMI). Quanto aos Diretores Adjuntos Pedagógicos, 2 destes, afirmaram que em termos gerais, é possível dizer que em algumas universidades existe certos **Níveis de qualidade**. E, para defender essa sua posição, os profissionais e gestores de Educação foram apresentando alguns **Indicadores da qualidade** tal como podemos observar num dos depoimentos de um deles: “*eu posso dar uma percentagem positiva, fazendo uma avaliação comparação crítica, aos modelos atuais e ao nosso passado histórico nê, sim a avaliação aqui é positiva na medida em que essa abertura de universidades dá, abre azos para a formação dos moçambicanos, pese embora com essas deficiências. Mas acreditamos que estamos a formar. Porque no tempo colonial não havia possibilidades de acesso não é? O ensino não era para todos. Então, o positivo é pela abertura em que é acessível a tantos moçambicanos. Aí é onde então é o aspeto positivo. Eu não tenho falando francamente, não tenho experiência de outras universidades... É uma questão de qualidade a melhoria significativa nos próximos tempos**

*poderá se registar. Sim, mas avaliação é positiva sim” (5PUPL).*

Portanto, houve 12 estudantes que afirmaram que **Existe sim** alguma qualidade de ensino nas universidades, por exemplo, um estudante afirmou: *“Sim. Mas eu acredito que existe!” (11 ACMI).* Mais ainda, dos 5 Diretores Adjunto Pedagógicos houve 3 que classificando os **Níveis de qualidade** pensam que existem os dois extremos, isto é, para as universidades com alguma qualidade elevada atribuíram X e as universidades que julgam ter baixa qualidade eles apontaram um Y tal como podemos observar neste depoimento de um deles: *“- eh eu posso dar, acerca de....desses que afiguram como de qualidade alta eu posso dar 83, 85%. Mais ao menos. Eu posso me arriscar....sim, sim...exatamente, eu digo que as que não oferecem qualidade eu posso dar la os 35% ou 30%. Sim, sim” (4AUPN).*

O governo implementou uma série de iniciativas para regular o sistema de ensino superior, incluindo o estabelecimento de mecanismos de avaliação, controle e garantia de qualidade. Mais exatamente, com a criação do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior em Moçambique com o seguinte percurso: as leis e decretos seguintes confirmam a preocupação do Governo de Moçambique no que diz respeito à existência de sinais de má qualidade de ensino superior no País e as respetivas estratégias que foram traçadas para mitigar essa situação - Lei nº 1/ 93 e, a Lei nº 5/2003, como instrumentos que concedem a Normaçoão do Subsistema do Ensino Superior. O Decreto nº 63/2007, a Lei do Ensino Superior, Lei nº 27/2009, o Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior, Decreto nº 30/2010, o Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos, o Decreto nº 32/2010, o Regulamento do Conselho Nacional de Ensino Superior, Decreto nº 29/2010, Qualificadores Profissionais de Funções Específicas do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior, Resolução nº 23/2009, o Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior, Decreto nº 48/2010, e o Regulamento de Inspeção às Instituições de Ensino Superior, Decreto nº 27/2011” (Coletânea de Legislação do Ensino Superior (2012).

Por outro lado, houve estudantes que referiram avaliações críticas de muitos membros da sociedade moçambicana que defendem que Não existe qualidade de ensino na universidade em Moçambique. Encontramos 11 desses estudantes que fizeram uma **Avaliação negativa** da qualidade de ensino em Moçambique. Por exemplo, um dos estudantes afirmou: *“- Sim, a sociedade diz que todo o individuo que esta sendo formado atualmente, não tem qualidade, não tem qualidade.....Diz que não tem qualidade porque em algum momento foram distinguir uma outra pessoa que não tem competências que justifique a sua formação. Sim, sim.”*

(16ATFM). Houve um dos estudantes que deixou um detalhe interessante, segundo o qual, não se trata de todas as universidades, mas sim algumas, pois há tendências para generalizar, como segue o seu depoimento: *“Então, associado a isso a sociedade tem tem...é um preconceito que a sociedade carrega por causa de...e aquilo que eu disse a prior por causa de alguns estudantes, alguns colegas nossos que não são sérios...então, talvez a sociedade deparou-se com uma situação, então, eles generalizam. Sim, sim, generalizam”* (19VCFP). Tal como observamos anteriormente, sobre as respostas para a questão da existência ou não de qualidade de ensino na universidade, alguns estudantes afirmaram que existe, outros transmitiram o julgamento da sociedade, segundo o qual, não existe a qualidade de ensino na universidade e a seguir encontramos estudantes que apresentam a sua ideia na negativa sobre a existência ou não da qualidade de ensino. E, na mesma avaliação negativa da qualidade nas universidades, 2 dos 5 Diretores Adjunto Pedagógicos afirmaram que *Não existe* a qualidade de ensino nas universidades em Moçambique e 1 afirmou que a qualidade é *Reduzida*, tal como podemos observar neste discurso de um deles: *“Sim, quando fazemos leituras em função da história das universidades clássicas, podemos categoricamente dizer que em Moçambique estamos longe. Estamos a baixo daquilo que são os níveis desejados....sim eu acho que essa avaliação tem que se fazer num contexto estrutural. De alguns anos para cá decaí bastante a qualidade de ensino”* (5PUPL).

Nesta constatação sobre baixa qualidade tanto os estudantes como os Diretores Adjuntos Pedagógicos apontaram alguns indicadores. Seis estudantes expressaram claramente sobre tais **Indicadores de baixa** qualidade de ensino, por exemplo um deles afirmou: *“ Falta de docentes, falta de material, falta de algum laboratório, doutores pedem valores monetários aos estudantes”* (16ATFM). E quatro (4) dos 5 Diretores Adjuntos Pedagógicos apresentaram uma lista de **Indicadores da Fraca qualidade** nas universidades tais como: muitas universidades não possuem infraestruturas adequadas e condignas para funcionar como universidades, não possuem bibliotecas ricas de obras, academicamente apetrechadas para o nível superior, baixas condições de trabalho e de salários para muitos docentes em algumas universidades, universidades que estão mais preocupados com o dinheiro-taxas de propinas-do que com o próprio ensino de qualidade: *“ Eh, eles estão mas para ter notas e passar. Isso é notório. O docente parece que faz mais esforço do que o estudante, você prepara/se vai e exige mas eles não estão nem aí. Depende! Uns estão e outros não.....há uns que estão ainda preocupados no caso da qualidade em relação a outros. Outros não...estão preocupados com dinheiro. Porque pagou então tem de passar ...sim, sim, algumas instituições de ensino, para eles pagou passou”* (2RAUCMN).

Sobre estes assunto, Mosca (2009) afirma que uma dispersão da própria universidade que exige uma demanda enorme de docentes qualificados. Para o autor nem sempre é possível encontrar docentes com gabarito de cunho acadêmico e pujança científica e, mais ainda, habitualmente os docentes são jovens licenciados e com pouca experiência, com material didático insuficiente, a tecnologia de apoio é muito fraca e com a política, segundo a qual, no fim do ano letivo o docente deve garantir percentagens altas de aprovação na turma. O próprio estudantes pauta pelas cábulas e, em algum momento, pela procura de um professor para o suborná-lo (Comité de Conselheiros, 2013) e negociar a nota, o próprio estudante entrou na universidade compouca preparação tendo passado pelo exame de múltipla escolha e de transição automática. Portanto, o estudante não traz uma base mínima de conhecimento do ensino médio, para ter a capacidade de perceber a linguagem e o ritmo de aprendizagem do ensino superior e seus conteúdos e, logo, a qualidade de ensino fica em causa Dias (2012). Para esses Indicadores basta ilustrarmos o discurso de um dos Diretores Adjuntos Pedagógicos: *“Eu posso apontar 2 ou 3 razões básicas desta queda. A 1ª razão fundamental é a dispersão da própria universidade. A universidade hoje está em todos os lados, em todas as províncias, está em todos os cantos...Para isso significa dizer que também a demanda é enorme. O professor universitário atual, quem é? Está no distrito, qual é o gabarito de cunho científico que ele tem? Qual é a pujança acadêmica que ele tem? Repare que a universidade moçambicana, basicamente é composta por conjunto condições de docentes todos eles de idade muito tenra..... Costuma-se dizer que a idade é um poste importante a respeitar. Estes docentes com 60 a 65 anos que são os conselheiros, significa que são os indivíduos muito maduros, muito experimentados em comparação aos nossos. A experiência moçambicana mostra que quando se funda a universidade o docente que é admitido não está ao lado de alguém que possa-lhe assessorar..... O 2º aspeto, sim 2º aspeto é relacionado com a componente didática: qual é o material didático que a universidade moçambicana tem? Com a exceção de uma e outra nê..... O docente universitário tem que ter a disposição, a sua disposição todo o material eletrónico....de ponta, tem que estar equipado, senão fica desajustado com os contextos.... daí que... sempre tem suas lacunas. Então são responsabilidades partilhadas. Agora tendo-se constatado esses problemas todos, fragilidades dos estudantes, aqui é onde entra a ação do professor. Você como professor, como o maestro orientador deste estudante,...que vem de diferentes sensibilidades de formação, então, tem uma responsabilidade adicional... ”(5PUPL).*

O próprio Plano Estratégico do Ministério do Ensino Superior afirma que a sua visão é de “um Ensino Superior em expansão, com equilíbrio e qualidade, sob uma governação eficiente

e respeitadora da autonomia das instituições que, guiando-se, pelo princípio da democraticidade, desenvolvam atividades produtoras de conhecimento e que sejam objeto de reconhecimento nacional e internacional” (PEMES, 2012-2020).

De acordo com Mosca (2009),

O bom objetivo de fazer chegar escolas superiores às zonas menos desenvolvidas, não deve ser à custa dos requisitos mínimos para que o ensino se possa....As universidades privadas têm o imperativo da sobrevivência económica. Qualidade significa custos altos. Necessita muitos alunos e propinas que nem sempre estão ao alcance da maioria das famílias. Se a qualidade significa exigência e eventualmente seletividade, a cultura dominante do facilitismo preferirá a procura de escolas com essas práticas, (p. 9).

Para o autor, quando se diz exigência pretende-se vincar a questão das pedagogias pertinentes que imprimem uma dinâmica de elevados ritmos de trabalho, que precisa que os protagonistas invistam num esforços de rigor, privilegiem sistemas de avaliação que garantam aos estudantes em constante supervisão de atividades pedagógicas, sem se esquecer da componente da ética, deontologia profissional e que as avaliações não sejam, simplesmente quantitativas, mas sobretudo qualitativas e que sua realização implica aprendizagem. Mosca defende que é preciso que os gestores do ensino e aprendizagem e os professores não se esqueçam que a qualidade constitui um processo sempre inacabado, sendo inadiável começar ou dar continuidade (Mosca, 2009).

Os Diretores Adjuntos Pedagógicos, embora com alguma crítica, assumem também as declarações da sociedade em geral sobre a qualidade baixa nas universidades. Por um lado, 1 dos Diretores Adjuntos Pedagógicos defende que não concorda com as críticas da sociedade pois: *“em algum momento isto pode ser falácia porque, não fizemos ainda um estudo para verificarmos se é que existe a qualidade em Moçambique ou não. Então tem que se fazer um estudo, para mais tarde termos essa qualidade em concreto, algo escrito de que temos ou não. Mas comentários, temos comentários....não existe qualidade (IXEUCM)*. Um dos Diretores Adjuntos Pedagógicos defendeu que a sociedade tem razão por observar e alertar a baixa qualidade existente nas universidades: *“- a própria sociedade esta a reclamar. Hoje em dia esta visto e é dito abertamente que não existe nenhuma qualidade de ensino, aliás, dizem que a qualidade de ensino está cada vez mais acabar, aliás esta a baixar. E ai dizem que nem daa se autoafirmar que eu sou doutor. Nós temos medo de nos autoafirmar que eu sou doutor porque acaba entrando no grupo dos, dos doutores...e quando uma coisa é errada, olha-se mais pela negativa do que pela positiva” (4AUPN)*.

A discussão sobre a qualidade de ensino no ensino superior ganhou contornos, segundo os quais, os estudantes foram refletindo procurando não ficar limitados, simplesmente, ao que diz respeito à sua existência ou inexistência. Os estudantes foram aumentando o seu nível de reflexão procurando perceber quem são os verdadeiros atores e responsáveis da garantia dessa qualidade de ensino nas universidades. E, sobre **Qualidade baixa** na universidade em Moçambique, os estudantes são de opinião que os docentes falham no seu profissionalismo psicopedagógico. Nessa linha, encontramos o seguinte depoimento de um dos estudantes: *“Por exemplo nós temos falta de docentes. Então, isto acaba estragando o ensino...no primeiro ano nos tínhamos certas disciplinas quatro aulas por semana. Então por carência de docentes no 2º ano de 4 para 2 aulas o tempo já não são 55 minutos passaram para 45 minutos, eh...então isso acaba estragando a nos que estamos a ser formados. As vezes um professor da 6 disciplinas e numa só...no meu curso um professor só dava 3 disciplinas acaba esta vem outra ia para outra sala. Então acaba estressando o estudante...a mesma cada ...estudante desde as 7h as 12 a falar com o mesmo professor.....ele até pode trocar as disciplinas e as palavras, mas para o estudante fica sempre a mesma pessoa. Então, são estas dificuldades que epah a educação precisa retificar mesmo e empenhar-se mais”* (13 SDIP).

Procurando saber de quem depende a qualidade de ensino, 3 estudantes observaram que a baixa ou alta qualidade de ensino também **Depende da universidade**, sobretudo no que diz respeito à existência ou falta de laboratórios e outro material didático, como podemos observar na afirmação de um dos estudantes: *“Eu penso que este trabalho, ao formar este indivíduo em saber fazer tinha que ser na própria universidade”* (17ODM). Por outro lado, os Diretores Adjunto Pedagógicos também defenderam que a instituição deve prover a disponibilização das condições materiais, o processo de formação dos indivíduos que são atores do processo e fazer a **Monitorização**, tal como podemos ler na afirmação de um deles: *“Depois as universidades também devem procurar mecanismos de como....ah...fazer com que existe essa qualidade. Fazer monitorização entre outros”* (1XEUCM).

Di Bergamo (2012, p. 99) defende que,

O espaço físico onde a faculdade funciona, a limpeza, ambiente agradável, os cuidados de jardinagem, os meios móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade dos cursos, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos estudantes (à sociedade e à comunidade) e as boas condições de trabalho ao corpo docente, diretores e funcionários em geral são indicadores de garantia da qualidade do ensino/educação universitária.

Por outro lado, houve 4 estudantes que, fazendo uma autocrítica, perceberam que a baixa ou alta qualidade de ensino **Depende do próprio estudante**. Por exemplo, um deles disse: “*dizer uma parte, sim eu posso vir a concordar. Então, vim aqui argumentando, justificando que essa uma parte não tem sido por culpa da própria metodologia.....que é feita. Então o problema não é da metodologia, o problema é do próprio estudante. O problema é do próprio estudante*” (17ODM). O mesmo foi afirmado pelos Diretores Adjunto Pedagógicos tal como um deles observou: “*o estudante também tem esta gama de responsabilidade*” (5PUPL).

Di Bergamo (2012) retomando o pensamento de Masseto, defende que o estudante é o protagonista e o responsável da sua aprendizagem. E tem de ser considerado como um participante ativo e não simples consumidor, ou simples passivo presenciador. Ele como indivíduo é um ser racional que reflete e valoriza o seu processo de aprendizagem. Aliás, o estudante não começa a aprender quando entra na escola em sala de aulas, pois o autor defende que o processo de aprendizagem começa quando a pessoa assimila a sua cultura na sua família e na sociedade de forma personalizada, consciente, crítica e criadora, num processo de crescimento, ao mesmo tempo, contraditório e dinâmico, construindo e reconstruindo com os outros as suas aprendizagens da vida, para sua realização plena como pessoa e como cidadão.

Estas citações levam-nos a assumir o quão importante é o desenvolvimento de um processo que tenha em conta os dois protagonistas, docente e estudante, pois um ensino centrado apenas na pessoa do docente (visto como detentor do saber) é um ensino empobrecido e que não permite uma aprendizagem significativa, (Di Bergamo 2012, p. 43).

E, por fim, 2 estudantes observaram que é possível perceber que a qualidade alta pode estar dependente de todos os intervenientes dos serviços de cada área, setor e ambiente da universidade. Sendo assim, a qualidade de ensino **Depende de ambos**, isto é, da Universidade e do aluno, por exemplo, um dos estudantes afirmou: “*para além do...da Universidade simplesmente fazer o seu papel, o estudante, o estudante, é que deve também procurar, procurar a sua própria qualidade*” (16ATFM).

No mesmo sentido, os 5 Diretores Adjuntos Pedagógicos fizeram os seus discurso demonstrando que a garantia de qualidade alta nas universidades **Depende de todos**, tanto da universidade em si, como instituição, com a conjuntura das bibliotecas recheadas, laboratórios, material didático, com a disposição de docentes bem formados e qualificados, acompanhamento aos docentes e aos estudantes, como do docente no seu esforço e dedicação na psicopedagogia e didática. Mais ainda para os Diretores Adjuntos Pedagógicos a

qualidade de ensino ***Depende das políticas*** e das estratégias claras de educação: “ *para existir mudança do sistema? Primeiro temos de mudar as políticas nacionais, nê...primeiro precisa de olhar o aspeto de políticas. Porque isto tudo, depende muito daquilo que foi desenhado, no mais macro possível*” (IXEUCM). A seguir, um dos Diretores Adjuntos Pedagógicos acrescentou afirmando que a garantia de qualidade depende das condições de trabalho e salários justos aos docentes, e no esforço e empenho do próprio estudante: “- *a qualidade de ensino depende quase de todo o mundo, nê...nós somos responsáveis pela qualidade. Ora vejamos, se por exemplo darmos a culpa a universidade por exemplo, a universidade em si, estaríamos a pecar. Se formos a lançar a culpa a sociedade também estaríamos a pecar. Portanto, nós todos somos responsáveis desta qualidade. Sim. Ora vejamos, nós podemos ter sim biblioteca, podemos ter tudo, e o estudante pode não querer estudar, pode não querer passar na biblioteca, agora e a culpa é de quem....temos tudo, mas ele não quer! Agora vamos dizer que aquele lá é culpado?...é uma conjuntura. O docente também é culpado....é culpado porque se formos ter um docente que não tem hábito de passar, mesmo existindo biblioteca, e não passar na biblioteca ao fazer os seus planos para dar aulas em concreto, tendo em conta aquilo que a universidade oferece, aí podemos ter também pecado. Por exemplo, há docentes...como aquilo que nós íamos dizendo...aquele nosso discurso, há docentes que chegam, dão exercícios e ele sai, 3 minutos da exercícios e ele vai. Agora, imagine, o estudante está a resolver sozinho o exercício, que aprendizagem e o que nós esperamos? É complicado*” (IXEUCM).

Raasch (1999) defendeu que toda a instituição escolar deve participar ativamente do processo educacional, cada componente deve refletir sobre seu papel, conhecer cientificamente como as crianças e os jovens aprendem para planejar e agir em conformidade. A instituição deve proporcionar mecanismos de planeamento e trabalho cooperativo entre os educadores, visando uma formação do aluno regida pela complexidade dos conhecimentos, do mundo e da vida em sociedade. De acordo com Silva (2012) é importante que professor saiba se posicionar não só como um educador, mas também como um mediador, um organizador do tempo e do espaço, das atividades e dos limites, das certezas e até mesmo das incertezas do cotidiano dos seus estudantes em seu processo de construção de conhecimento, pois o processo de ensino e aprendizagem requer amor, dedicação, bom relacionamento com o outro e vontade de dividir conhecimento com quem busca o saber, neste caso com todos os estudantes.

Para a questão da metodologia, Mosca (2009) refere que é necessário e urgente tornar o ensino e aprendizagem mais moderno, mais civilizado usando recursos pedagógicos mais

atualizados e sofisticados, utilizando as novas tecnologias tanto para as aulas como para a pesquisa e para as avaliações mas também precisa de:

Internacionalizar as universidades com parceiros de prestígio seja na formação pós-graduada, como na investigação e em serviços à comunidade. Oferecer atividades extracurriculares como por exemplo, seminários, debates e atividades culturais e desportivas, de forma a contribuir para a conformação de elementos de identidade que orgulhem a comunidade académica e criem o espírito de escola. As associações de estudantes jogam um papel importante e é por isso desejável que sejam apoiadas e possuam programas formativos, culturais e de entretenimento que complementem a formação do Homem....em defesa dos interesses académicos dos estudantes (p.3).

Mendes e Devechi (2015) referem que foi a Declaração de Bolonha (1999), que propôs as formas para a garantia da qualidade e sistemas de avaliação externa, bem como de acreditação sugerindo duas formas interligadas para a garantia da qualidade: Sistema Interno de Garantia da Qualidade do Ensino e processos de avaliação, com intuito de acreditação. Daí por diante podemos observar em muitos contextos nacionais e educativos a preocupação e o questionamento em relação à “universidade idealizada” e à “universidade real”, isto é, o ensino superior de uma qualidade alta que se pretende e o ensino superior que existe no presente momento (Mendes e Devechi, 2015, p. 241). E embora seja tão importante agora em Moçambique, nenhum dos participantes estudantes nem dos Diretores Adjuntos Pedagógicos referem Bolonha.

Com a Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, em 1998, constituída em um fórum para o debate sobre as políticas educativas, resultou uma Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, proclamando as missões e funções do Ensino superior algo que deu um grande impulso no desenvolvimento da Educação nas universidades. No que se referiu à avaliação da qualidade em Educação superior como conceito multidimensional que envolve todas as suas funções de atividades podemos destacar tal como Brock (2009) sintetizou:

Ensino e programas académicos, pesquisa e fomento da ciência, [...], e para assegurar essa qualidade, “uma autoavaliação interna transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional [...]”. Propõe, ainda, que sejam “criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional”. Então, “será a batalha para regulamentar [...] o ES – público ou privado – através da noção de assegurar qualidade essencialmente à última fase da competição entre interesses investidos para controlar o que agora se tornou a indústria de conhecimento global? (p. 161).

E, no esforço de participar nas políticas educacionais internacionais juntamente com a preocupação do Governo pela garantia da qualidade, Moçambique, por meio do CNAQ elaborou 5 instrumentos de trabalho de avaliação de qualidade de ensino tais como: guião de autoavaliação, manual de avaliação externa, regulamento de acreditação e mapa de padrões e critérios de verificação. E mais especificamente, nos guiões de avaliação constam 9 indicadores a serem confirmados: missão e objetivos da instituição, gestão e/ou governação da instituição, currículo se está em conformidade com aquilo que condiz com o ensino superior, corpo docente incluindo a sua qualificação e desempenho, corpo discente e ambiente de aprendizagem, pesquisa e extensão, infraestruturas incluindo laboratórios, salas de aulas e bibliotecas, corpo técnico-administrativo com todos os processos de recrutamento e formação, e o nível de internacionalização da instituição (Guião de Autoavaliação de Cursos e /ou Programas e Instituições, Março de 2016).

Mas mesmo assim, a questão da qualidade continua a ser uma problemática e precisa-se de uma contínua reflexão sobre o sentido e significado da mesma, repensar o lugar da relação da qualidade com o saber, uma vez que esse é o fundamento do ensino superior no geral e em particular da universidade. De acordo com Amem e Nunes (2006) atualmente há muita disponibilidade de informações, há acúmulo excessivo de informações gerais e científicas que requer mesmo uma seletividade das mesmas. Portanto as exigências de comunicação e de lecionar são grandes de modo que mesmo nas salas o ensino não se sustenta mais com aulas expositivas e compete ao docente esclarecer o lugar da informática na aprendizagem. Daí que é imperioso que os docentes estejam devidamente preparados para se efetuar uma eficaz e adequada integração das tecnologias no processo pedagógico.

Entretanto, houve um Diretor Adjunto Pedagógico que afirma que a qualidade na universidades ***Depende do cruzamento de filosofias de ensino***: “*cruzamento de diferentes escolas, de diferentes correntes filosóficas de abordagem de conteúdo universitário também consubstancia bastante para a revolução do próprio processo de ensino... na universidade, a história é que tem que haver cruzamento de doutrinas filosóficas. E aí este cruzamento passa na partilha de experiência*” (5PUGL). Este conteúdo é considerado por Morosini (2006); Filho (2012) como a quarta missão ou o quarto pilar das universidades, sendo os outros três pilares de sustentação são: “ensino-pesquisa-extensão”, de acordo com Sleutjes (1999, p. 1).

Uma vez que nesta parte do trabalho estamos a discutir sobre as perceções dos estudantes universitários finalistas de cursos de Educação do Norte de Moçambique quanto à sua preparação para o mercado de emprego, então, recorreremos antecipadamente também a alguns

conteúdos da categoria principal Emprego com as suas subcategorias, nomeadamente, Preparação ao mercado, Preparação concreta, **Estágios**, Exigências de Anos, **Exigência exagerada**, **Exigência necessária**, **Pacotes de minicursos**, **Como empreendedores**, Preparação Académica, Certificado, **Certificado basta**, **Não basta Certificado**, **Ambos**, **Fator social**, **Fator económico**, **Fator Político**, **Outros fatores**, **Capacidade-competência**, **Preparação não sei**, **Espera a preparar**, **Enriquecer o CV**.

Sendo assim, acerca da Preparação ao mercado, alguns participantes fizeram referência à Preparação concreta. Para esta questão 20 estudantes afirmaram que estão a fazer o **Estágio**, e que isto constitui uma boa preparação concreta para o emprego no futuro. Por exemplo, um dos estudantes afirmou: *“o estágio, o primeiro objetivo, o estágio facilita ao estudante. O estudante que está a prestar a terminar de modo que quando vai ao terreno na busca do emprego sente-se a vontade. O outro objetivo é: trocar também algumas, alguns...a aprendizagem em si, no sentido do processo de ensino e aprendizagem com os que estão dentro do mercado. Estamos a falar dos próprios professores que estão lá no terreno a fazer os próprios trabalhos. Isso é um dos objetivos. O estágio aprendeu-se muita coisa. E deveria acontecer. É verdade”* (IMPPI). Também as conclusões de uma pesquisa feita por Melo e Borges (2007), demonstraram que alguns estudantes universitários finalistas buscam preencher as deficiências individuais fora da Universidade, por exemplo frequentando cursos técnicos adicionais, estagiando voluntariamente em organizações ou outras atividades. Isto tudo permite a alguns obter mais qualificação técnica necessária para o exercício de sua futura profissão. Tomlinson (2016) defendeu que não é surpreendente que o CV se tenha tornado uma principal ferramenta e parece que estudantes e graduados estão conscientes de envolvimento em atividades extracurriculares para projetar ou preparar melhor o seu futuro emprego. E de acordo com Silva e Teixeira (2004), citando Wendlandt e Rochlem, desempenhar um novo papel exige uma dinâmica de antecipação e o desenvolvimento de competências em vista a lidar com o novo contexto, uma vez que os objetivos, atividades, regras e hierarquias nas organizações de trabalho são diferentes se compararmos com as universidades nas quais o aluno está habituado. Silva e Teixeira (2013) defenderam que certos estudantes que se engajam em atividades que vão além da presença em sala de aulas, tais como estágios, monitorias e pesquisas apresentam indicadores positivos de desenvolvimento de carreira.

No discurso dos participantes sobre a preparação ao emprego surgiu a questão da Exigência de anos por parte das instituições empregadoras aos candidatos ao emprego. Os participantes percebem que sobre o pedido de anos de experiência pelas instituições empregadoras aos

candidatos ao emprego é uma **Exigência exagerada**. Isto faz com que o mercado de emprego seja difícil uma vez que os estudantes acabam de terminar os seus estudos e não tiveram a oportunidade de trabalhar antecipando o primeiro emprego. Então, 9 estudantes observaram esta questão como um deles afirmou: *“é claro que em algum momento dificultam. É que existem pessoas que estão sendo formadas e precisam de uma oportunidade, de uma oportunidade. Acabam de ser formados e dificilmente terão esses anos de experiência porque acabam de ser formados. E logo se se exigir 2, 3 anos de experiência, esse indivíduo não tem, não tem anos de experiência e acabam perdendo essas oportunidades”* (16ATFM).

Entretanto 8 estudantes afirmaram que a questão do pedido dos empregadores, de anos de experiência na prestação de serviço, como condição necessária para poder absorver o candidato a vagas de emprego é uma **Exigência necessária**: *“Por exemplo eu ate preciso de experiencia. Mas para eu ter esta experiencia, eu preciso de entrar...Para ter essa experiencia”* (6RRG).

A questão da experiência de anos de trabalho tem em consideração um conjunto de elementos que partem do processo de construção da identidade que se faz não só na linha de reprodução de modelos que o adolescente observa e admira na sociedade, mas sobretudo, na medida em que, ele procura vencer a indecisão que caracteriza a adolescência, forma a sua identidade com recurso à exploração no sentido de autoconstrução ou auto-edificação do seu eu, forma-se por meio da escola, desliga-se da sua família paterna, consegue emprego e forma sua família particular (Arnett, 2001).

Nessas exigências de experiência de trabalho os Diretores Adjuntos Pedagógicos observam que pode haver alguma razão para certos casos as instituições exigirem a **Qualidade e Competências**, pois, como um dos Diretores Adjuntos Pedagógicos se pronunciou: *“bom hoje em dia há muitos licenciados por aí em diante. E os comentários praticamente é que os licenciados hoje são piores do que alguém que fez 4ª classe. Já estive num debate preparado por mim que alguns diziam que há alguns que não conseguem nem escrever. Você manda fazer relatório não consegue. Então vão tentando pelo menos aprendendo fazendo lá na instituição, enquanto vem com esta formação. E é por isso que alguns que até preferem.....eh selecionar pessoas para trabalho com formação do nível médio, porque dizem que estes licenciados não estão preparados.....exatamente”* (2RAUCMN).

A questão da experiência de anos de trabalho tem em consideração um conjunto de elementos que partem do processo de construção da identidade que se faz não só na linha de reprodução

de modelos que o adolescente observa e admira na sociedade, mas sobretudo, na medida em que, ele procura vencer a indecisão que caracteriza a adolescência, forma a sua identidade com recurso à exploração no sentido de autoconstrução ou auto-edificação do seu eu, forma-se por meio da escola, desliga-se da sua família paterna, consegue emprego e forma sua família particular (Arnett 2001).

De acordo com Brito *et al.* (2008, p.74), citando Médard, afirmam que:

Um dos traços mais visíveis da crise do Estado em África, particularmente nos anos 1980, repousa nos mecanismos do seu funcionamento, levando mesmo alguns autores a qualificá-lo de neo-patrimonial, para sublinhar a ausência da distinção entre o público e o privado, como denominador comum de um conjunto de práticas “a saber a corrupção, quer ela seja puramente económica ou ligada a uma troca social, ou ainda o clientelismo [...], o nepotismo, o tribalismo, o prebendalismo.

Madeira (2004) defende que o jovem tem de romper a barreira da falta de experiência na busca de sua primeira colocação. Scholze e Brandão (2012), defendem que o sujeito não só passa pela experiência, mas também, a experiência passa por ele, provocando assim uma mudança na sua sensibilidade, no seu nível de conhecimento e, sobretudo, na sua visão de mundo, alargando sua própria experiência como sujeito. Tozetto, (2011, p. 19) defendeu que:

A experiência traz ao professor uma segurança no agir, pois todos os anos de trabalho efetivo em sala de aula têm mostrado a ele um caminho seguro a ser seguido, mas pode também apresentar uma cegueira no que diz respeito aos pontos falhos de sua prática.

A busca de uma preparação adicional foi percebida como necessária. Então, para além dos estudos normais em vista ao certificado, para preparar o mercado de emprego, 8 estudantes agem focando sobre alguns **Pacotes de minicursos**. Por exemplo um dos participantes afirmou: “...para enriquecer o nosso curriculum. Sim, sim...alguns minicursos, pacotes de informática, fiz aquilo...sim.” (15MSM). O mesmo discurso foi feito repetidas vezes ao ponto de constituirmos mais uma categoria da 3ª, chamada **Enriquecer CV** e podemos discutir ao mesmo tempo neste mesmo espaço. Para todos efeitos podemos refletir com Garbin e Silva (2016) que a preocupação dos jovens em poder enriquecer os seus *curriculum vitae* tem sua razão de ser, não só em vista a facilitar o processo de procura do futuro emprego, mas também temos de ter em conta a ideologia epistemológica atual, a da sociedade do conhecimento, que considera riqueza o conhecimento útil. E, isto vai levando os jovens a buscar sempre mais qualificação - embora nem sempre isto resulta para todos no mercado de emprego em concreto - conjugando aquilo que se imagina e se pensa com a situação real, numa sociedade

de exploração capitalista, que muitas vezes leva os jovens a aceitar colocações precárias de trabalho.

A preparação ao mercado de emprego é percebida pelos estudantes como um processo complexo que envolve diversos elementos, dentre vários que temos vindo a mencionar, o empreendedorismo é o que está sendo privilegiado por muitos estudantes da atualidade. Assim, 9 estudantes afirmaram que para além de esperar o emprego de qualquer que seja a instituição estão se preparando **Como empreendedores**. Por exemplo, um dos estudantes afirmou: *“vou dizer que eu sou empreendedor de nascença. Quando eu digo que sou empreendedor de nascença quero dizer que sou de uma família de empreendedor. Sou comerciante. Aqui não faco comércio porque esse vai e vem. Depois de concluir os meus estudos, a defender a minha graduação, e receber o certificado, vou estar a atras do emprego, enquanto remeto o meu certificado para o Estado moçambicano ou o Governo, vou estar a fazer o meu empreendedorismo.”* (7MMG). Final (2014) defendeu a otimização das políticas públicas de apoio ao empreendedorismo e inclusão social.

Continuando ainda a explorar sobre as formas de Preparação académica dos estudantes para o Mercado de emprego, os participantes apontaram também o próprio Certificado de habilitações. Na ótica de 5 estudantes o **Certificado basta** para conseguir obter o emprego, por exemplo, um deles disse: *“Eu quero acreditar que ajuda. Sim”* (6RRG). Entretanto, 17 estudantes deram-se conta que somente o **Certificado não basta**, para conseguir um emprego, tal como um deles afirma: *“- no meu ponto de vista, ter notas elevadas de 18, 17 assim não é tão necessário de tipo o emprego pode ser adquirido devido as notas. Só depende da capacidade do próprio formando que pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Exato”* (1MPMI). E, mais ainda, houve 3 estudantes que afirmaram que tanto o certificado como a competência e experiência são necessários, isto é **Ambos**, como podemos observar nesta afirmação de um deles: *“eu acredito que ambas as partes se envolvem, meramente, tem que estar ligado e tem que fazer uma ligação”* (9GOG).

Barbosa (2008, p. 81), retomando a reflexão de Fleury e Fleury (2001), afirma que é necessário estabelecer as distinções entre qualificação e competência, pois para esses autores, mesmo reconhecendo a importância e o valor do certificado de habilitações de estudo, este não confere automaticamente ao recém-graduado a competência de saber fazer num determinado posto de trabalho. Fleury (2001), Barbosa (2008) e Tomlinson (2016) o confirmaram defendendo a componente competências e habilidades.

Portanto, esses dois fatores constituem uma das grandes **Exigências da empregabilidade**, tal como um dos 2 Diretores Adjuntos Pedagógicos o defenderam tendo como exemplo o discurso de um deles: “...o mercado de emprego hoje é muito exigente...muito exigente” (4AUPN). Os Diretores Adjuntos Pedagógicos chegaram de observar que é preciso duvidar das notas, pois podemos encontrar **Notas altas e qualidade baixa**. Essas notas depois também vão constar no Certificado de habilitações. Assim, segundo eles as notas podem não corresponder à realidade das características do estudante e das competências adquiridas “...nunca se sabe se esses todos que têm um aproveitamento alto se todos eles sabem, sim. Porque há situação de, eu como estudante, há exigências dessa instituição que eu estou a estudar, sérias, que em algum momento, eu não tenho a capacidade de ir ao encontro das exigências da qualidade, passar porque sei então, eu também como estudante encontro meio-termo...” (3BUPQ). Tomlinson (2016) observou que as qualificações de grau já não equivalem à empregabilidade, e logo a seguir questiona o que mais é necessário por parte dos graduados para ter sucesso e o que pode o ensino superior mais para facilitar isso. Para o autor é preciso que haja uma formação baseada também em habilidades e competências. De acordo com Teixeira e Gomes (2004), há estudos que valorizaram muito as atividades práticas para a formação profissional, pois em alguns currículos há insuficiência deste tipo de atividade. Assim, as práticas foram percebidas como meio para integração dos conhecimentos pois contribui para o sentido de competência profissional. Para esses autores, as atividades práticas, sejam elas curriculares ou não, foram percebidas como oportunidades através das quais os alunos podem conhecer melhor a própria profissão e a si mesmos, iniciando um processo de especificação do projeto profissional.

Outros fatores que podem ajudar ou não para esta preparação para o futuro emprego são os sociais, económicos e políticos. São 21 os estudantes que responderam que existem fatores sociais, económicos e políticos que podem ajudar ou não à preparação para o futuro emprego. Quanto aos **Fatores sociais** tomemos, por exemplo, a afirmação seguinte de um dos estudantes: “O fator social e és bem visto socialmente. Falo a partir do comportamento até, do comportamento, a sua maneira de estar de ser com as pessoas ajuda muito. Porque, podes não ter aquela condição monetária ou económica. Mas as pessoas verem que este tem capacidade, é humilde, sabe lidar com as pessoas, podem-te puxar, podem te puxar”(9GOG). Porém houve participantes que afirmaram que há **Fatores sociais** que podem dificultar: “sim, por exemplo, fatores sociais, é aquilo que falei....você precisa de ser conhecido...tal fulano deve ser empregado e os que não são conhecidos devem bater quase mil portas “ (2MMMI).

No que diz respeito a **Fatores económicos** 9 estudantes afirmaram que quando no País existir a condição financeira favorável e suficiente então a situação tornar-se-á favorável. Por exemplo, um deles afirmou: *“ajuda sim...”(IIACMI)*. Entretanto, a falta de dinheiro resulta na situação de pobreza e logo isto também tem suas repercussões. Assim, 9 estudantes defenderam que esta realidade económica pode ou não facilitar a transição da universidade para o mercado de emprego, por exemplo, um dos estudantes afirmou: *“Os outros dizem....dizem de que o dinheiro vai para onde tem dinheiro. Está a ver?...a questão económica sim. Para aqueles que são pobres, para nos que somos pobres eu acredito que nos precisamos de uma oportunidade para demonstrarmos que conseguimos fazer” (IIACMI)*. A Agenda 2025 afirma que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o rendimento *per capita* de Moçambique são ainda muito baixos (Comité de Conselheiros, 2003). De acordo com o Portal da liderança (2016) a economia de Moçambique cresceu, em média, 7,27% por ano entre 2006 e 2015, evolução que atraiu grande interesse de investidores estrangeiros. Entretanto, o crescimento do PIB moçambicano desceu para 3,4% em 2016. Mais ainda, de acordo com estimativas do Fundo Monetário Internacional (FMI), esse indicador deverá retomar o patamar anterior em alguns anos, subindo para 4,5% em 2017 e para 5,5% em 2018.

Castel-Branco (2010, pp. 4-5) descreve o ambiente socioeconómico e político da seguinte forma:

O aumento da desigualdade é o produto de luta política, económica e social pela organização da produção e controlo da riqueza gerada, e não a causa, tecnicamente dada, da aceleração do crescimento nem, em si, a causa da pobreza. A relação entre riqueza e pobreza é dada pelo controlo do trabalho e dos seus frutos e pela luta política em torno desse controlo, sendo desigualdade e pobreza definições sociais, económicas e políticas de manifestações dessa luta política e das tensões e conflitos que ela gera.

A Agenda 2025 detalha a situação socioeconómica e política descrevendo que nos anos de 1996-1997 até 2002 e 2003 a pobreza teve a sua redução de 69,4% para 54%. Entretanto, de 2003 a 2009 o número da população aumentou e, de acordo com o Inquérito ao Orçamento Familiar (2008-2009) houve um ligeiro agravamento na taxa de pobreza para 55%, portanto, 2,8 milhões de moçambicanos eram pobres. Assim, afirma-se na Agenda 2025 que,

O crescimento económico não absorva o aumento da população, podendo afirmar-se que cresceu a probabilidade de um recém-nascido engrossar o número de pobres. É também de se notar que nos agregados familiares com maior número de membros, o consumo *per capita* é muito mais baixo do que nos agregados mais pequenos. De facto, de acordo com o Inquérito ao Orçamento Familiar acima referido, a despesa média mensal por adulto, em agregados com 7 e mais membros, é de 762 Meticais, enquanto, o consumo

médio mensal, por adulto, equivalente em agregados com 3 ou 4 membros é de 1.115 Meticais (Comité de Conselheiros, 2003, p. 25).

Citando o FMI a Agenda 2025 refere que Moçambique está exposto a vários riscos moderados de curto prazo relativamente às incertezas da economia global, designadamente: a redução da ajuda pública externa; o reduzido acesso ao financiamento internacional; os impactos adversos da redução do crescimento da economia sul-africana, o maior parceiro comercial de Moçambique; a quebra da procura internacional das exportações; a subida de preços dos bens alimentares, principalmente de cereais, que o país importa; as mudanças climáticas (Comité de Conselheiros, 2003, p. 25). Enfim, Moçambique apresenta profundos desequilíbrios estruturais na sua economia.

De acordo com Mucanheia (2017) falando da situação de pobreza a nível económico, em Moçambique, verifica-se um PIB e PIB *per capita*, relativamente, baixo (15.32 biliões e 650 dólares respetivamente em 2014 que colocaram Moçambique na posição 115 das maiores economias a nível global), situação que está intimamente ligada com a taxa de desemprego de cerca de 22%, e uma dívida pública estimada em cerca de 6.8 biliões de dólares em 2013.

Brito, Castel-Branco, Chichava e Francisco (2009), observaram que não obstante Moçambique ter registado taxas de crescimento económico, na ordem dos 7 a 8% (cerca de 5% de crescimento económico real), aproximadamente 90% dos cidadãos vivem com um rendimento inferior a US\$2 por dia e 75% vivem com menos de US\$1,25 por dia. A sobrevivência desses cidadãos depende, predominantemente, da economia de subsistência, incluindo da economia informal precária. De acordo com o Portal da liderança (2016), a inflação, um indicador muito afetado pelo cenário atual foi o valor cambial do Metical, moeda oficial de Moçambique que começou a se desvalorizar de forma acentuada há quase dois anos: entre julho de 2015 e outubro de 2016, sendo o câmbio registou níveis tais como: um Dólar dos EUA dobrou de 39,1 para 78,6.

No que tange ao **Fator político** 8 estudantes observaram que esta realidade também pode ajudar ou não ajudar a entrada fácil ao mercado de emprego. Por exemplo, um deles disse: *“A questão politica influencia e muito. Em que sentido, por exemplo agora assim, em que estamos aqui estamos numa situação muito difícil. Então, existem alguns sectores que foram cancelados de não serem contratados mais....E isto existe. Graças a Deus que isso não chegou na educação. Então, isso é um susto para a gente. E estou a falar que só daqui há dois anos e que posso começar a trabalhar. Eu não sei o que vai acontecer daqui há dois anos. Até dá medo (6RRG).*

Sobre a questão política em Moçambique, a Agenda 2025 insiste sobre a “Defesa e Segurança do Território Nacional”: Crescem, assim, os riscos de insegurança e as ameaças à integridade territorial do país, intranquilidade e instabilidade social; a incapacidade de assegurar regularidade no diálogo político e social, intolerância na aceitação da diferença e a dificuldade na compreensão do ponto de vista do outro parceiro ou adversário (Comité de Conselheiros, 2003, p. 18). E, quanto ao ambiente de Emprego a Agenda 2025 afirma que há sinais que merecem atenção, nomeadamente: a persistência da baixa produção alimentar, bem como a redução da produtividade, o fraco apoio aos produtores de pequena escala; a insegurança alimentar; a persistência de elevados índices de pobreza; o aumento do desemprego, devido a uma menor geração de empregos comparativamente à população que entra no mercado de emprego, e o conseqüente alargamento da economia informal; a persistência e o aprofundamento das desigualdades sociais e a necessidade de reforçar os mecanismos de proteção social; os desafios do crescimento populacional mais elevado na história de Moçambique; desigualdades económicas e de conflitos sociais e políticos; a corrupção (Comité de Conselheiros, 2003).

Acima de todos esses fatores os estudantes percebem também que as influências das capacidades e competências na preparação do estudante para o mercado de emprego são imprescindíveis. Para tal, 12 estudantes referem claramente que esses elementos da **Capacidade e competência** são indispensáveis. Por exemplo um deles afirmou: “ *O que vale é competência que você tem/ganhou dessa faculdade. E quando já estou no 3º ano, quando já estou a pressionar....*”(IIACM). Os Diretores Adjuntos Pedagógicos defenderam por exemplo que, de facto, o nível de preparação dos estudantes – a sua **Qualidade e competências** - são denotados como muito baixos. Por exemplo um dos Diretores Adjuntos Pedagógicos afirmou: “- *ya este é outro desafio, um e outro consegue singrar demonstrar que de facto valeu a pena a ser contratado este! Mas grande maioria, grande maioria...é verdade que o domínio, a consolidação tem que ser feito como um processo. Mas quando você logo na primeira linha de inserção começa a demonstrar fragilidades logo é rotulado, isso... e esta postura inicial sempre é marcante. Sim, escorrega logo na primeira e diz logo é assim, é este o objetivo*” (SPUPL).

Recorrendo à reflexão de Deluiz (2001, p. 40) podemos afirmar que: “a discussão sobre o enfoque das competências invade o mundo da educação no quadro de questionamentos feitos ao sistema educacional diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo”. Suleman (2001), por sua vez, apresenta-nos o conteúdo sobre

competências-chave tais como técnicas, metodológicas, referentes às capacidades cognitivas, sociais e comportamentais.

Aplicamos essa pergunta tendo em conta a teoria educacional “sociocrática”, de acordo Libânio (2005, p. 28) que apresenta “abordagens sociocráticas que convergem na conceção de educação como compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e económicas”. Aliás, o mesmo autor sublinhou que a educação, em primeiro lugar está para formar indivíduos para o mundo de trabalho, segundo, educação tem um papel na formação para a cidadania, isto é, formar um cidadão trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar o indivíduo e integrá-lo ao mercado de emprego, terceiro a educação contribui para a participação social e quarto, a educação contribui para a formação ética.

De acordo com agenda 2025, temos de ter bem clara a ideia de educar para o futuro: “A educação deve formar um homem integral, livre, autónomo, empreendedor e politicamente comprometido com a nação, – preparar o Homem Moçambicano para o mundo científico e tecnológico e pô-lo ao serviço do povo moçambicano” (Comité de Conselheiros, 2003, pp. 26-77). Tal como os conhecimentos são necessários, as habilidades e capacidades são indispensáveis para a materialização dos objetivos educacionais.

Entretanto, Barbosa (2008), inspirado por Peixoto, Ruas e outros, afirma ainda que não se trata de entender a qualificação como um processo de trabalho fragmentado, de atividades parceladas e que exigiam do trabalhador somente a execução mecânica e padronizada de tarefas e numa nova lógica:

“não basta somente a educação formal, pois pesam sobre o reconhecimento da competência, inclusive por meio da sua certificação, elementos como as relações sociais estabelecidas, capacidade política de ação e intervenção, componentes subjetivos do trabalhador como pessoa, além dos conhecimentos tácitos, não manifestos” (, p. 12).

Melo e Borges (2007) defendem a articulação do conhecimento académico dos estudantes com a experiência profissional e mais os valores que contribuem para o bom comportamento dos futuros quadros. Isto é que deve ser feito a partir das Universidades e assim continuar-se-ia a educação ao longo da vida na linguagem de Morin (2002).

Continuando no aspeto da preparação, 2 estudantes afirmaram de forma insegura: **Preparação não sei**. Para depois dizer **Espera a preparar**. Estes participantes expressaram que ainda não começaram com uma preparação prática e concreta para o seu futuro emprego,

uma vez que se sentem muito envolvidos pela última parte acadêmica que está em curso com o objetivo e determinação de terminar as cadeiras que ainda decorrem no último semestre, elaborar o projeto de monografia, trabalhá-lo, para poder apresentar, defender e depois graduar. Neste sentido, um dos participantes respondeu: *“Bom, o que eu não tenho feito ainda agora, eh...logo que terminar o curso eh...epah, para mim diria que é só estudar. ....E...não tenho mais nada”* (14BVJI). Podemos perceber essa atitude como de alguém que provavelmente esteja no *“Self-Focus”*- (auto-focagem) ou autoconcentração de acordo com Arnett (2014) ou de alguém que pensa que ainda tem tempo pela frente para preparar a sua vida. Arnett (2015) observou também sobre *“Longer road to adulthood”*, isto é, caminho mais longo para a idade adulta. Na mesma linha Lamas (2017) refletiu sobre a exploração caracterizada pela procura do auto-conhecimento e informação profissional e a experiência de diversos papéis.

Tudo isto que foi discutido até neste momento diz diretamente respeito às percepções dos estudantes finalistas sobre a Universidade e a respetiva preparação para o mercado de emprego. Pretendemos continuar a discutir ainda acerca das preocupações que os mesmos estudantes sentem nesta fase de preparação. No que diz respeito à categoria das *Preocupações* os participantes foram apresentando os **Tipos de preocupações**. Assim 13 estudantes apontaram as Preocupações académicas tal como um deles se expressou: *“...neste momento, é de...as dificuldades assim como preocupações, é de querer elaborar um projeto para a minha dissertação ou monografia. Hee...essas são as dificuldades que eu tenho. Como começar...quando é que posso ...ponto de partir....”* (21ABG1). O risco do desemprego se torna motivo de preocupação e Wacquant (2010) defendeu que a insegurança social faz com que surja a preocupação.

Em seguida, houve 6 estudantes que referiram sobre as Preocupações sociais. Um deles afirmou: *“alvejamos a ter emprego.....então a preocupação é essa: depois da formação é uma oportunidade de emprego”* (23CQMJG). E, 5 estudantes manifestaram Preocupações económicas afirmando: *“Aquela parte é que me dificulta.....Como a situação financeira, além de você enfrentar a matéria tem de enfrentar também a situação financeira”* (11 ACMI). Dias (2012) afirma que as preocupações que os jovens atuais e alguns dos investigadores possuem, sobre a transição dos estudantes universitários finalistas, não constituem um fato novo. Para o autor esta história começou antes da revolução industrial nos quadros de ofício que buscavam no mercado pessoas com determinadas habilidades para aprender ofícios simples, onde a mão-de-obra não necessitava senão de básicas qualificações. E, Tomlinson (2012) defende que é normal ter preocupações nessa fase dos estudantes universitários

finalistas e é preciso que se mentalize aos jovens que a realidade é dinâmica. Considerando a abordagem de Bronfenbrenner (2005) acerca do Contexto corresponde a qualquer evento ou condição que não diz, diretamente, respeito ao indivíduo mas que pode ser influenciado ou influenciar a pessoa em desenvolvimento. Assim, o jovem estudante universitário finalista está inserido no mesossistema, macrosistema e cronossistema e espera algum sucesso resultado da sua interação para o desenvolvimento positivo. Entretanto, se surgem fatores contextuais desses sistemas que influenciam negativamente as expectativas e as mudanças dos indivíduos então gera alguma preocupação neles.

Quanto aos **Objetivos**, os estudantes finalistas afirmam que antes de tudo têm como objetivo de terminar os estudos. Por exemplo um dos participantes afirmou: *“Então, sempre quis focalizar-me num único objetivo, sim. Primeiro formar-se e depois pensar noutras coisas”* (12IOMI). Tanto Duarte e Esperança (2012) como Pires (2005) e Morrish (1983), refletindo sobre o objetivo no percurso estudantil, defendem que para além da aquisição de conteúdos programáticos técnico-científicos, que garantem a qualificação profissional e o desenvolvimento de competências específicas, ajuda ao estudante a criar, consolidar e a cristalização Lamas (2017) do seu projeto de vida.

De acordo com as entrevista, encontramos ainda, 9 estudantes que estando nesta fase do fim do ano afirmam que experimentam sentimento de **Responsabilidade**, tal como podemos observar na resposta de um deles, que diz que a responsabilidade é: *“de tentar terminar o curso o mais rápido possível se for neste ano aqui e no próximo ano poder defender”* (13SDIP).

Para Perez (2000), os alunos devem aprender a responder perante as tarefas, as provas e as solicitações que o seu professor lhe apresenta. Podemos ter uma leitura mais ampla sobre esta ideia, e projetar isso para a vida em geral e para a vida académica em particular. De acordo com o autor, Responsabilidade e Desempenho estão diretamente relacionados. E conforme Schaefer (2017) a responsabilidade é vista com uma íntima relação à própria identidade, ou seja, com o agir e desenvolver as próprias potencialidades inatas. Ser responsável não é uma escolha, mas um facto que não pode ser eliminado a partir do momento em que se existe. O autor sublinha a necessária pedagogia que leve o jovem a se conhecer a si mesmo e a adquirir os instrumentos técnico-práticos e racionais para assumir e liderar a sua história de vida e proporcionar o desenvolvimento humanista no contexto social e académico em que atua. Isto tudo significa que tem de ter um protagonismo responsável.

## 4.2 Quais as percepções dos estudantes universitários finalistas de curso de Educação do Norte de Moçambique face à transição para o mercado de emprego?

Nesta fase do trabalho teremos em conta a categoria principal Expetativa (dos estudantes), nomeadamente as categorias que correspondem às categorias de 2ª geração *Expetativas quanto à transição*, *Expetativas quanto ao primeiro emprego* e *Expetativa face ao futuro*.

Um dos elementos que o discurso dos participantes revelou foi a **Expetativa tempo de duração** até obter um emprego. Encontramos 20 estudantes universitários que afirmaram que a duração entre a graduação e o primeiro emprego poderá vir a ser de um ano, embora outros também afirmassem que seriam 2, 3 ou mesmo 5 anos. Apresentamos aqui somente dois exemplos, sendo um dos que afirmam 1-2 anos e outro dos que afirmam em 5 anos: “ *o mínimo so 2 anos*” (4VDMI); “ *daqui a 5 anos*” (5JSMI). Leccardi (2005) defendeu que o futuro é um espaço para a construção de um projeto de vida e para a definição de si com uma expetativa otimista e de incerteza ao mesmo tempo pois existem muitos fatores que influenciam a dinâmica das mudanças. Portanto, para a autora assumir o futuro com expetativas implica um compromisso e um esforço constante do indivíduo tendo em conta as experiências do passado e do presente - o futuro: reino do novo, do inédito e é agente do progresso que algo faz acontecer. Tendo em consideração o significado que Bronfenbrenner (2005) atribui à Demandas, podemos perceber as disposições comportamentais da curiosidade, expectativas do indivíduo na sua vida.

A seguir das afirmações dos participantes sobre a expetativa em termos de tempo de duração até os quadros graduados poderem obter emprego podemos enquadrar o discurso de 2 e participantes que apontam que a **Duração depende do Estado**. Assim, por exemplo, um dos estudantes afirmou: “*o mercado nestes dias, o governo agora está com a crise financeira, então, depois de terminar o curso eu posso ficar ainda um ano a procura de emprego. Sim. Sim. – A fazer o que?.. E difícil prometer quando e que vamos trabalhar. Sim. Porque não depende de nos, se dependesse de nos, nos estaríamos a trabalhar. Mas não depende de mim, depende do próprio governo. O Estado e que decide*”(15MSM). No Plano Quinquenal do Governo de Moçambique podemos encontrar o seguinte pronunciamento:

“...o Governo irá promover acções visando a criação de mais oportunidades de emprego e melhoria da empregabilidade da mão-de-obra levando a cabo as seguintes acções estratégicas: Promover os estágios Pré-Profissionais como mecanismo para elevar o nível de empregabilidade e inculcar a cultura do trabalho nos jovens; Promover o emprego nos diversos sectores das

actividades económicas e sociais, incentivando e apoiando iniciativas geradoras de emprego e auto-emprego (PQG, 2015, p. 24).

Feita uma leitura superficial deste texto alguém pode dar-se alguma garantia de que no fim de uma formação pode conseguir um emprego do Estado, pelo menos espera confiante. Entretanto, Duarte e Esperança (2012) defendem que há sociedades em que os seus membros procuram mais no Estado a solução para os problemas deixando para o segundo plano a sua própria capacidade de iniciativas criadoras.

As **Dificuldades face a transição** foram avançadas como sendo: académicas, de supervisão, económicas, de suborno e corrupção, dentre várias outras. No que tange a razões académicas, 8 estudantes, debruçaram-se sobre as mesmas que justificam esse período de duração, e um deles afirmou: *“Ah....Eu estava a olhar um ano contando de agora para frente nê. A, contando de agora por diante ....Porque agora são estas coisas de estágio, realização de projetos sei o que...então, depois do projeto há aquelas defesas das monografias que acontecem.....Primeiro é .....Porque, porque primeiro tenho visto colegas que prevê defenderem em Fevereiro porque os supervisores ficam ocupados.....Com isso também”* (10SIQ). Portanto, para este estudante trata-se de razões académicas desde o terminar as cadeiras do último ano, o estágio, o projeto, a elaboração da monografia, a defesa da mesma, a graduação e até chegar ao primeiro emprego. Leccardi (2005) defende que existe uma relação que impele para a preparação em vista a transição ao trabalho, por meio da frequência na escola, nos centros de formação, para poder ingressar num trabalho com remuneração condigna. Para a autora estes elementos fazem de um indivíduo alguém munido de alguma identidade e de carácter adulto, com a libertação ou abandono da casa dos pais para uma vida independente, com a constituição de uma família própria e nascimento de filhos. Em suma, os jovens, na linguagem da autora não só fazem a transição com relação a autonomia interior para a independência social, ao mesmo tempo, os pontos de chegada das trajetórias dos jovens são incertos e os meios para atingir tais pontos se tornaram indeterminados e diferentes. Estas são as características desafiantes do tempo contemporâneo pois, para Leccardi (2005), estamos numa sociedade de risco mundial. Portanto o jovem atual deve estar consciente dessa realidade e desse percurso.

Adicionado às dificuldades apresentadas, importa referir o contributo de um estudante que afirmou que, o período de duração para até poder conseguir um emprego, poderá ter em conta todo o processo normal que comporta uma série de atividades incontornáveis, próprias do fim do curso, tais como o estágio, o projeto de pesquisa como ponto de partida da monografia, a entrega da monografia e sua respetiva defesa. E, o mesmo estudante acrescenta também um

dado, segundo o qual, há alguns docentes confiados como supervisores se apresentam muito ocupados e isto faz com que haja algum atraso: *“Ah....Eu estava a olhar um ano contando de agora para frente nê. A, contando de agora por diante ....Porque agora são estas coisas de estágio, realização de projetos sei o que...então, depois do projeto há aquelas defesas das monografias que acontecem.....Primeiro é .....Porque, porque primeiro tenho visto colegas que prevê defenderem em Fevereiro porque os supervisores ficam ocupados.....Com isso também” (10SIQ).*

Leite e Martins (2006) conclui que cada orientador/supervisor desempenha a função de orientador de sua maneira. E, os autores avançam dizendo, que há orientadores que se apresentam junto do supervisionando ou estudante como um simples direcionador do processo, demonstrando uma relação autocráticas, isto é, o orientador estabelece a relação com o estudante para não perder o controlo. Os autores avançam algumas sugestões para o aprimoramento do relacionamento “orientador-orientando”: criação de espaços académicos de discussão e reflexão sobre o que se espera de uma dissertação ou tese, sobre a qualidade da produção científica, permitindo o estabelecimento de ideias e sugestões para um melhor relacionamento orientador-orientando; realização de seminários entre orientadores e orientandos, com um espaço aberto para que os futuros orientandos conheçam melhor os orientadores, buscando valorizar a carga horária dedicada, utilização de modelos de orientação coletiva, utilização de noções de relacionamento interpessoal, aliada às noções de aconselhamento e orientação psicológica, sugestão de encontros dos orientandos do mesmo orientador com um espaço aberto para discussão, reduzindo as distâncias e diferenças existentes entre eles; sugerindo aos orientadores que incentivem os orientandos a criar o hábito de participarem de sessões de defesas de teses e dissertações, nas suas unidades e fora delas (Leite & Martins, 2006, p. 51).

A subcategoria Atitude no desemprego remetemo-la para sua discussão na questão três (3), posterior a esta, pois julgamos que se enquadra melhor na reflexão acerca das perceções do futuro profissional.

Questionando sobre quando é que os estudantes finalistas começaram a *Pensar a fase de transição*, 5 estudantes responderam que foram **Pensando ultimamente** sobre o emprego nos últimos anos: *“ você começa a ver que está mais próximo, sim, isto já no 3º e 4º ano” (16ATFM)*; mas houve outros 6 que reponderam que trata-se de **Pensar sempre** sobre o emprego desde ou há bastante tempo *“sempre pensei” (5JSMI)*. Esta realidade revela que os estudantes presenciam a situação real do país e das instituições empregadoras e procuram se

projetar colocando-se também no lugar daqueles que experimentam a mesma realidade. De acordo com Lamas (2017), que retomou o pensamento de Super e Bohn, o ciclo de vida dos indivíduos obedece a seguintes perspectivas: *life-span*, *life-space*. Em outras palavras, quando a pessoa escolhe aquilo que considera futura profissão ideal, para atingir e concretizar, ela percorre um processo complexo que compõe determinados estádios de desenvolvimento vocacional ao longo da sua vida, então, a isto o autor chamou de maxiciclo (*life-span*). E, para além desse processo maxiciclo, pode acontecer que a mesma pessoa com a sua profissão ideal escolhida, tenha a necessidade de mudar optando por novas escolhas profissionais, por causa de diversas circunstâncias, conveniências e inconveniências. Desta forma, o autor considera a isto por miniciclos (*life-space*). Lamas (2017) explica que tudo isto acontece na medida em que, se assumirmos que os interesses para a escolha de uma profissão começam a se desenhar no período de adolescência - portanto, numa fase em que o indivíduo ainda não está estável - ele está em constante descoberta e redescoberta. E a seguir, o indivíduo vai passando, paulatinamente, pelos estádios de crescimento e de exploração - *life-span*.

Nesse período, que coincide com a passagem ou transição da fase da adolescência para a juventude, os indivíduos vão efetuando, aquilo que Lamas (2017) designa três tarefas. A primeira é a tarefa da cristalização do interesse profissional, isto é, a idealização, formulação e a constante manifestação de uma preferência geral. E, para a sua materialização o adolescente terá que se esforçar investindo com as suas capacidades pessoais, talentos e habilidades e o ambiente familiar. A outra tarefa é a da especificação de uma determinada carreira a seguir, pois aos 18 a 21 anos, de acordo com o autor, tudo acontece numa sequência que se toma em consideração todo o processo anterior que é da cristalização que conduz a especificação. E a terceira tarefa é a da implementação de uma preferência ocupacional, uma vez que o indivíduo, já jovem, depois de crescer, estudar e formar-se procura ingressar-se num emprego específico, concretizando assim a sua escolha ideal processada e filtrada de forma dinâmica ao longo dos estádios de desenvolvimento e ao longo do tempo de formação numa dinâmica de filtração do mesmo ideal por causa dos diferentes fatores psicossociais, socioeconómicos e políticos num determinado contexto.

Os estudantes defenderam que vale a pena refletir sobre este sonho que terá que vir se tornar em realidade o futuro emprego, pois é uma **Necessidade de pensar** intensamente sobre o futuro deles. Assim, 9 estudantes responderam que vale a pena refletir-se sobre o assunto, por exemplo, um deles disse: *“Vale apenas. Vale a pena porque, porque isso já coloca uma responsabilidade dentro do próprio estudante que não é só estudar e ser formado. Afinal de contas existe um outro desafio que eu terei de enfrentar”* (17ODM).

Para Garbin e Silva (2016), nos últimos anos, a entrada dos jovens no mercado de trabalho tem sido a um ritmo retardado. Esta situação está associada aquilo que os autores, usando a linguagem de (Tomás, Oliveira, & Rios-Neto, Rocha, 2008), chamaram por prolongamento da juventude, uma vez que ocorre o aumento da idade em que os indivíduos são dependentes, permanecendo na casa dos pais, continuamente a receber ajuda financeira e não assumindo a responsabilidade de uma nova família. Leccardi (2005) defende que o futuro depende da dedicação, esforço e protagonismo da própria pessoa, pois a materialização do projeto de vida de uma pessoa depende de um processo que consiste em considerar e unir as experiências comprovadas no passado e selecionadas com o passar do tempo, de forma progressiva, para construir um ideal de vida que pode ser igual aquele que a pessoa inicialmente sonhou e projetou, ou também pode não coincidir com a primeira e, logo, poder ser um outro ideal. Portanto o futuro é sempre caracterizado com algo novo, sempre aberto, indeterminado e indeterminável, pois encerra em si também algum risco. E, como afirma Chiavenato (2009, p. 66) “o homem é proactivo” o seu comportamento está orientado para a satisfação de suas necessidades pessoais e para o alcance de seus objetivos e aspirações.

No que respeito à, partilha do pensamento dos estudantes sobre o seu futuro emprego, alguns responderam afirmando que **Em geral** o fazem com aqueles que lhes são mais próximos, embora alguns deles afirmassem que não o fizeram. Portanto, 13 estudantes responderam afirmativamente tendo um deles dito: “*Sim, já conversei tantas vezes*”(12 IOMI). Por conseguinte houve 6 estudantes que especificaram demonstrando até com quais pessoas os estudantes partilharam o seu pensamento sobre o futuro emprego, tais como, com amigos, colegas e **Com familiares** e em determinados ambientes. Por exemplo: “*com colegas, irmãos, pai e mãe e mais*” (15MSM). Entretanto houve 2 participantes que afirmaram que partilhavam o pensamento **Não com colegas** mas sim com familiares, por exemplo um deles disse: “*Não com colegas...*” (5JSMI). Outros 6 participantes afirmaram que acontecia A **Partilha na universidade** com seus docentes e nas aulas. Por exemplo um deles referiu: “*Sim, na UP tem uma estratégia muito boa que eu gosto, acaba-se também focando a essa questão de oportunidades de emprego. Sim, com alguns docentes sim*” (1XEUPM). E 16 participantes responderam expressamente que a partilha do pensamento sobre o seu futuro emprego era **Com colegas**, exemplo: “*Conversamos dia após dia com colegas...e com colegas que já terminaram, ya converso muito com meus colegas...*” (12 IOMI).

De acordo com Mondin (2005) o homem é um ser social. Nesta vertente de relação uns com os outros, ele procura partilhar os seus pensamentos, anseios, desejos e tudo aquilo que julga partilhar. Para Abreu (2002, p. 16) a pessoa humana também tem “relações entre ele e o

conjunto de situações, de objetos e pessoas, que constitui o seu universo, o seu campo psicológico”. Sobre o mesmo assunto de partilha de pensamento, Vala e Monteiro (2002, p. 481) afirmam que:

Quando os indivíduos se questionam sobre fenómenos sociais como a pobreza, o desemprego, a saúde, a violência ou insucesso escolar, acionam as teorias que coletivamente construíram sobre estes mesmos fenómenos, e é no quadro dessas teorias que procuram e estruturam as explicações.

No seu relacionamento com outras pessoas obtém-se informações sobre si mesmo e sobre o ambiente em que vive. Os dados obtidos constituem uma realidade social para indivíduos que nela se baseiam para testar e comprovar suas próprias capacidades e concepções, e no sentido de aumentar sua auto-compreensão. O autor aponta a outra característica do comportamento que é a de ser motivada pelas diversas necessidades, pois, o comportamento das pessoas é simultaneamente influenciado por um grande número de necessidades que apresentam valências e qualidades diferentes. Outra característica do comportamento: “o homem percebe e avalia”, faz uma experiência com o seu ambiente e ativa a seleção dos dados, avalia-os em termos de suas próprias experiências passadas. Por isso, enquanto o estudante partilha o seu pensamento, ele dá o que tem dentro de si e recebe dos outros algo que lhe encoraja e isto pode constituir força motivadora do comportamento do indivíduo. E, Scholze e Brandão (2012), citando Heidegger e Bakhtin (1995), defendem a pessoa humana como *mit-sein* (em alemão), isto é, ser com o outro, na relação subjetiva do sujeito consigo mesmo, como intersubjetiva, do sujeito com outros sujeitos ou dialogismo.

Este pensamento de futuro emprego foi percebido por todos os estudantes que, não se trata simplesmente uma preocupação de uma pessoa somente, pois é um pensamento de muitos jovens na situação de finalista possui esta perspectiva de futuro emprego. Desta forma, 8 estudantes afirmaram, de forma categórica, que a questão de pensar sobre o futuro emprego é um assunto e inquietação de **Muitos** jovens. E, por exemplo, um deles afirmou: “*isso não é algo da minha cabeça só. Sei de alguns....é todo o mundo que sempre procura, a tendência de ter algo de emprego. Isto tem a ver com todo o mundo, a sociedade em si, é verdade*” (IMPMI).

Vala e Monteiro (2002) apresentam teorias de ilustres pensadores sobre representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano que, com base nessas teorias podemos perceber que a questão de pensar sobre um assunto de vários indivíduos tem a componente “pensamento particular e universal (p. 481)”. Isto é, a mesma questão pode ser pensada por

uma pessoa e dependendo da sua dimensão de interesse, pode também ser pensada por muitos indivíduos, tal como a questão do futuro emprego.

No que diz respeito à *Expetativas face ao futuro* 19 participantes começaram a dizer que **No geral** a situação é mesmo difícil. Por exemplo, um dos estudantes afirmou: “*Difícil....depende das vagas*” (8WWG). Tanto Harvey (2003) como Chiavenato (2009) defendem a proporcionalidade das vagas pois, estas depende do desenvolvimento económico de um País na medida em que quanto maior for o número de instituições e organizações com capacidade empregadora maior será a disponibilidade de vagas e oportunidades de emprego.

Na linha de perspetivar o seu **Futuro profissional**, os estudantes universitários já pensam que se não poderem conseguir transitar para o mercado de emprego em curto espaço de tempo, então, eles estariam a se ocupar usando os conhecimentos e as competências que cultivaram na sua área de formação num trabalho útil. Então, um dos 2 estudantes afirmou: “*Eh....Nesse caso se for seis meses ou um ano...eu criaria um centro de aprendizagem das crianças ensinando a ler e escrever a língua inglesa, assim como na língua portuguesa*” (14BVJI). Cunha (2007) como tantos outros autores, Carrega (2012) e mais, defendem que a formação inicial não deve ser vista como uma aposta para uma preparação séria da profissão, dentro da dinâmica de educação continuada. Nisto está, necessariamente a qualidade da educação em conexão com o campo da didática e dos processos de ensino e aprendizagem, no esforço de nova reconfiguração profissional repleta de habilidades e competências que o mercado de emprego exige. Este constitui um desafio a enfrentar.

### **4.3 Quais as perspetivas dos estudantes universitários finalistas do curso de Educação no Norte de Moçambique sobre a sua vida profissional futura?**

Nesta questão onde discutimos os resultados das entrevistas sobre as perspetivas dos estudantes finalistas em Educação no que diz respeito à sua vida profissional futura e julgamos melhor em começar com os conteúdos da categoria *Expetativas quanto ao primeiro emprego*, para logo a seguir discutirmos retomarmos acerca do Emprego especificamente ao que diz respeito ao *Mercado de emprego*.

Assim, no que diz respeito às *Expetativas quanto ao primeiro emprego*, encontramos 4 dos participantes que responderam expressamente que estão a espera que depois do curso o Tipo de primeiro emprego seja **Do Estado**, tal como um dos estudantes respondeu: “*estudamos para o Estado nos empregar*”(8WWG). De acordo com Macagno, (2005), em Moçambique, a

partir de 1974, houve um vanguardismo combinado com algumas instituições de participação política em âmbito local, dando muita relevância os grupos dinamizadores, cujos membros eram garantidos um emprego formal, seja nas fábricas, escolas, hospitais, enfim, em instituições do Estado. Essa mentalidade fez com que o povo moçambicano se mantivesse no hábito de, depois dos seus estudos, pudessem esperar que sejam incorporado num emprego do Estado do que enveredar no caminho de empreendedorismo e autoemprego.

Mais ainda, 25 estudantes foram perspetivando o tipo de primeiro emprego é o de **Professor/docência**. Sendo assim, são todos os estudantes que responderam dessa forma, exceto uma estudante. Por exemplo, um dos estudantes afirmou: *“Tendo em conta que na formação psicopedagógica, me ingressaria mais na docência” (8WWG)*.

De acordo com Paredes e Pecora (2004), retomando as ideias de Santos e Nascimento, as representações sociais do futuro, presentes nos projetos de vida dos jovens se constroem a partir de vários elementos, tais como: o trabalho, a formação académica, a formação familiar e a aquisição de bens materiais. Estas apresentam-se como componentes para que as representações sociais do tempo futuro adquiram um sentido de autorrealização nos jovens estudantes. Portanto a tríade ‘estudo-trabalho-família’ são fortes aliados na construção de projetos de vida, modelo de vida social muito procurado e, logo, estão relacionados à possibilidade de ser feliz no futuro. Portanto, sublinha-se nessa tríade a possibilidade de inclusão social ou, então, a possibilidade de inserção na sociedade produtiva, embora os projetos de vida profissional sejam sujeitos a um processo longitudinal de aperfeiçoamentos e mesmo algumas mudanças na linguagem de Lamas (2017) que defende miniciclos de vida (*life-space*). Pois de acordo com Leccardi (2005) o futuro é uma aposta, um risco e um desafio a defrontá-lo de forma responsável. Os jovens na sociedade são desafiados a construir formas positivas de relação entre seu próprio tempo de vida e o tempo social.

Entretanto, 8 estudantes admitiram a possibilidade de aceitar o emprego afirmando: **Qualquer um deles** desde que lhe garantisse a ocupação de trabalho no seu futuro, por exemplo, um dos estudantes afirmou: *“....Em qualquer sitio desde que não seja privada e trabalhar” (14BVJI)*. E mais 9 dos estudantes afirmaram que podem optar por um **Emprego alternativo**. Esta realidade faz com que os recém-graduados tenham que se submeter e aceitar, não só empregos que não têm como base a sua área de estudo, mas também, alguns deles aceitam empregos com salários que não correspondem com o seu nível académico. Tomlinson (2016) observou que em última análise existem situações em que há recém-graduados que podem estar em uma área de trabalho abaixo do nível de qualificação e isso indica aquilo que ele designa por

subemprego vertical.

Os estudantes continuaram a pensar de uma maneira de **Antecipação das dificuldades** possíveis que poderão constranger o seu futuro emprego, na medida em que as questões partidárias também constituem uma preocupação percebidas no presente, temendo que o mesmo venha acontecer no seu futuro. Assim, 8 estudantes descreveram alguma das dificuldades como podemos observar na afirmação de um dos participantes: *“Experiência de trabalho; adaptação; vagas limitadas”* (21ABG).

Quanto à categoria de Sucessos no emprego os jovens continuam com boas expectativas e muitos esperam que o seu primeiro emprego poderá vir ser um sucesso. Desta forma, 13 estudantes responderam taxativamente que **Sim** terão sucesso. Um estudante, para sustentar a sua afirmação, comentou: *“sim, mas dedicação o esforço é o que tenho de mais. Mas não estou por ai simplesmente, simplesmente só ter emprego, mas .....Com vontade de querer ter emprego nos outros. Então espero que isso ajude mesmo. Sim”* (3SDIP). E outro disse: *“Eu digo que segundo aquilo que é a minha pessoa, as capacidades que tenho em mim, eu creio que o meu primeiro emprego será de sucesso”* (7MMG).

De acordo com Moretti e Treichel (2003) a motivação para o futuro emprego significa o indivíduo preparar-se em todos os sentidos e esperar alcançar altos padrões que fazem parte das suas expectativas tais como: boa remuneração, boas condições de trabalho – condições físico-psicológicas do trabalho – portanto, com benefícios sociais, conveniências, vantagens e serviços de retorno das organizações aos seus empregados, no sentido de poupar-lhes esforços e preocupação, sempre na perspectiva de busca de qualidade de trabalho e de vida (Chiavenatto, 1985). E Tamayo e Paschoal (2003) afirmam que o perfil motivacional faz com que um emprego seja considerado emprego ideal, pois quanto mais motivado pela profissão futura, mais esforço o indivíduo empreenderá e mais resultado obterá e mais realizado imagina vir a ser com aquele emprego.

E, como conseguir esse sucesso depende de alguns fatores então 7 dos estudantes intensificaram os seus discursos sobre os Fatores para o sucesso e focaram o elemento de dedicação, competência, ser exemplar, em suma, conforme um dos estudantes afirmou: *“Trabalhar mais, .....Tenho de trabalhar mais”* (14BVJI). No que diz respeito a fatores já enumerados de sucesso, 11 estudantes afirmaram que **Depende do desempenho** e apontaram alguns deles tal como podemos evidenciar na afirmação de um dos estudantes: *“Sim, mas há um caso, há um caso. Porque o sucesso não é necessariamente o que os outros veem como*

*sucesso, mas de si para si pode dizer que eu já me sinto bem-sucedido. E como agora diz-se que devemos investir mais na área de pesquisa para melhorar, neste sentido para melhorar a qualidade de ensino, eu penso que farei a minha parte, farei a minha parte primeiro, no sentido de melhorar essa qualidade, eh, enquanto faço a minha parte eu vou me sentir bem-sucedido. Bem se a parte que eu faco também ter sucesso” (16ATFM).*

Dos Reis (2016) refere que o sucesso do emprego está ligado à necessidade de estabelecer uma relação entre autodesenvolvimento, desenvolvimento de carreira e desenvolvimento da vida pessoal e familiar. Em tudo isto consideram-se as características e necessidades de cada pessoa, que algumas vezes não estão ligadas somente à vida profissional. O indivíduo, não só vê a missão, visão, os objetivos e interesses institucional, mas também e sobretudo releva os seus interesses que visam a trabalhar para ganhar bastante a fim de poder adquirir bens materiais e felicidade, sustentar família e ter seus momentos de lazer.

As perspetivas dos estudantes chegam ao ponto de refletir se o seu futuro emprego vai ser de solução de todos os seus problemas ou não. Ao que 2 estudantes afirmaram que **Sim**, por exemplo, um deles disse: *“sim...é verdade, é verdade” (14BVJI)*. Em contrapartida, 3 estudantes afirmaram que o primeiro emprego **Não** seria solução de todos os problemas. Por exemplo, um deles afirmou: *“- Mas é assim, é assim, não se pode emprego como via de resolução de problemas. Porque geralmente, geralmente, o problema é algo que nunca acaba, é uma construção. Uma construção nunca é acabada, porque a visão de hoje é diferente com a visão de amanhã. Então, eh, o problema que existe hoje quando pensas em ultrapassar, estás encontrar outro, estás encontrar outro. Então geralmente, no mínimo alguns. Geralmente resolver todos os problemas não se resolve” (16ATFM)*. Reis (2016) falando de emprego de sucesso, afirma que o caminho para o crescimento na vida profissional não é apenas o resultado do conhecimento na vida pessoal e profissional. Trata-se, de facto, de um processo que faz necessariamente o somatório de conhecimentos, experiências, reflexões e autoconhecimento, começando assim pela clareza do que o profissional quer ou gosta de fazer, sendo necessário traçar um caminho coerente, em que sejam traçadas metas objetivas e claras, com foco e prazos. Como podemos observar, todo esse processo não privilegia somente a parte do emprego e nem relevar somente a componente de ganho pessoal e realização familiar, mas engloba as duas componentes – emprego, com suas exigências e com o firme compromisso do profissional mais os ganhos profissionais consequentes – que resultaria o sucesso profissional.

Na mesma linha de vida profissional discutimos os elementos da categoria Emprego. Os participantes foram apontado aquilo que para eles constitui *Emprego desejado*. Vinte e cinco participantes (25) afirmaram que o seu **Emprego ideal** é o de ser professor ou docente, exceto uma entrevistada que afirmou que gostaria de ser jornalista. Por exemplo um dos participantes, por sinal uma rapariga, disse: “*Emprego ideal?...para mim, nê...vou falar isso atendendo e considerando aquilo que eu sempre quis ser ne...para eu entrar na UP eu sonhei sempre de ser professora e a UP forma professores. Então, desde que eu entrei na UP.....sim*” (10SIQ). Esta questão coincide com as afirmações dos participantes sobre as suas perspetivas acerca do primeiro emprego depois de concluir o curso. E isto já tivemos a oportunidade de discutir anteriormente. Em contrapartida, uma estudante participante - uma rapariga- afirmou que não tinha sonhos de ser docente: “*Primeira coisa eu nunca tive o sonho de ser professora. Tive sempre o sonho de ser jornalista. Eu estava a pensar em caso de eu terminar a minha faculdade, começar a fazer uma outra faculdade que era de jornalismo* (5JSMI). Neste aspeto Lamas (2017) discutiu sobre a perspetiva *life-span*, *life-space* e defendeu que a escolha da profissão obedece a um processo ou ciclo que compõe determinados estádios de desenvolvimento vocacional. Dentro de um maxiciclo (*life-span*) o indivíduo pode ter a necessidade de realizar novas escolhas profissionais e de carreira várias vezes, ao longo da sua vida, dependendo das circunstâncias. Durante o desenvolvimento do indivíduo faz-se a exploração caracterizada pela procura do auto-conhecimento, informação profissional e a experiência de diversos papéis. E, quando a escolha de uma profissão preferida é feita então, existe uma cristalização e depois a implementação da preferência ocupacional. Mas para tal, defende Azevedo (2006) existe uma multiplicidade de processos, é preciso passar várias fases. E, para o autor, o caminho para se atingir as expectativas e ideais dos jovens não é fácil. Há necessidade de lidar e de ultrapassar com tarefas desenvolvimentais e os desafios próprios da sociedade emergente, desafios, exigências e condicionalismos próprios da sociedade. Lecardi (2005) e o Lamas (2017) defenderam que os itinerários para alcançar o futuro são diferentes, característicos deste novo tempo e desafiantes.

Na categoria da Importância do emprego foi um dos elementos referenciados por todos os estudantes universitários em geral, mas 4 deles especificaram a **Importância particular** do emprego, numa vertente de autorrealização pessoal e das suas famílias. Por exemplo, um dos estudantes afirmou: “*A importância do emprego para mim, nesse futuro, eh...tem valor sim para mim, no sentido económico, modéstia a parte, eu vou trabalhar também para angariar fundos para mim*”(5JSMI). Por conseguinte, 3 estudantes sublinharam, não só o valor particular ou individual do emprego, mas também a **Importância social** do emprego. Por

exemplo, um deles disse: “*Primeiro é que ajudaria a sociedade em si, em geral, assim como a mim mesmo ajudaria o país*” (8WWG).

Para Lacatos e Marconi (2014) a questão de emprego é também uma exigência social onde os membros da sociedade esperam que todos fossem empregados para, por um lado, o desenvolvimento da própria sociedade, e por outro para diminuir a mendicidade, bandidagem, roubos e criminalidades. A questão de emprego é social pois os recém-formados gostariam de se sentir dentro de uma classe social bem identificada, de prestígio e não serem ditos de que eles pertencem a “classe não trabalhadora” de acordo com a linguagem de Marx in Lacatos e Marconi (2014, p. 262).

Giddens (2013, p. 301) define o trabalho como “a realização de tarefas que envolvem esforços físicos e mentais com o fim de produzir bens e serviços para a satisfação das necessidades humanas”. Para o autor, o trabalho/emprego tem valor económico pelo salário e este faz com que o indivíduo tenha melhores condições de sua vida, dos seus familiares; o trabalho diminui as ansiedades relativamente à gestão do quotidiano; o trabalho fornece uma base para a aquisição e o exercício de competências e capacidades; o trabalho faz com que o indivíduo saia da sua casa para outros ambientes diferentes das atividades domésticas; o trabalho faz com que o indivíduo use melhor o seu tempo e torne o mesmo tempo rentável; e os desempregados se aborrecem como um único lugar habitual doméstico e podem sentir uma certa apatia com relação ao tempo que se torna monótono; com o trabalho o indivíduo tem mais contatos sociais, mais oportunidades de partilha e de amizade; o trabalho faz com que o indivíduo tenha uma identidade pessoal estável, um *status* aceitável pela sociedade, uma autoestima; ao passo que o desemprego faz com que o indivíduo tenha uma baixa autoestima.

Procurando saber sobre a possibilidade de Empreendedorismo e autoemprego na falta do emprego 7 participantes afirmaram que já ouviram falar, de facto, sobre o **Empreendedorismo**, por exemplo um dos estudantes disse: “*agropecuária, criação de frangos*” (8WWG). De acordo com Ricca (2004) na literatura, o termo empreendedorismo tem vindo a ser distinguido entre empreendedorismo de necessidade e de oportunidade. Bruneau e Machado (2006, p. 9), citando GEM (*Global Entrepreneurship Monitor*), defendem que o empreendedorismo por oportunidade reflete “o desejo de materializar uma oportunidade de negócio” enquanto o empreendedorismo por necessidade “reflete a ausência de outras alternativas de emprego, orientando os indivíduos a optarem pela constituição de um negócio próprio dado estes entenderem não possuir opções melhores”. De acordo com Sarkar (2014) um dos fatores do empreendedorismo é a necessidade que um indivíduo pode ter numa

situação de falta de emprego e poder criar o seu trabalho. Para além deste fator, o autor aponta também a necessidade e vontade que um indivíduo tem de realização e progressão na sua vida profissional então, ele procura criar mais um trabalho rentável. De acordo com Gomes (2015) o empreendedorismo é um processo que requer um forte envolvimento, uma acentuada paixão e espírito de criatividade, pois é um processo dinâmico, que exige visão do horizonte, capacidade de mudança e criação. O autor refere ainda que existe o empreendedorismo por “motivação, oportunidade e necessidade” (p. 71).

Mais ainda 5 participantes falaram de **Autoemprego** tal como um deles afirmou que trata-se de: “*criar tua própria empresa... ganhar alguma coisa... eu faço o meu próprio carvão... o autoemprego normalmente você cria, tens o teu ganha-pão*”(11 ACMI EU). E desenvolvendo mais o discurso 16 participantes afirmaram que existe alguma relação entre **Empreendedorismo e autoemprego**. Por exemplo um deles afirmou simplesmente: “*Tanto como empreendedorismo como o outro emprego é algo interdependente acho eu, eh... eu acho que há uma semelhança*”(19VCFP). Tomlinson (2016) defende que, atualmente existe uma diferença entre emprego e empregabilidade, pois a empregabilidade insere em si a capacidade de o indivíduo se mover de forma autónoma, ativa e criativa dentro da mercado de emprego para realizar o potencial através do emprego sustentável. Pinho e Thompson (2016), por sua vez, distinguem autoemprego que cria postos de trabalho (empregadores) e autoemprego que não origina a criação de postos de trabalho (trabalhadores por conta própria). Saraiva e Gabriel (2016, p. 19), retomando a perceção de Hofstede, referem que: “Os termos ‘auto empregado’, ‘empresário’ e ‘empreendedor’ são comumente usados como sinónimos”. Tal como tivemos ocasião de refletir, para alguém criar um autoemprego, significa que ele tem o espírito inventivo, criativo, precisa de alguma ocupação rentável, e ou opta por uma independência profissional, pretende usar a possibilidade de realização de oportunidades de negócio.

Pretendendo interligar os temas, no que diz respeito a autoemprego 5 estudantes percebem que o autoemprego pode significar **Ocupação conta própria**. Por exemplo, um deles afirmou: “*autoemprego é você criar tua própria empresa...*”(11ACMI). E, Freire (1994, p. 137) define o autoemprego como “trabalho por conta própria, ou ainda trabalho independente, e desde há muito tempo é uma modalidade de atividade económica estável e significativa embora reduzida, no quadro de desenvolvimento das sociedades industriais de economia de mercado”. E, Millán *et al.* (2010) inserem nos seus discursos os seguintes elementos: autoempregador como proprietário dos meios de produção que participa diretamente na atividade produtiva, a sua própria renda não é previamente definida, porque dependerá do seu

esforço de trabalho, dependerá do seu capital e da demanda direta do mercado de bens e serviços. O objetivo principal do autoempregador é prover seu próprio emprego, embora, paulatinamente necessite de mais alguém que o coadjuve e logo se vê rodeado de alguns empregados.

Na mesma linha de empreendedorismo os estudantes observam que a maior parte dos moçambicanos não possuem uma cultura de empreendedorismo pois tem **Fraca consciência empreendedora**. Houve 6 estudantes que defenderam que a sociedade moçambicana ainda não está preparada para o empreendedorismo, tal como um dos estudantes o declarou: “- *acredito eu que não estamos preparados para o auto....para o empreendedorismo. Apenas estamos preocupados de termos ajuda do governo nos ajudar em termos do emprego...um novo emprego. Mas uma nova iniciativa seria ter um projeto para se ajudar a si próprio*” (IMPMI). Em contrapartida, 12 estudantes afirmaram que os moçambicanos têm **Forte consciência de empreendedor**. Por exemplo, um deles disse: “- *...mas eu acredito que está preparada. Pelo menos eu, na minha opinião, as pessoas estão preparadas. Só que talvez até que as pessoas...o que falta é oportunidade. Eh...acredito eu que, estou falando desta vertente de oportunidade porque imaginemos, assim digamos nós que somos finalistas, e quando houver oportunidade de....porque para ser empreendedor deve ter uma oportunidade de começar. Entrar quando houver um ...de começar e as pessoas alavancar, acredito que as pessoas podem fazer enquanto esperam de oportunidade que ...as pessoas podem fazer normalmente ....Incentivo, exatamente. Eu acho que é por aí....eu acho que as pessoas estão preparadas. Moçambique esta preparado*” (24AMNG).

Hutt (2017) defende que, embora havendo a consciência séria de empreendedorismo em alguns dos moçambicanos se torna preocupante a questão de incentivos de algum fundo inicial para poderem arrancar com um projeto. De acordo com o autor, este tem sido o tema de debate para muitos intelectuais, economistas e pequenos empreendedores. Hutt (2017) afirma que indicadores demonstram que muitos que conceberam um projeto para poder fazer o empreendedorismo tiveram que solicitar e conseguir algum fundo monetário para poder avançar e outros que mesmo tendo a ideia de projeto, não têm a possibilidade de implementá-lo por falta de fundos monetários. O autor defende que com os programas de ajustamento estrutural, num Estado, com a existência políticas próprias, então, torna-se capaz de organizar os estímulos para desenvolver o empreendedorismo. Portanto há necessidade de programas reais de fomento ao empreendedorismo a partir do potencial dos distritos e na base deste potencial, organizar a constituição de pequenas e medias empresas agrícolas e agroindústrias na base dum processo de substituição de impor-ações. Assim, a médio prazo, é possível

converter-se um país que produz para ele mesmo e para o exterior utilizando toda essa riqueza e recursos existentes. Para Hutt (2017, p. 25) “se queremos empreendedores, em Moçambique, primeiro é o Estado que deve converter-se num verdadeiro empreendedor, originando e organizando programas de fomento ao empreendedorismo”.

Aprofundando ainda sobre o empreendedorismo e autoemprego no futuro do recém-graduado, 10 estudantes apreciam o valor dessas iniciativas e práticas, mas não deixam de revelar que se trataria de um **Empreendedorismo temporário** enquanto procuram sempre um emprego seguro e estável. Por exemplo, um dos estudantes afirmou: “*Não só, eu digo que sou empreendedor, eu depois de concluir os meus estudos, a defender a minha graduação, e receber o certificado, vou estar a atras do emprego, enquanto remeto o meu certificado para o Estado moçambicano ou o Governo, vou estar a fazer o meu empreendedorismo*” (7MMG). Tomlinson (2017), Loureiro (2013) e Kovács (2004) discutiram concretamente sobre o emprego temporário que é instável ou precário com o risco de subemprego. Entretanto, isto pode não dizer, diretamente respeito ao empreendedorismo temporário. Mas foi Loureiro (2013) que, por sua vez, discutiu sobre o trabalho por conta própria e por conta de outrem que para muitos jovens, enquanto esperam de conseguir um emprego estável, ocupam-se no sentido de empreendedorismo temporário.

Na categoria *Mercado de Emprego* podemos discutimos antes de tudo as declarações dos participantes que dizem respeito a situação do emprego No geral. Nas afirmações dos participantes encontramos a classificação das Caraterísticas desse emprego. Assim, encontramos 8 estudantes que observaram que o emprego em Moçambique está em situações **Limitadas**. Por exemplo, um dos participantes afirmou: “*As vagas são um bocado limitadas...está sendo escasso*” (23CQMJG). Dito isto por alguns, encontramos 3 participantes que foram mais diretos nos seus discursos afirmando que existe em Moçambique um **Desemprego** preocupante. Por exemplo um dos estudantes declarou: “*- Sim vamos reduzir a taxa do desemprego, sim. Existe a taxa de desemprego alta. Existe sim, existe....Sim*”. (16ATFM). Neste sentido fazendo a triangulação de dados recolhidos podemos recorrer as declarações que em seguida 8 estudantes apresentaram sobre o emprego que está **Difícil**. Assim, um deles afirmou: “*É difícil! Muito difícil. E isto não estou a duvidar. Porque eu vejo algumas pessoas por aí que, ainda... já se formaram e ainda não tem emprego*” (22ABG2). Entretanto, na mesma análise geral do mercado de emprego visto como preocupante, houve um (1) estudante que observou que a situação é **Razoavel** quando afirma o seguinte: “*- Sim, é claro que eu estou a ver que até agora está razoável. É claro que muitos apostamos no estado. No estado. Mas o Estado está a ter algumas dificuldades que nos anos*

*anteriores*”. (16ATFM). De acordo com as projeções do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2014) estimam que, no ano 2025, a população de Moçambique atingirá cerca de 33,2 milhões e cerca de 45,9% dos moçambicanos terão 0-14 anos e metade dos cidadãos terá idade ativa, e não encontrará emprego no mercado de trabalho. Brito, Castel-Branco, Chichava e Francisco (2012) observaram que em Moçambique uma parte significativa da população é desempregada e a maior parte em idade, economicamente ativa, (entre 15-64 anos), não tem emprego formal e cerca de 75% da população está no sector informal ou, então, se eles possuem emprego, auferem o salário mínimo. E, em termos da constituição numérica das famílias é de 4,8 pessoas, em média, como membros no agregado familiar. Esta realidade aumenta cada vez mais a situação asfíxica da vida das famílias mais pobres.

Procurando saber as causas desse desemprego, 10 participantes responderam que existem as **Razões da difícil** situação de emprego. Tomando o exemplo de um dos estudantes podemos ler: *“Outra parte pode ser por causa de...dos...recursos do nosso país. Pode não ser...por exemplo temos muitos professores...muitos professores nê, e o país pode não estar nê, aguentar com isso. Esta é uma das razões que fazem com que o número de vagas fique a decrescer cada vez mais nê”*(10SIQ). Mais ainda, houve estudantes que avançaram **Diversas razões** adicionais como podemos observar em seguida. Uma das razões é a exiguidade de vagas que 10 estudantes apresentaram as razões da difícil situação do mercado de emprego, tal como podemos verificar na afirmação de um dos estudantes: *“ ... outra razão, desculpe por falar isso mas é verdade...outra razão é que as oportunidades de emprego, muitas vezes nê, são dadas em função de valores monetários nê, significa que uma fez um curso lá de Química, ...e do mundo do mercado. Mas quando um não tem fundos para dar alguém lá .....Nessa instituição, epah, pode tornar difícil também”*(10SIQ). Este participante foi capaz de, na sua locução, focar muitas razões que fazem com que haja dificuldades de mercado de emprego tais como: recursos financeiros exíguos em Moçambique, políticas desequilibradas de formação de professores em Moçambique, vagas limitadas, a corrupção económica na medida em que alguns dos chefes de recursos humanos nas instituições pedem envelopes de dinheiro aos candidatos a vagas de emprego. Mais ainda, sobre outras razões da difícil situação de emprego importa-nos apresentar a declaração de um dos estudantes que parecemos ser muito sugestivo sobre as vagas: *“As dificuldades que eu encontro lá....eu concorri em algumas instituições em que por exemplo pretendiam cerca de 30 pessoas, em também se subdivide em várias tarefas....por aí assim, mas o número de concorrentes eram muitos....eram acima de 30. Até que....até ...acima dele, não é tipo 3 vezes...5 vezes mais....Não é facilidade. – Porque se limitam as vagas? – Isso vai depender.....porque*

*quando se pede o recrutamento de pessoas, quando dizem que temos vagas, é porque é porque querem por um certo...querem completar ok? eles precisam de tantas pessoas para poder cobrir os lugares "X". para poder o processo prosseguir de boa forma. Portanto será injusto eles dizerem que querem 50 pessoas para cobrir 20 lugares. Ok? Então essa delimitação atendendo de preencher os lugares que eles pretendem....os lugares que eles acham que precisam de pessoas para assumir os lugares" (22ABG2). Continuando sobre as diversas razões da difícil situação de emprego o amiguismo e nepotismo são apontados como fatores que tornam o mercado de emprego difícil, os estudantes percebem que esses fatores levam ao favoritismo no acesso as vagas e aos empregos. Por exemplo: “– ya...eh...uma das coisas ...até quando nós vamos deixar, quando dizem: vamos te chamar! Ok! eh as vezes nos até calhamos que...eh..mas eu fui o primeiro a ir deixar a minha documentação, mas eu não fui chamado, mas o outro foi chamado... Então, aquilo digamos que é um bicho que mexe conosco...porque não fui eu primeiro. Porque foi o fulano? Eh...outra coisa foi aquilo que disse que epah, nós falamos atualmente, esse tem costas quentes....costas quentes, epah, talvez eu não tenho essas costas quentes. Então, por vezes...costas quentes se diz talvez influências. Talvez tem alguém que trabalha lá dentro, talvez tem uma pessoa conhecida, talvez o seu vizinho, talvez o seu tio...conta muito também”(24AMNG).*

De acordo com Brito *et al.* (2008, p.74), citando Médard, afirmam que:

Um dos traços mais visíveis da crise do Estado em África, particularmente nos anos 1980, repousa nos mecanismos do seu funcionamento, levando mesmo alguns autores a qualificá-lo de neo-patrimonial, para sublinhar a ausência da distinção entre o público e o privado, como denominador comum de um conjunto de práticas “a saber a corrupção, quer ela seja puramente económica ou ligada a uma troca social, ou ainda o clientelismo [...], o nepotismo, o tribalismo, o prebendalismo.

Apesar de muitos participantes afirmarem que a situação de emprego é difícil houve estudantes que percebem que o mercado de emprego é **Razoável**, tal como vimos anteriormente e 6 participantes responderam positivamente afirmando: **Ya o emprego existe**, ao contrário daqueles de que apresentamos anteriormente que afirmavam do emprego ser difícil. Com esse tipo de resposta podemos observar aquilo que foi a dinâmica das entrevistas, a liberdade de pensamento, análise e expressão de cada um dos participantes. Assim, um dos estudantes por exemplo afirmou: “ *Ya o emprego existe. O emprego existe. Apesar da situação que nós vivemos cá....em cada novo dia, pronto, o emprego existe”(IMPPI).*

Depois de discutirmos sobre o mercado de emprego no geral a seguir passamos a apresentar a discussão acerca dos conteúdos do mercado de emprego Na área específica de estudo. Quanto

à categoria Opções de mercado encontramos 4 estudantes que afirmaram que o emprego que alvejam é **Do Estado**. Triangulando os dados podemos observar que o mesmo tipo de resposta havia sido dada por 6 estudantes, na categoria de Expetativas, quando questionados sobre o seu emprego ideal. Portanto, tomando um exemplo das afirmações dos 4 estudantes podemos ler: *“estudamos para o Estado nos empregar”*(8WWG).

Questionados se acontecer alguma falta de emprego no Estado no período em que os participantes mais procuram, então, 8 estudantes afirmaram que **Qualquer um deles** podia servir uma que o mais importante para eles é trabalhar. Aqui também tendo em conta a triangulação de dados podemos notar que aquando a discussão da categoria *Expetativas quanto ao primeiro emprego* os participantes também responderam que a docência seria o ideal mas se não fosse possível qualquer um dos empregos podia ser aceite.

Continuando a discussão de resultados sobre as Caraterísticas do mercado de emprego na área específica 2 os estudantes percebem que o emprego **Depende das vagas**. Assim por exemplo um de dois afirmou: *“Isso tem a ver também com o número de vagas. Tem a ver com o número de vagas. Primeiro precisa de ter quais são os critérios que usam”* (8WWG).

Tanto na situação geral sobre o mercado de emprego como no que diz respeito à área específica de estudo a expressão ‘**Difícil**’ emprego foi muito acentuada pelos participantes. E, no caso concreto, um dos 8 estudantes afirmou: *“ya, no meu curso eu acho que é difícil; Eu acho que tem sido muito difícil; tem sido muito difícil mesmo para pessoas adquirirem o emprego”*( 14BVJI). Já discutimos, anteriormente sobre esta situação quando focamos acerca do desemprego (INE, 2014) e a Agenda 2025 também debruca-se nestes termos: “ O aumento das diferenças de oportunidade de acesso ao mercado de trabalho e à educação, entre o campo e cidade” (Comité de Conselheiros, 2003, p. 38).

Quanto às oportunidades na área de estudo alguns estudantes percebem que **Existe oportunidades**, assim 10 participantes o defenderam. Por exemplo um deles afirmou: *“Ao nível da minha área? Há tanta oportunidade sim, visto que não é um curso que seguem tantas pessoas assim como um curso de português, exatamente”*(12 IOMI). Carmo (2014) defende que é um desafio e grande responsabilidade dos governos, empregadores e agentes económicos de cuidar o futuro para se poder viver melhor inventando meios, condições e oportunidades para os cidadãos. Desta maneira, haverá garantia de desenvolvimento social do País inteiro, da vida pessoal e familiar.

Quando discutimos, anteriormente acerca das atitudes do estudante na situação de mercado de emprego desconfortante mencionámos que eles tomam uma **Atitude positiva** de confiança e esperança. Na mesma linha houve também 2 estudantes que exprimiram atitude de otimismo e esperança. Por exemplo um deles disse: “ *Eh dificuldade de ter as vagas pode existir mas eh, eu sempre espero em conseguir....sim, conheço – alguns colegas que terminaram o curso – mas no máximo eles tinham que ficar um ano sentado e no ano a seguir poder conseguir-se*”(18VHQ). Bastianello e Hutz (2015) refletiram sobre o otimismo e tendo em conta os estudos de Oliveira, Amorim e Perera, e defenderam que o otimismo tem uma abrangência de fatores ou componente, tais como: emocional e afetiva, social, a saúde e o comportamento do indivíduo. Mais ainda 8 estudantes expressaram uma atitude de confiança e de força, tal como um deles defendeu: “*então eu espero trabalhar para eu conseguir ter uma oportunidade para trabalhar numa instituição porque eu não vou estar assim com mãos a banar porque há-de vir do nada* (10SIQ). Tendo em conta o Modelo PPCT de Bronfenbrenner (2005) sobre o desenvolvimento e mudança podemos recorrer, para esta categoria, o discurso acerca da Pessoa (P) com as suas subdivisões - Demandas, Recursos e Disposições/Força. Tomando o significado das Disposições/Força que o autor apresenta, demonstrando que elas influenciam o modo como os indivíduos se envolvem em atividades no que diz respeito ao temperamento ou à motivação, isto pode ajudar-nos a perceber as atitudes dos estudantes na situação de desemprego ou de difícil emprego.

Dialogando sobre *Recém-graduados não enquadrados* muitos dos participantes afirmaram que **Existem** e alguns responderam simplesmente: **Não encontrei** e outros ainda responderam que são Poucos. Portanto, 2 dos participantes afirmaram que não encontraram ninguém que já graduou e ficou sem emprego e 7 estudantes afirmaram que têm conhecimento de recém-graduados que ainda não conseguiram emprego, um deles expressou o seguinte: “ - *Bem, eu conheço muitos recém-graduados que ainda não têm emprego, não trabalham, e conheço poucos que estão a trabalhar. Só poucos que estão a trabalhar e muitos estão a andar...*”(5JSMI). O Ministério do Trabalho, Emprego e Segurança Social está também preocupado com este cenário e por isso incentiva diversos parceiros para criar oportunidades de empregos e toma atenção que o mesmo – o emprego – não deve ser vendido (MTESS, 2015/2016). O Comité de Conselheiros (2003) reconhece que há problemas que consiste em pouca capacidade de absorção dos recém-graduados por parte do mercado de emprego. Mas Tomlinson (2012) abre o horizonte afirmando que os recém-graduados procurem aumentar a sua formação e ganhem mais habilidades e competências de modo a desafiar com o processo

de transição e empregabilidade no contexto de crescente concorrência e flexibilidade no trabalho mercado.

Os estudantes entrevistados apontaram como **Razões de não enquadramento** dos recém-graduados: a questão da exiguidade de vagas e a corrupção como fatores que pesam no processo de transição da universidade para o mercado de emprego. Então 6 estudantes foram mais específicos apontando esta como uma das causas que dificulta àqueles recém-graduados que pretendem fazer a transição da universidade para o mercado de emprego e que ainda não conseguem – **Depende das vagas**. Ora, por exemplo um dos estudantes afirmou: “*causa de...dos...recursos do nosso país.... temos muitos professores...muitos professores né, e o país pode não estar né, aguentar com isso. Esta é uma das razões que fazem com que o número de vagas fique a decrescer cada vez mais né...*” (10SIQ).

Na categoria das Razões de não enquadramento houve diversas e continuamos a mencionar a questão da corrupção, como uma das causas, que dificultam a transição, encontramos 4 estudantes que percebem que a corrupção monetária marca muito no processo de transição para o mercado de emprego. Por exemplo, um dos estudantes afirmou: “*outra razão, desculpe por falar isso mas é verdade...outra razão é que as oportunidades de emprego, muitas vezes né, são dadas em função de valores monetários né,*” (10SIQ).

Garbin e Silva, citando Lachtim e Soares (2011) defendem que alguns jovens recém-graduados, por não apresentarem as competências que o mercado exige, sentem algum sofrimento em forma de se responsabilizar ou culpabilizar-se e também procuraram responsabilizar ou culpabilizar os outros por não conseguirem adentrar no mercado de emprego.

De acordo com Lucas (2013, p. 117) refletindo sobre as limitações da Educação em Moçambique, diz que são poucos que apontam e tratam, seriamente, sobre a questão da corrupção na educação, no entanto, este é um dos grandes problemas atuais da Educação no país: “a corrupção no setor da educação está institucionalizada”. Para ele, trata-se uma transação entre os atores dos setores público e privado, através dos quais os bens coletivos são ilegitimamente convertidos em ganhos privados. Por isso a corrupção é um comportamento desviante dos deveres formais, riquezas públicas ou privadas para ganhos pessoais, familiares. A corrupção, de acordo com o autor pode política, burocrática, material e moral. Os cidadãos, chefes, funcionários experimentam essa situação, no seu quotidiano, sendo uns vims e outros beneficiários, nos serviços como hospitais, escolas, polícia, alfândegas e autoridades fiscais e mais. Para Lucas (2013, p. 123) o valor do suborno envolvido varia com as posições,

categorias e oportunidades de cada indivíduo e assim resultam designações de tipo “pequena corrupção” e “grande corrupção”. Tem havido a venda de notas na área da Educação em Moçambique embora o Centro de Integridade Pública (CIP) tenha já recolhido informações para análise futura nomeadamente no que diz respeito à provisão de material de ensino, alocação de obras de construção de escolas e fornecimento de livros, carteiras e uniformes. E, em Moçambique, os crimes de corrupção são legislados no código penal e na Lei anticorrupção de 6/2004. Segundo os artigos 318 e 321 do código penal e artigo 7 nº1 da lei anticorrupção está prevista uma pena de dois a oito anos de prisão para funcionários do Estado que pratiquem atos de corrupção. Normalmente os atores envolvidos nos atos de corrupção no setor da Educação em Moçambique não são somente os professores, quando arrumam ciladas e pedem valores adicionais, mas também são os próprios estudantes e os encarregados de educação, quando tomam a iniciativa de aliciarem os professores com valores monetários, bens materiais e até mesmo a entrega de si próprios para atos imorais, a fim de obterem notas e outros familiares, funcionários escolares, diretores de escolas e dirigentes de diversos níveis. Isto tudo põe em causa a qualidade de ensino em Moçambique. Para Lucas (2013), as causas apontadas para estas práticas ilícitas são os salários baixos, sem incentivos nem motivação. E para Agenda 2025 (Comité de Conselheiros, 2003) esta realidade de corrupção plorífera e evolui em Moçambique porque as estratégias de responsabilização do governo aos infratores ou corruptos, perante a lei são ineficientes e insuficientes. No mesmo documento defende-se que:

“Este sistema é facilitado por uma falta de fiscalização independente da Assembleia da República, por um sistema judicial que coloca a política acima da lei e pela falta de transparência. Os baixos níveis salariais e as más condições de trabalho tornam os funcionários de nível júnior mais propensos a participarem em atos de corrupção” (Comité de Conselheiros, 2003, pp. 4-9).

Apesar desse cenário, de acordo com Maleane e Suaiden (2013) o governo moçambicano assumiu o controlo da corrupção como um compromisso, não só no seu Plano de Ação de Redução da Pobreza (PARPA II, 2006-2009), mas também e em outras políticas públicas no âmbito da melhoria da governação interna uma vez que o Centro de Integridade Pública, o tribunal administrativo tem incrementado suas ações de fiscalização, com algumas auditorias de desempenho e viabilizando a responsabilização de gestores públicos. Apesar disso, o próprio CIP<sup>4</sup> tem revelado que mesmo que haja um esforço de anticorrupção ainda se registam atos de crimes organizados, muita burocracia na justiça e suborno nas instituições de

---

<sup>4</sup> “A missão do CIP é a de promover a integridade na esfera pública em Moçambique, através da denúncia da corrupção e de irregularidades, em geral, e da advocacia da consciencialização pública e a favor das boas práticas na gestão do bem comum” (CIP, 2015, Artigo 6).

Estado em que se processa a tramitação de toda documentação ligada à melhoria e desenvolvimento das atividades econômicas, sociais e culturais de Moçambique.

Mosse (2004) observa que para combater a corrupção implica conhecer e compreender quais as fragilidades institucionais, as transações corruptas que ocorrem, e ninguém fala das fragilidades institucionais, do nepotismo e do clientelismo que continuam a marcar a esfera pública em Moçambique, da falta de independência política dos funcionários nos sectores públicos; limitando-se aquilo que designam de pequena corrupção, sem que ninguém se dedique em atacar as reformas sectoriais e a independência do judiciário e ninguém aborda as instituições de *accountability*, ninguém refere os sistemas de integridade e a grande corrupção que fazem entender que parece não existir. USAID (2005): os atos de corrupção revelam-se no desvio de valores significativos dos cofres do Estado e no mau comportamento e abusos, no favoritismo e o nepotismo nas nomeações e aquisições do Estado, na possibilidade de obter um emprego, no conflitos de interesse e transações internas que beneficiam amigos – amiguismo- parentes e aliados políticos – partidarismo- bem como decisões de partidos políticos e eleitorais que reduzem as escolhas democráticas e a participação dos cidadãos.

Ba-Sengal e Silva (2015, p. 174) fizeram um estudo com o pano de fundo “um olhar psicopolítico sobre a corrupção em Moçambique” e observaram que a corrupção, em Moçambique, pode ser entendida como uma resposta em forma de reação possível dos grupos étnicos historicamente excluídos da participação política, social e econômica no País com tendências de procurar ajudar e privilegiar aquele que faz parte do seu grupo cultural.

Apesar desse mal, há estudantes que, de acordo com Teixeira e Gomes (2005) possuem uma percepção mais ao menos firme do seu futuro profissional encaram-no da maneira mais otimista possível e sentem-se mais motivados para enfrentar eventuais dificuldades que possam encontrar pelo percurso e na transição diante da incerteza que toma conta do mercado de emprego.

#### **4.4 O contributo da participação dos Diretores Adjuntos Pedagógicos**

A última questão da investigação é: Quais as percepções e experiências das Direções - Diretores Adjuntos Pedagógicos ou Assistentes Pedagógicos – das universidades em que estudam os participantes do estudo sobre a qualidade de ensino e preparação possibilitada pela universidade para a entrada no mercado de emprego e explorar de que modo se encontram em sintonia com o discurso dos estudantes finalistas?

Até a este ponto fomos usando também os depoimentos dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que nos permitiram ir adiantando alguns dos elementos de resposta a esta questão. Questionados sobre temas que têm a ver com assuntos pedagógicos e de qualidade de ensino, forneceram um conjunto de dados que merecem ser ainda aqui abordados. De forma específica podemos observar os depoimentos dos Diretores Adjuntos Pedagógicos em quatro dimensões essenciais.

Dois dos cinco Diretores Adjuntos Pedagógicos foram capazes de apresentar uma atitude de autocrítica quando se debruçavam acerca da não existência ou qualidade **Reduzida** de ensino, por exemplo: *“o processo todo começa a ficar enfermado a partir da seriedade no âmbito da própria, eu diria, sem crucificar nenhuma instituição, da própria direção” (4AUPN).*

Alguns dos Diretores Adjuntos Pedagógicos expressaram-se, de maneira defensiva indicando alguns elementos que exigem muita responsabilidade tanto deles, como dos docentes e dos membros de direção. Portanto eles afirmam que a qualidade **Depende de todos**, por exemplo um deles disse: *“O aluno também que só está preocupado com o certificado porque tem de defender para ter o certificado para ter o emprego e tudo mais também já faz muito pouco esforço. Porque sabe que mesmo não fazendo no final procura o professor e algum momento pode ter nota. Mesmos agora na academia, mesmo aí na UCM há pessoas que encomendam trabalhos. Então a qualidade depende de todos” (3BUPQ).*

Os Diretores Adjuntos Pedagógicos afirmam que a Qualidade de ensino existe e reconhecem que *Falar de qualidade* de ensino é **Complicado**. Dois dos Diretores Adjuntos Pedagógicos afirmaram que a **Qualidade é relativa** e é também um tema Complicado, eles demonstraram, ao mesmo tempo, muito equilibrados na sua análise sobre algumas questões específicas, tais como *“... entretanto, por um lado podemos ter sim a qualidade, se tivermos os resultados desses formados nê...em termos daquilo que vão praticando, tendo em conta a sua formação. Em algum momento podemos ter sim, a partir da altura em que esses indivíduos vão mostrando, se calhar os resultados satisfatórios, eh no local onde eles vão trabalhando” (1XEUCM).* Tal como podemos mencionar dentro da discussão dos resultados dos estudantes acerca da qualidade de ensino os Diretores Adjuntos Pedagógicos defenderam que existe tanto *A qualidade em Universidades em geral* e como *A qualidade Instituições privadas*: **Sim existe**. Essas todas afirmações revelam coincidências nas afirmações dos Diretores Adjunto Pedagógicos com as dos estudantes incluindo os **Indicadores de qualidade** apresentados pelos alunos e os apresentados pelos Diretores Adjunto Pedagógicos. Por exemplo um dos Diretores afirmou: *“primeiro é a infraestrutura nê, depois a formação dos docentes, depois*

*é...as bibliotecas ou os manuais que nós temos aí os livros que existem na biblioteca, os objetos tecnológicos que a gente tem utilizado nas salas de aulas, ya a sala de informática, o laboratório de inglês....(IXEUCM).*

Mais uma vez, sublinhamos que encontramos coincidência entre vários aspetos dos discursos dos estudantes finalistas e dos Diretores Adjuntos Pedagógicos por exemplo quando um deles afirma sobre dizendo que **Não existe** a qualidade no ensino superior: *“a própria sociedade está a reclamar. Hoje em dia está visto e é dito abertamente que não existe nenhuma qualidade de ensino, aliás, dizem que a qualidade de ensino está cada vez mais acabar, aliás esta a baixar”.* (4AUPN). Quanto aos *Indicadores da fraca qualidade* apontaram vários aspetos: *“... não tem biblioteca como tal assim, mas tem infraestruturas ...podemos fracassar se formos a olhar este elemento como biblioteca”(IXEUCM);* mais um deles afirmou: *“sou eu pelas cábulas em algum momento procuro na esquina um professor, e eu estou a passar sem aquela qualidade que se exige...”*(3BUPQ). Na mesma linha de indicadores da baixa qualidade podemos apontar ainda as **Razões da baixa qualidade** mais um exemplo, a partir de um depoimento de um dos Diretores Adjuntos Pedagógicos: *“Eu posso apontar 2 ou 3 razões básicas desta queda. A 1ª é...a 1ª razão fundamental é a dispersão da própria universidade... 2º aspeto, sim 2º aspeto é relacionado com a componente didática: qual é o material didático que a universidade moçambicana tem?”* (5PUPL).

Rosário (2012) recorda que algumas instituições privadas, aproveitando-se do discurso de que o distrito é polo de desenvolvimento, se apressaram a instalar-se nos distritos, em instalações alugadas de escolas primárias para levar a efeito o seu trabalho de ensino superior. Para o autor as estratégias seguidas relativas à expansão do ensino superior em Moçambique e as medidas tomadas para a sua efetivação não consideraram a defesa dos padrões que, em princípio, deviam ser fundamentais para que a educação no ensino superior se mantivesse nos parâmetros adequados.

Há coincidência da análise dos Diretores Adjuntos Pedagógicos quando se questiona sobre a responsabilidade do processo de garantia da qualidade no ensino superior. Defendem que **Depende do estudante**. Por exemplo: *“o estudante também tem esta gama de responsabilidade”(5PUPL).* Tanto os Diretores Adjuntos Pedagógicos como os estudantes observaram que da qualidade que até, então as universidades ostentam, mesmo que não seja muito alta, pode ser vista por meio de diferentes **Indicadores da qualidade**, por exemplo: *“primeiro é a infraestrutura né, depois a formação dos docentes, depois é...as bibliotecas ou*

os manuais que nós temos aí os livros que existem na biblioteca, os objetos tecnológicos que a gente tem utilizado nas salas de aulas, ya a sala de informática, o laboratório de inglês...”.(IXEUCM). Mais ainda eles defendem também que a garantia da qualidade de ensino também **Depende dos docentes**, Por exemplo, um deles afirmou: “*Não só os docentes na sala de aulas porque são atores chaves, que garantem principalmente aspetos didáticos para a lecionação das aulas. Fazer com que os estudantes tenham motivo, gostem de assistir as suas aulas, portanto, significa que o professor tem muita responsabilidade em relação a qualidade*” (IXEUCM). Os Diretores Adjuntos Pedagógicos apontaram também que a garantia da qualidade **Depende das condições da Instituição** como essenciais para a garantia da qualidade, por exemplo, um deles afirmou: “*Depende exatamente das instituições de ensino. Há instituições de ensino que nos oferecem exatamente eh, eh, a qualidade desejada, enquanto as outras ehee apenas figuram como ensino superior pelo nome*” (4AUPN). Houve Diretores Adjuntos Pedagógicos assumiram que a garantia da qualidade **Depende de todos** os protagonistas da Educação no ensino superior são responsáveis para a garantia da qualidade de ensino, m deles, por exemplo, afirmou: “*...eu acho que a qualidade depende ou deve depender de todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem*” (3BUPQ). Esta categoria foi a única para a qual todos contribuíram. Entretanto, questionados sobre quem seria o **Mais responsável** da garantia da qualidade, os Diretores Adjuntos Pedagógicos afirmaram que seriam os professores: “*o mais mais? Para mim, o professor. O professor é a base. Porque, ele sendo a base e mesmo assim como quer emprego também, em algum momento fica numa situação entre a espada e a parede*” (3BUPQ). E, acrescentam que a qualidade **Depende das Políticas**. Por exemplo um afirmou: “*para existir mudança do sistema? Primeiro temos de mudar as políticas nacionais, né...primeiro precisa de olhar o aspeto de políticas*” (IXEUCM). De acordo com Sobrinho (2008), a qualidade de ensino e educação deve ser com base numa política pública que pauta pela confrontação da teoria a realidade, isto e, associação da função cognitiva com a função formativa integral do profissional, com o acesso e condições de permanência, a equidade, a construção e socialização dos conhecimentos como bem público.

Os Diretores Adjunto Pedagógicos defenderam também que a qualidade de ensino **Depende do cruzamento de filosofias de educação**: “*na universidade, a história é que tem que haver cruzamento de doutrinas filosóficas. E aí este cruzamento passa na partilha de experiência. Na verdade nesta partilha, há quem tem mais gama e os outros que estão relativamente abaixo vão se beneficiando*” (5PUPL). De acordo com Rosário (2012) são poucas as instituições de ensino superior em Moçambique que têm uma política sistematizada de

internacionalização, decorrendo disso a existência de escolas superiores que se limitam a viver o seu dia-a-dia. E de acordo com Magalhães (2006), refletindo a ideia de universidade de Newman era baseada no desejo de um alargamento intelectual e numa expansão da mente, não simplesmente numa dimensão nacional de um País mas universal.

Os Diretores Adjuntos Pedagógicos teceram também, tal como os alunos, a relação entre **Qualidade, saber ser e estar**, por exemplo um deles afirmou o seguinte: *“Mas onde é que fica claudicada esta expectativa? Quando o carácter, quando eh a questão da postura do próprio formado não corresponde com este nível, com este canudo que ele tem como doutor. Hoje é notável ver um licenciado anda aí a beber de qualquer maneira, anda despenteado, calças, o cinto não fica já na cintura...de joelho...”* (5PUPL). O grande desafio da Educação afirmam Brouwer e Menete (2010) é que as instituições de ensino venham a recuperar o prestígio e a credibilidade que a sociedade e os empregadores exigem. Pois há necessidade de renovar-se sempre sistema de Educação baseado em competências para corresponder com as exigências do mercado de emprego e igualmente são importantes os conhecimentos, as habilidades e a atitude dos profissionais, ou seja, os vários saberes tais com saber, saber fazer, e saber ser e estar. O desenho curricular baseado em competências permite, também, que os estudantes obtenham retornos imediatos sobre o que estão a aprender de facto e percebam, com mais clareza, a importância destas competências para a sua vida pessoal e a futura vida profissional. Os autores Brouwer e Menete (2010) ressaltam a reflexão de Carneiro (2009) e afirmam que a revisão curricular constante é necessária para se passar de uma abordagem clássica de ensino para uma abordagem de aprendizagem flexível para a vida e ao longo da vida.

Uma parte dos discursos dos Diretores Adjuntos Pedagógicos tem a ver com Sociedade e a qualidade. Primeiro, 2 dos participantes afirmaram que há **Qualidade fraca e difícil empregabilidade** e a seguir referem a existência de **Exigências da empregabilidade** o que constitui um desafio para os recém-graduados. Por exemplo, um deles afirmou: *“ya este é outro desafio, um e outro consegue singrar demonstrar que de facto valeu a pena a ser contratado este! ...Mas quando você logo na primeira linha de inserção começa a demonstrar fragilidades logo é rotulado...”* (5PUPL), e outro exemplo: *“bom hoje em dia há muitos licenciados por aí em diante. E os comentários praticamente é que os licenciados hoje são piores do que alguém que fez 4ª classe* (2RAUCMN).

Refletindo sobre a **Qualidade e competências**, os Diretores Adjuntos Pedagógicos observaram o estilo de ensino e formação nas universidades com pouca prática, tal como um

defendeu: “-...porque muitas vezes as nossas universidades são mais teóricas possíveis, em algum momento. Agora se formos até procurar a conciliar entre o aspeto teórico e o prático, em algum momento podemos ter sim a qualidade” (IXEUCM). De acordo com Brouwer e Menete (2010) discutindo sobre a educação profissional, ele defende que tal educação deve ser baseada em competências e de qualidade. E isto implica uma série de mudanças e de investimentos radicais em relação à situação atual deste subsistema de educação.

O outro elemento novo que os Diretores Adjuntos Pedagógicos trouxeram foi sobre o **Contributo dos empregadores** no processo de formação de quadros com competências, por exemplo, um deles afirmou: “os empregadores podem dar o seu contributo quando a instituição estiver interessada. Eh temos agora, por exemplo o sistema que estamos a usar ah o ensino baseado em competências, muitas vezes vamos procurar os empregadores para dizer o que eles precisam como conhecimento ou habilidade da pessoa huuu do formando e aí eles podem dar o seu do seu contributo. E também por parte deles, eles também podem, de alguma forma, aproximar as instituições do ensino superior e colocar algumas queixas, algumas reclamações ou em jeito de observação, que tal se fizessem isto é aquilo porque estamos, estamos a ter este e aquele problema”(2RAUCMN).

E, debruçando-se sobre a **Qualidade e empreendedorismo**, os Diretores Adjuntos Pedagógicos coincidem também com os alunos. Por exemplo afirmou: “Tende procurar ser empreendedores é o que se fala hoje. Você não é por acaso, em muitos currículos puseram o empreendedorismo como forma de incentivar as pessoas a saírem na carteira também procurar, procurar fazer o seu próprio negócio, fazendo o seu próprio negócio primeiro está se empregar a ele mesmo e está a empregar os outros que vão fazer parte também da organização e empreende” (2RAUCMN). De Oliveira (2010), citando Segundo Acúrcio (2005, p. 96), defende que “o empreendedorismo não é apenas mais um conteúdo formal a ser estudado em sala de aula, mas é um estado de espírito, um modo de ser e agir, uma forma de encarar o mundo. Ser empreendedor é ser ousado, confiante; é usufruir da qualidade de aprender a romper limites, não se intimidando com os limites aparentemente impostos pela vida”. De acordo com Tomlinson e Holmes (2016) a empregabilidade é importante a nível individual, institucional e internacional. Mas, mesmo o otimista mais implacável concordaria que a questão de empregabilidade por si não é suficiente pois são necessários meios financeiros e investimentos. E nisto começam as preocupações uma vez que a situação económica não é favorável para todos, logo, o impulso pelo empreendedorismo se torna também um problema.

Para Tomlinson (2016), a empregabilidade depende, não só dos conhecimentos, habilidades e atitudes que os indivíduos formados possuem, mas também da maneira como eles usam esses recursos e como eles apresentam esses elementos aos empregadores no contexto atual e no ambiente de emprego. O autor, recorrendo a reflexão de Chertkovskaya defende que os governos, ao invés de criar empregos para todos, o que é difícil, procure ajudar os desempregados a encontrar a melhor maneira de potenciar a sua empregabilidade, ou crie oportunidades para os desempregados, apostando na formação de graduados com um espírito criativo a fim de poderem obter a responsabilidade individual no emprego ou autoemprego.

Os Diretores Adjuntos Pedagógicos foram tecendo continuamente as suas considerações demonstrando os fatores que influenciam, negativa ou positivamente, para o melhoramento da qualidade de ensino em Moçambique. Desta forma trazem novos elementos que enriquecem a nossa discussão, sobretudo no que diz respeito às Estratégias para a qualidade em Moçambique. Uma das estratégias apontadas foi a **Monitorização**, por exemplo: “*Fazer acompanhamento em concreto para ver se os docentes vão dando aulas, se é que os seus planos são eh....são mais práticos possível, ao nível operacional, se é que esses docentes chegam atempadamente, também, fazer um trabalho um pouco mais íntegro, no sentido de incentivar aos estudantes não é, a partir dali da direção, dentre outros, incentivar os estudantes a passar a gostar a biblioteca*” (IXEUPM). E a seguir, falando de *Investimento*, os Diretores Adjunto Pedagógicos aponta concretamente na aposta nos **Recursos humanos qualificados**, por exemplo: “*Sim. Portanto, temos de investir bastante de forma institucional mas também de forma individual como profissional...recursos qualificados*” (5PUPL). E investimento nos **Recursos financeiros**, por exemplo: “- *é o problema ‘conjuntura global’. Como referi anteriormente, porque para garantir a qualidade de facto teremos que fazer mais investimentos. Precisa de mais investimento em recursos financeiros*” (5PUPL). Trata-se de investimento de capitais para garantir a formação de quadros competentes, aquisição de equipamento e material didático. Por exemplo, um deles afirmou: “- *é o problema ‘conjuntura global’. Como referi anteriormente, porque para garantir a qualidade de facto teremos que fazer mais investimentos. Precisa de mais investimento*” (5PUPL). Conforme Rosário (2012) no que toca a instituições públicas, o Estado não tem a noção ou então ainda não vislumbrou que a educação superior é cara e que é necessário investir. Para o autor, as universidades públicas lutam, com a escassez de orçamento, para o seu próprio funcionamento, na manutenção das suas infraestruturas, equipamento e bibliotecas adequadas. Este investimento é para se mudar a nova tendência e responder às necessidades de qualidade

e desenvolvimento que atualmente se apresentam exigentes. Não havendo financiamento logo não há qualidade.

Mosca (2009) apresentou outras estratégias tais como: formar e selecionar o corpo docente, aumentando o número e a qualidade dos mesmos sobretudo os do tempo integral. A seguir, estes docentes devem continuar com a capacitação. As direções das instituições de ensino superior procurem formas para mantê-los na universidade oferecendo condições para a formação e investigação, melhores salários, exigindo-lhes, ao mesmo tempo, resultados das suas investigações e das suas práticas pedagógicas. O mesmo autor continua dizendo que os gestores do ensino superior garantam mecanismos para solidificar a relação entre universidades com a sociedade, tanto na operacionalização dos resultados dos estudos dos pesquisadores, isto é, extensão assim como por meio da organização de associações de antigos estudantes, como principais vetores da imagem das universidades em vista a contribuírem para a construção da qualidade. Mais ainda, Mosca (2009) defende que as universidades estariam a assumir a responsabilidade dos seus estudantes, não somente enquanto estão na instituição de ensino, mas também podiam fazer um acompanhamento no que diz respeito a ações de formação para atualização, especialização e cursos de pós-graduações. O autor afirma que a relação entre a universidade e a comunidade podia contribuir muito se ela fosse cada vez mais estreita, pois os encarregados de educação procurariam participar da vida da universitária dos seus educandos, acompanhando-os em todas as dimensões, sobretudo, a pedagógica dos estudantes, e contribuíam para observar algo que não andasse bem em tempo exato, para evitar que a sociedade descubra a degradação dos valores educacionais mais tarde, pois como defende o autor, os pais “se são eles que pagam os estudos, eles devem conhecer o produto que estão a pagar e está sendo consumido pelos seus filhos” (Mosca, 2009, p. 3).

E, para colmatar essa dificuldade, Harvey (2003) defende que é necessário que as universidades descubram estratégias que garantem a preparação dos graduados em cultura de trabalho e para tal precisam-se mudanças dinâmicas, nos currículos, em vista a empregabilidade. Isto está relacionado para a formação de graduados com competências e, conseqüentemente, para reduzir o descontentamento de empregadores, porque as instituições, empresas e organizações atuais exigem muito destas competências e qualidade. Segundo o acompanhamento dos estudantes finalistas no que diz respeito a procurar postos ou centros de emprego, numa dinâmica de relação de universidade como instituição com tantas outras instituições que, eventualmente, pretendam de mão-de-obra qualificada. Harvey (2003) descreve algumas experiências de países, como o País de Gales, onde existem instituições que se dedicam a produzir planos de experiência profissional e empregabilidade, onde estudantes

e graduados depositam os seus currículos e são divulgados em *links*, a fim de publicá-los e ficarem disponíveis *on-line* para os potenciais empregadores. Entretanto mais do que a formação de competências em si e o esforço das universidades no acompanhamento dos seus estudantes finalistas ou graduados, Harvey (2003) defende também o envolvimento das instituições/organizações e empresas para complementar aquilo que, eventualmente, falta no processo de ensino e de formação e, poderem oferecer oportunidades de continuidade de formação e capacitação nas suas instituições, enquanto graduados, em vista a uma possível inserção no emprego.

O outro elemento novo que os Diretores Adjuntos Pedagógicos ressaltaram foi que para medir o nível de qualidade de ensino superior, precisamos primeiro de trabalhar com base nos critérios que o Ministério nos apresenta, e depois precisamos de um espaço de tempo para a avaliação de resultados, isto é, **Resultados a longo prazo**, tal como um deles reportou: “*E isso não é imediato, leva o seu tempo. Pode se calhar, 10 a 20 anos para termos feedback dessa qualidade de formação desses indivíduos. Precisa de muito tempo, né, porque precisamos de muito tempo para trabalharmos neste indivíduo formado...*” (IXEUCM). Para consubstanciar essa constatação dos Diretores Adjuntos Pedagógicos as Nações Unidas aposta em assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade até 2030 (ODM, 2015). Mais ainda, Rosário (2012) e Langa (2012) afirmam que no quinquénio (2005/2009) o Ministério do Ensino Superior, Ciências e Tecnologia (MESCT) cria o Sistema Nacional para a Avaliação da Qualidade (SINAQES) e depois o Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) que somente agora no quinquénio 2015/2019 é que se procura fazer a avaliação da qualidade organizada e projetada há praticamente 8 anos atrás. Isto revela que a garantia da qualidade exige um processo árduo e longo.

## CONCLUSÃO

O tema deste trabalho é: percepções do estudante universitário finalista face à transição para o mercado de emprego no Norte de Moçambique. A estrutura do estudo foi organizada em função dos quatro (4) objetivos específicos e quatro (4) questões de investigação anteriormente já apresentadas.

Os dados recolhidos e analisados permitiram responder às quatro (4) questões de investigação, previamente, enunciadas. Conscientes de que os dados e sua interpretação são também uma construção e que a realidade não é uma, mas múltiplas, procurámos ao longo do texto construir e apresentar essas “respostas” de forma credível recorrendo a exemplos retirados do discurso dos participantes integrando anexos complementares. A escolha de participantes representativos do fenómeno em estudo e com experiências diversificadas (triangulação de espaços) que permitiram confrontos/triangulação de fontes, o atingir a saturação teórica com o grupo de participantes principais, a triangulação de investigadores na análise e discussão dos dados, são elementos que considerámos tendo em vista a qualidade da investigação aqui apresentada.

Quanto à questão de investigação sobre as percepções dos estudantes universitários finalistas de cursos de Educação no Norte de Moçambique quanto à sua preparação para o mercado de emprego, apresentamos seguidamente os elementos que consideramos de maior destaque.

Os estudantes percebem que já estão mesmo para terminar o percurso universitário e que só faltam alguns meses. Embora estes sejam mais intensos, já se aproxima o fim do curso universitário. Embora vivenciam este período de diversas maneiras, experimentando diversos sentimentos, tal como os próprios estudantes expressaram, existem porém alguns aspetos que são comuns. Ora vejamos um aspeto que consideramos ser de grande relevo para os estudantes: alguns, no último ano da universidade, descrevem um certo alívio - como também descreveu Barlem e colegas (2012) pois assumem que estiveram durante todos os quatro anos sob a pressão própria das atividades académicas, com as exigências dos docentes e também sob pressão financeira no que diz respeito ao pagamento de propinas para continuarem com os estudos sem serem retirados da sala de aula. Ao mesmo tempo, houve estudantes que afirmaram que estão motivados para terminar com empenho e satisfação as restantes tarefas que ainda possuem pela frente, tais como, o projeto de pesquisa, monografia e a defesa da mesma. Como vimos, a motivação é um aspeto importante nesta fase (e.g., Chiavenato, 2009). Por conseguinte, houve estudantes que se referiram a um sentimento de alegria, tal como

outros autores também já tinham descrito (e.g., Mwamwenda, 2005), por ver que o seu sonho está quase a ser atingido. Os estudantes exprimiram a sua alegria pelo fato de poderem ter conseguido chegar até ao fim do último ano afirmando que estão muito contentes por essa razão, embora alguns ainda revelaram que estão ao mesmo tempo numa fase de desafio. A maior parte dos estudantes descreveu diversos desafios associados a esta fase. Para eles trata-se de um desafio académico, na medida em que têm ainda pela frente o estágio por terminar, o projeto de pesquisa por elaborar e apresentar ao conselho científico, a monografia por fazer e defender. É também desafio social, no que diz respeito à pobreza generalizada, familiares com expectativas nos resultados dos estudantes, a preocupação do emprego. É um desafio económico, no que diz respeito à exiguidade de dinheiro para pagar tanto as propinas como as despesas de todo o processo de pesquisa e monografia – este é um aspeto que também surge em outros trabalhos (e.g., Castel-Branco, 2012). Apesar desses desafios todos, os estudantes expressaram a atitude firme de compromisso com relação ao estudo e o seu término. Estes dois aspetos - desafios e compromisso de terminar os estudos - são aspetos que os estudantes vincaram com maior determinação.

Alguns dos estudantes manifestaram claramente que se encontram numa fase de mudança como foi referido por outros autores (e.g., Gleitman, 1993, Teixeira e Gomes, 2004) explicando que sentem alguma diferença entre o estado em que se encontravam no momento em que entraram na universidade e o estado atual, quatro anos depois. Descrevem mudança de qualidade na sua maneira de ser, de se comportar, de pensar, de ver, observar as coisas e de encarar a vida. O elemento de mudança está diretamente ligado com o conceito da transição discutido longamente por Patarra e Oliveira (2016), Almeida (2005) e outros autores e com o de adulez (e.g., Arnett, 2017), apresentados neste trabalho.

No que diz respeito ao desempenho académico, grande parte dos estudantes afirmaram que os resultados, em geral, foram positivos e satisfatórios, sendo um ponto satisfatório para esta parte da sua trajetória. Este tipo de olhar também foi descrito noutros trabalhos (e.g., Vendramini, *et al.*, 2004). E isto se justifica pelo fato de poderem chegar ao 4º ano e já a terminar, pois fizeram algum esforço, e no caso concreto, conseguiram resultados positivos que lhes permitiu chegar a esta fase. As razões que fizeram com que os estudantes pudessem lograr um desempenho positivo foram, dentre muitas, a dedicação individual, encorajamento dos familiares, a adaptação ao ambiente universitário, o seguimento das metodologias apresentadas pelos docentes para o estudo, dentre várias discutidas neste trabalho.

Entretanto, os estudantes reconheceram que, ao longo do tempo, nem todos os anos, nem todos os semestres tiveram um desempenho acadêmico positivo o que vai de encontro com o que é descrito quanto às expectativas dos estudantes quando entram no ensino superior (e.g., Oliveira & Soares, 2011). Alguns estudantes afirmaram que houve semestres, sobretudo, o primeiro semestre do 1º ano e o último semestre do 4º ano, em que tiveram um desempenho acadêmico reduzido. As razões desta redução foram, dentre várias, a falta de ambientação no primeiro semestre da universidade, isto é, quando tudo era novo: tanto colegas, como docentes, novas metodologias, instalações e todo o ambiente geral. Outros trabalhos apresentaram dados semelhantes (e.g., Ourofino *et al.*, 2011). Os participantes apontaram também mais outras razões, tais como, razões familiares, preguiça, a corrupção de alguns docentes com o hábito de pedir valores monetário aos alunos como condição de obter uma nota/valor para passar de classe, a distância da residência para a universidade, o fato de ter engravidada mais cedo e mais outras. E, no caso específico do 4º ano, para além dessas razões acima apresentadas, os estudantes, apontaram o fator estágio, que embora seja importante e necessário, o tempo que se lhe dedica é o mesmo que os estudantes devem também utilizar para preparar matéria para as últimas avaliações. Foi ainda referido o fator cansaço no último ano e o relaxamento.

Quanto à qualidade de ensino, os estudantes fizeram um exercício reflexivo para poder avaliar o nível de qualidade existente nas suas universidades, em particular, e nas universidades em geral. Neste aspeto, foi possível observar que, por um lado, se colocaram na defensiva uma vez que as universidades de que estamos a falar são aquelas onde eles mesmos pertencem e são universidades do seu tempo. Mas por outro lado, foi possível notar o equilíbrio e a transparência na reflexão e julgamento da existência ou não da qualidade de ensino nas universidades. Foi assim que alguns defenderam que a questão de existência ou não de qualidade de ensino era discutível, tal como outros trabalhos também apontam (e.g., Mendes e Devechi, 2015). Aliás, na mesma linha, os Diretores Adjuntos Pedagógicos afirmaram que essa questão era uma discussão complicada e complexa. Alguns estudantes defenderam que há qualidade de ensino nas universidades demonstrando os seguintes indicadores: a existência das bibliotecas, existência de novas metodologias, o uso das tecnologias em geral e em especial nas aulas e na investigação que são elementos apontados como indicadores por outros trabalhos (e.g., Conselho de Ministros, 2015; Di Bergamo, 2012). Contudo, os Diretores Adjuntos Pedagógicos observam que para medir os resultados e poder afirmar-se que há ou não qualidade nas universidades é preciso mais um estudo e também a própria passagem do tempo (avaliação pode ser a longo ou médio prazo).

Em contrapartida, outros estudantes defenderam que não existe qualidade de ensino nas universidades. Alguns usaram o termo de qualidade baixa e outros usaram a expressão qualidade reduzida. Como forma de sustentar essa realidade, esses estudantes demonstraram os seguintes indicadores: embora haja bibliotecas nas universidades, nem todas as instituições possuem bibliotecas ricas de obras para serem usadas na investigação e nos estudos dos estudantes. E mais, embora haja indicadores de tecnologias nas universidades, nem todas elas estão equipadas com as mesmas tecnologias de forma a serem utilizadas (e.g., Amem e Nunes, 2006; Decreto nº 6/2012 de 10 de Maio, pelo Conselho de Ministros) e nem todos os docentes estão capacitados para tal. Os diretores pedagógicos acrescentaram dizendo que o uso das bibliotecas virtuais está ainda muito atrasado para muitos estudantes, docentes e universidades. Embora haja novas metodologias, não são utilizadas em todas as universidades. Outras ainda estão com metodologias clássicas e não nas do ensino centrado no estudante e na aprendizagem. O nível de formação psicopedagógica de alguns docentes ainda é deficiente (e.g., Mosca, 2009). O grau académico de muitos docentes nas universidades é de licenciatura, poucos são mestres e pouquíssimos são professores doutores. Algumas instalações estão em condições precárias (e.g., Mosca, 2009), há compra e venda de notas e mais outros indicadores. Os Diretores Adjuntos Pedagógicos descrevem a conivência entre certos docentes com certos estudantes, sendo que o docente atribui ao estudante uma nota alta que não corresponde ao seu esforço intelectual e nem com às suas capacidades intelectuais porque antes ou depois o docente receberá algum favor desse estudante. Consideram pois que são todos esses elementos que fazem com que o nível de ensino superior seja baixo nas universidades moçambicanas.

A discussão da existência ou não da qualidade continuou a merecer uma reflexão quando os estudantes procuraram apontar os protagonistas e responsáveis da garantia da qualidade. Eles defendem que a qualidade alta depende da própria universidade no que diz respeito aos gestores principais, às políticas educacionais, metodologias, a condições das próprias instituições, das bibliotecas, de todo o material didático e de serviços na universidade. Os Diretores Adjuntos Pedagógicos afirmaram que o docente é um dos grandes protagonistas no processo da garantia da qualidade de ensino nas universidades, esforçando-se, não só no ensino e aprendizagem, mas antes, na sua dedicação à pesquisa, na motivação aos estudantes, na didática, nas novas metodologias e nos novos meios tecnológicos de ensino. Os Diretores Adjuntos Pedagógicos defenderam, ainda que, as condições da Instituição são indispensáveis para a garantia de qualidade no ensino superior. Para eles, primeiro, deve haver uma política de Educação sólida, a garantia do acompanhamento e monitorização das mesmas pelos

gestores da instituição. Segundo, deve haver um investimento que garanta a formação de docentes a níveis acadêmicos elevados de graduação e pós-graduação, mais ainda, a formação de pessoal técnico das universidades, e o investimento que garanta a aquisição de equipamentos de laboratórios, materiais didáticos e a criação de condições ambientais. Toda essa conjuntura poderá garantir a qualidade de ensino nas universidades: “criar situações favoráveis à aprendizagem obtida por meio de métodos e técnicas de ensino que levem, tanto o docente como o estudante, a criarem em si próprios a cultura de pesquisa, infelizmente, ainda muito negligenciada” (e.g., Perrenoud, 1999 p. 68). Os estudantes também defenderam que deve existir uma responsabilidade do próprio estudante, no que diz respeito ao seu esforço e dedicação no uso da biblioteca, no domínio das novas metodologias, no domínio das tecnologias, no seu investimento pessoal procurando desenvolver as suas habilidades. Os Diretores Adjuntos Pedagógicos também fizeram referência ao esforço, dedicação e atitude de responsabilidade que os estudantes devem ter. O outro elemento que os Diretores Adjuntos Pedagógicos defenderam foi uma consciência e, ao mesmo tempo, uma prática de manter o cruzamento de filosofias de ensino e a internacionalização do ensino superior como defendem Morosini (2006) e Santos, e de Filho (2012): a quarta missão da universidade.

Os estudantes também ressaltaram que, em suma, a qualidade de ensino nas universidades depende das várias partes, isto é, tanto do esforço do docente competente, como na dedicação do próprio estudante, assim como, na responsabilidade máxima dos gestores que garantem a sustentabilidade do funcionamento de toda a instituição. Portanto, juntando o esforço desses protagonistas nas universidades e juntando todos os meios que acima enumeramos com novas políticas educacionais chegaremos a um nível alto da qualidade de ensino nas universidades. Todos esses são os contributos essenciais e indispensáveis para a qualidade de ensino nas universidades (e.g., Silva & Navarro, 2012). Desta forma, resultará a qualidade que está intimamente ligada com a questão das competências requisitos requeridos para a transição do universitário do ensino superior para o mercado de emprego.

Tanto os estudantes como os Diretores Adjuntos Pedagógicos afirmam que percebem a crítica da sociedade sobre a questão da baixa qualidade de ensino e ainda apontam a questão de investir na formação de estudantes não só em conhecimentos, mas também, em competências pois, essa é a exigência dos empregadores. Por conseguinte, os Diretores Adjuntos Pedagógicos defendem que os empregadores também podem dar o seu contributo às instituições de ensino, na medida em que eles podem criar parcerias deslocando-se para as instituições a fim de apresentarem as suas propostas sobre o modelo de profissional que eles pretendem. E, como sugestão, os Diretores Adjuntos Pedagógicos percebem que, para além

do investimento, a monitorização e acompanhamento, quando são feitos profissionalmente, com eficiência e assiduidade, continuam ainda a ser melhores estratégias para garantir a qualidade de ensino no ensino superior. Como podemos observar na discussão sobre a garantia de qualidade estamos diante de uma problemática que envolve todos os protagonistas da Educação. Aqui está uma das evidências que demonstra a relevância desse assunto. Aliás, o Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia, outros autores e documentos (e.g., MESCT, 2000; Langa, 2012; Rosário, 2012) sublinharam a grande importância e a necessidade deste aspeto da garantia da qualidade.

Os estudantes, nessa fase, apresentaram os seus sentimentos de preocupação que foram resumidas em: preocupações académicas, preocupações sociais e preocupações económicas estando no seguimento das ideias de Tomlinson (2012). Na medida em que se expressavam, os estudantes foram demonstrando as preocupações no mesmo sentido como apresentamos atrás na linha de desafios. E, apesar desses desafios e preocupações, os estudantes se mantêm firmes nos seus objetivos, nesta fase: de terminar o curso em quatro anos, elaborar a monografia, defender e graduar. Para tal, os estudantes reconhecem o compromisso e a responsabilidade que recaem sobre eles e que devem fazer tudo por tudo para materializar os objetivos (e.g., Duarte & Esperança, 2012) garantindo o fim último de terminar o curso. Este aspeto de preocupação é importantíssimo para os estudantes pois revelou-se ser uma das características essenciais deles nesta fase ‘face à transição’.

Continuando, na linha de preparação, os estudantes divergem sobre o valor e a recetibilidade dos seus certificados no mercado de emprego. Alguns defenderam que o certificado por si devia ser suficiente para alguém ser aceite no mercado de emprego. Mas, muitos dos estudantes perceberam e assumem que os certificados de habilitações, por si, não bastam para poderem transitar para o mercado de emprego, como alguns autores já alertaram (e.g., Tomlinson, 2016). Portanto, são necessárias as competências e habilidades: ter conhecimento, saber fazer, saber ser e saber estar (e.g., Morin, 2002). Contudo, tendo em consideração a realidade de muitas instituições moçambicanas, no que diz respeito à experiência como requisito para ser admitido a um emprego, os estudantes fizeram um discurso bidimensional. Isto é, alguns defenderam que a questão da experiência como requisito para o emprego faz sentido e a mesma é importante e necessária para o trabalho. Esta verdade é aceitável para muitos dos estudantes. Mas, o problema levantado para outros estudantes é que quando muitas instituições pedem como requisito três ou cinco anos de experiência, então para eles esse dado é exagerado e proibitivo. E a questão que se coloca é quando é que esse recém-graduado vai poder ter a oportunidade de fazer os cinco anos de experiência? Desta forma a situação fica

muito complicada e preocupante para os estudantes. Por conseguinte, houve estudantes que afirmaram que enquanto fazem a parte académica nos últimos anos, enquanto se esforçam no estágio, eles procuram manter algum contato com certos empreendedores para ver se podem conseguir obter alguma inspiração, experiência e até mesmo alguma garantia de trabalho. De acordo com Deluiz (2001, p. 40) podemos afirmar que “a discussão sobre o enfoque das competências invade o mundo da educação” no quadro de questionamentos feitos ao sistema educacional diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo. Os estudantes perceberam que a experiência é muito importante, seja ela adquirida pelo estágio académico ou pelo estágio profissional, o que também foi referido noutros trabalhos (e.g., Silva & Teixeira, 2004, citando Wendlandt e Rochlem, 2008). Por estarem conscientes da era contemporânea do séc. XXI, marcada de competitividade, os estudantes percebem que é necessário, para além do Certificado de Habilitações, poderem fazer cursos adicionais profissionalizantes, tais como: informática, línguas, contabilidades, e mais outros, para enriquecerem o seu CV. Estes elementos estão de acordo com o descrito por diversos autores (e.g., Garbin & Silva, 2016; Melo e Borges, 2007). Portanto, os estudantes revelam a sua posição e consciência que valorizam não só o certificado mas também a experiência e competência, tal como outros defenderam (e.g., Perrenoud, 2003; Suleman, 2000) e mais ainda, esses são elementos pertinentes na sociedade do século XXI (e.g., Kovács, 2013). Os Diretores Adjuntos Pedagógicos percebem que a qualidade e competências fazem parte do desafio do mundo atual, uma vez que se pretende profissionais cheios de conhecimento, de competência e que saibam ser e estar numa instituição.

No que diz respeito ao mercado de emprego em si, os estudantes discursaram também de forma multidimensional tendo em conta vários prismas desse mercado de emprego em Moçambique.

No geral, os estudantes defenderam que a situação de emprego no mercado moçambicano tem características complicadas, tal como é muitas vezes descrita (e.g., Ross, 2014). Para muitos estudantes mais do que ser complicado o mercado de emprego, trata-se de uma situação de desemprego preocupante (e.g., INE, 2014). Outros ainda afirmaram que, a situação de emprego era razoável. E, como razões para esse desemprego, apontaram várias, dentre elas, as dificuldades da situação de crise socioeconómica e política no país que faz com que não haja cabimento orçamental suficiente nas instituições e, logo, o financiamento seja baixo para as atividades privadas (e.g., Brito, *et al.*, 2012).

Como as pessoas não são as mesmas e, logo, a forma de observar, analisar e de se expressar são diferentes, houve estudantes que afirmaram positivamente que, em geral, existe o emprego. Ou, que o mercado de emprego é razoável, não os preocupa e nem os assusta. Tais estudantes referem que os recém-graduados deviam ficar atentos aos anúncios de vagas e deveriam estar disponíveis para os lugares onde as oportunidades de emprego sejam criadas sem condicionalismos pessoais ou de distância.

Quanto à sua área específica de formação, houve estudantes que continuaram a defender que também aqui há dificuldades de vagas e de empregos (e.g., INE, 2014). Porém, um grande número de estudantes de geografia, química e matemática defenderam que para a sua área de formação existe emprego, ou então, é fácil poder conseguir um emprego, há oportunidades de emprego, embora algumas oportunidades sejam ocultas. Esses estudantes, defendem que os seus cursos podem ser utilizados em áreas diversas e, por isso, acabam tendo muita vantagem, desde que também estejam atentos a anúncios de vagas que muitas vezes apontam que o local de trabalho nos distritos, alguns deles muito distantes da cidade (e.g., Gazo-Figuera, 1996, citado por Melo e Borges, 2007).

Abrindo ainda mais a amplitude de análise do mercado de emprego, tendo em conta os recém-graduados, muitos estudantes finalistas afirmaram que conhecem alguns graduados que depois de dois e três anos ainda não conseguiram inserir-se no mercado de emprego. As razões dessa realidade continuam a ser a falta ou limitação de vagas nas instituições e o número elevado de candidaturas porque, por exemplo, numa instituição que possuindo 10 vagas, abrem o concurso formalmente e para tal submetem cerca de 100 ou 200 candidaturas. O que se pode esperar desse processo? Essas são reflexões dos próprios estudantes. Este exemplo revela a carência da instituição em termos de cabimento orçamental (e.g., Pavia, 2000; Francisco, 2002 e Serra, 2004), pois a instituição não pode recrutar um grande número de candidatos acima das suas necessidades e sobretudo das suas capacidades financeiras. Outras razões continuam a ser de nepotismo e amiguismo, pois, por exemplo nesse processo acima descrito, pode acontecer que muitos dos 10 selecionados e apurados sejam por influência de alguém familiar ou muito conhecido do júri de recursos humanos daquela instituição (e.g., Brito, *et al.*, 2008). Outra razão tem sido da corrupção económica como referem por exemplo Lucas (2013) ou Mosse (2004), pois, por exemplo no mesmo caso de recrutamento e seleção acima exposto dentro dos 10 apurados pode acontecer que um ou outro tenha entregue algum envelope de dinheiro a um dos membros do júri para poder conseguir o apuramento. Outra razão é mesmo da pertença ou não a um determinado partido (e.g., Ba-Sengal & Silva, 2015),

pois, se não for aquele partido maioritário, então, os candidatos têm muito pouca oportunidade de serem apurados.

Esta difícil situação de mercado de emprego gera, em muitos estudantes, alguma preocupação, desânimo e ansiedade, diminua o seu sentido de autorrealização (e.g., Lopes, 2014).

Por outro lado, os estudantes exprimiram as suas atitudes de otimismo, força interior, confiança, persistência, determinismo e esperança, acreditando que, apesar de tudo, eles poderão conseguir inserir-se no mercado de emprego, elementos que são corroborados por outros autores (e.g., Amorim & Perera, 2009; Bastianello & Hutz, 2015; Oliveira, 2002).

Intensificando a preparação para o mercado de emprego, os estudantes percebem que o empreendedorismo (e.g., Mussagy, 2011) pode ser uma das vias para preparar melhor o seu futuro emprego. Por um lado, porque pode ser uma alternativa numa fase temporária como também refere Tomlinson (2016) em que estiverem sem um emprego seguro e estável e, por outro, o empreendedorismo acompanha na dinâmica atual da sociedade, pois com o espírito criativo qualquer pessoa, mesmo tendo algum emprego pode singrar ou prosperar na vida com o valor acrescentado das atividades empreendedoras. Os estudantes expressaram-se também sobre o empreendedorismo como um dos meios alternativos ao emprego institucional público ou privado, como apresentado noutros trabalhos (e.g., Bruneau & Machado, 2006; Ricca, 2004). Primeiro, os estudantes afirmaram que sabem algo no que diz respeito ao empreendedorismo e autoemprego, pois, para além de ser um conceito e uma prática que se apresenta de forma imponente neste século XXI, trata-se de uma disciplina ou cadeira que um e outro deles já estudaram nas classes anteriores (Lopes, 2014). Alguns dos estudantes afirmaram que a questão de empreendedorismo é algo nato neles, outros disseram que é algo que provém do ambiente das suas próprias famílias, e outros ainda, simplesmente ouviram falar e assistem a experiência de empreendedores no mercado. Alguns estudantes têm certa relação com empreendedores na tentativa de prepararem o seu futuro emprego. Tal futuro emprego que pode ser de um trabalho por conta própria, enquanto não conseguir um emprego oficial, como também foi sugerido noutros trabalhos (e.g., Millán *et al.*, 2010; Pamplona 2003).

Perscrutando ainda mais sobre o empreendedorismo em Moçambique, alguns estudantes defenderam que neste país há fraca consciência de empreendedorismo, pois muitos recém-graduados têm a tendência de, depois dos seus estudos, ficarem à espera do emprego do Estado, ou um emprego que venha facilmente de alguma outra instituição. Esta atitude e

tendência fazem com que tais indivíduos estejam fechados dentro de si com poucas iniciativas criadoras ao ponto de inventarem uma atividade empreendedora. Em contrapartida, houve estudantes que defenderam que neste país existem muitos moçambicanos com forte consciência de empreendedorismo e foram dando exemplos de colegas deles que efetuam essas atividades normalmente que não precisaram de passar a aflição de procura de um emprego. E, mais ainda, eles afirmaram que há recém-graduados que, mesmo depois de ter conseguido um emprego no Estado, eles criam, em paralelo, atividades de empreendedorismo sem problemas. Então, basta para isso cultivar esse espírito empreendedor e investir-se no conhecimento próprio e competências para depois poder trabalhar fluentemente.

Todos os estudantes discursaram sobre a importância do emprego no sentido particular, isto é, o emprego vai servir para a ocupação do estudante, rendimento pessoal e sustento da sua família. Ideias semelhantes foram encontradas noutros trabalhos (e.g., Mondin, 2005). Mas também, o emprego vai servir para o bem da instituição onde estará inserido o indivíduo, para o bem da sociedade e do país em geral. De acordo com Lakatos e Marconi (2014) a questão de emprego é também uma exigência social considerando-se que os membros da sociedade têm direito de trabalhar e para Giddens (2013) o trabalho realiza o homem, produz bens e serviços para a satisfação das necessidades humanas.

No que diz respeito às percepções dos estudantes universitários quanto à transição para o mercado de emprego, destacamos um conjunto de ideias:

Para os estudantes universitários, o período de duração de transição para até obter um emprego, poderá vir a ser de um ano, embora outros também afirmassem que seria de 2, 3 ou mesmo 5, isto desde a graduação até ao primeiro emprego. Alguns estudantes responderam, categoricamente, que vai depender do Estado, o que também foi indicado por outros autores (e.g., Macagno, 2005). Outros afirmaram que, logo que terminassem com a monografia, seguida da graduação, seis meses depois conseguiriam se inserir no mercado de emprego. Mas a maioria afirmou que esta inserção iria acontecer entre doze meses a 5 anos, por causa da situação de falta de oportunidades de emprego e mesmo por causa da crise económica que o país atravessa. Isto revela uma situação de preocupação dos estudantes (e.g., Taveira & Silva, 2008).

As razões desse período de transição são avançadas como sendo: académicas, de supervisão, económicas, de suborno e corrupção, dentre várias outras. No que tange às razões académicas, os estudantes afirmaram que estarão a terminar com as cadeiras do último ano, o estágio, o

projeto, a elaboração da monografia, a defesa da mesma, a graduação e até chegar ao primeiro emprego. E quanto aos docentes confiados como supervisores, os estudantes afirmaram que alguns deles ficam supercarregados de tarefas, então, não conseguem gerir o tempo e os supervisionandos a eles confiados no período estipulado pela instituição (e.g., Leite & Martins, 2006). E quanto às questões socioeconómicas, os estudantes apontaram a pobreza, a exiguidade de condições monetárias dos seus familiares, não conseguindo gerir o processo de pesquisa que requerem despesas de diversas maneiras. E, a situação piora ainda, quando alguns dos docentes solicitam dinheiro aos seus estudantes condicionando assim o processo de monografia com a apresentação de valores monetários (e.g., Comité de Conselheiros, 2003).

A opção de emprego foi apontada pela maioria dos estudantes como sendo: emprego do Estado. Os estudantes afirmaram que na situação de falta de emprego então, qualquer um pode servir seja no aparelho do Estado ou no setor privado. Referem a realidade do estudante que se forma e se gradua num determinado curso mas na vida concreta sente-se obrigado a assumir qualquer emprego mudando a linha vocacional e profissional. Entretanto, trata-se de um dilema, segundo o qual, o indivíduo ou aceita o emprego que lhe está acessível pela frente, independentemente, se é do seu curso ou não, ou perde esta oportunidade ficando num desespero de um emprego muito escasso e sem garantia. E isto pode remeter ao perigo daquilo que Tomlinson (2016) chama de subemprego, uma vez que o indivíduo é submetido ou aceita submeter-se num emprego cujo salário será abaixo do seu nível de formação académica.

No que diz respeito às perceções dos próprios jovens universitários finalistas sobre a sua vida profissional futura alguns responderam que começaram a pensar sobre o seu futuro emprego de forma insistente agora nos últimos anos da universidade, pois já estão quase a terminar e deviam refletir seriamente de que maneira poderão transitar para o mercado de emprego. Outros responderam que tal pensamento vem desde sempre, isto é, mesmo antes e depois de entrar na universidade. Todos os estudantes afirmaram que há necessidade de pensar sobre o seu futuro emprego e sobretudo sobre como poderão efetuar a transição para o mercado de emprego. Esta é uma preocupação patente noutros noutros (Carrega, 2012; Cunha, 2007; Tomlinson, 2016). E para tal, os estudantes sentem a necessidade de partilhar este pensamento, em especial, com os seus familiares em casa e também, em geral, com os seus colegas e seus docentes sobretudo na universidade. Outros autores referem também estas partilhas (e.g., Vala & Monteiro, 2002). Para os estudantes, esta expectativa pelo futuro emprego faz com que, necessariamente, o estudante reflita também no modo de transição, e é

uma questão vital de muitos estudantes que não estão parados, pois, por um lado, é uma preocupação normal para uma pessoa ter essa expectativa e, por outro, é uma preocupação desafiante quando se trata de pensar do futuro emprego e a inserção no mercado de emprego enquanto o próprio mercado de emprego se encontra com grandes dificuldades socioeconómicas e até mesmo políticas (e.g., Comité de Conselheiros, 2003).

Como já referimos a maior parte dos estudantes manifestaram os seus anseios sobre o tipo de primeiro emprego que, para eles, seria um emprego, normalmente, do Estado. Aqui, depende da mentalidade desta geração, na sua maneira de conceber a dinâmica do mercado de emprego, os hábitos e políticas de cada país, e mesmo as políticas de emprego num país, com um determinado sistema sociopolítico e económico definido. Somente dessa forma, pode-se compreender as razões porque uma camada de jovens continua com expectativas de obter o emprego esperando pelo Estado (e.g., Macagno, 2005), ou jovens que tomam uma determinação abrindo a possibilidade, segundo a qual, eles mesmos podem criar os seus próprios empregos.

Entretanto, houve estudantes que, tendo em conta a situação de desemprego, apresentaram as suas perspetivas manifestando, por um lado, o seu abandono nas mãos da sorte e à providência futura, dizendo que, qualquer dos empregos pode servir, mas também, manifestam a sua perceção de quem estaria limitado num mercado de emprego que o que vale não é só o certificado de habilitações - como também outros autores refletiram sobre o assunto (e.g., Cardim & Miranda, 2007; Figueira & Rainha, 2005). Na mesma linha de perspetivas mais específicas do seu futuro emprego, todos os estudantes afirmaram que a profissão dos seus sonhos é o de ser professor-docência, este é o emprego ideal para eles, pois, escolheram conscientemente frequentar universidades cuja missão é a de formar profissionais na área da Educação e, sobretudo, em ser professor (e.g., Nascimento, 2002; Santos, 2002); e (Diploma ministerial no 73/85, de 4 de Dezembro e o Plano Estratégico da UP 2014-2018). Porém, houve uma única estudante, que afirmou que, nunca sonhou em ser professora, pois o seu desejo inicial foi sempre de ser uma jornalista, só que ela não teve essa oportunidade pois na província em que vive não existe nenhuma instituição do ensino superior vocacionada para esta área. Mesmo assim, ela não está arrependida, está pois está a terminar o curso de geografia e ao mesmo tempo frequenta numa emissora radiofónica. Privilegiamos este detalhe aqui pois trata-se de uma das ideias provenientes de uma mulher neste trabalho.

Apesar de tudo, os estudantes têm uma expectativa segundo a qual, o seu emprego poderá vir a ser de sucesso e vincaram que tal sucesso deverá depender de grande desempenho dos recém-

graduados, pois o sucesso não é algo automático, como também foi considerado por outros autores (e.g., Bourdieu, 2008; Cunha, & Carrilho, 2005). Os mesmos estudantes apontaram alguns fatores para o sucesso, tais como, dedicação, competências, pontualidade, em fim, saber fazer, saber ser e saber estar como foi pensado também por outros autores (e.g., Dias, 2012; e UNESCO, 1996).

Contudo, os estudantes percebem que se a situação socioeconómica e política continuar da maneira em que se encontra agora, então o seu futuro de transição para o mercado de emprego continuará complicado, assim como foi considerado por outros autores (e.g., Comité de Conselheiros, 2003; e Castel-Branco, 2010).

Os nossos participantes principais apresentam um conjunto de perspetivas marcadas por formas de sentir, de pensar e de agir diversas e complementares que parecem concordar-se entre si num todo que nos fez pensar no conceito tripartido de atitudes, de acordo com Neto (1998), que retomou o pensamento de Rosenberg e Houland sobre atitude como "uma disposição que resulta da organização de três componentes: afetivo, cognitivo e comportamental" (p. 337). Não vamos aqui explorar um conceito tão debatido e explorado da Psicologia Social, mas pensar no que é estar "face à transição", ativou sem dúvida os testemunhos nestas três (3) dimensões, revelando a importância do tema para os próprios.

No que diz respeito às perspetivas dos estudantes universitários finalistas do curso de Educação no Norte de Moçambique sobre a sua vida profissional futura importa sublinhar as seguintes conclusões: existe grande expectativa da parte dos estudantes para o emprego. E, se não for possível emprego do Estado então, qualquer um serve, de acordo com os participantes, embora nessa situação se corra o risco de subemprego na linguagem de Tomlinson (2016). Os estudantes percebem que para conseguir o emprego terão que enfrentar dificuldades, pois o mercado de emprego tanto no geral como na área de estudo de cada indivíduo está difícil, tal como podemos também encontrar referido em diversos documentos (INE, 2016; Castel-Branco, *et al.*, 2012). Aliás, os participantes foram dando exemplos de alguns recém-graduados que permanecem alguns anos sem conseguir emprego. Isto porque há por exemplo, *vagas limitadas*, os participantes apontaram com razões da difícil situação de emprego: a crise económica que Moçambique enfrenta nestes últimos anos. Isto faz com que haja exiguidade de vagas e poucas oportunidades de empregos. Outras razões foram apontadas: existe uma política de formação de muitos professores em Moçambique enquanto o País não tem capacidade económica de absorver a todos eles. Mais ainda, há corrupção financeira no recrutamento dos candidatos, amiguismo e nepotismo favoritismo assim Lucas (2013), o CIP,

Maleane e Suaiden (2013), dentre outros, discutiram profundamente estes aspetos nos seus estudos.

Como podemos observar as dificuldades do mercado de emprego houve estudantes que afirmaram que tem havido atitudes manifestas, por exemplo: otimismo, confiança e esperança como também Bastianello e Hutz (2015) discutiu acerca das atitudes e Teixeira e Gomes (2005) refletiu sobre o futuro profissional encarado de maneira otimista.

Na linha de atitude positiva diante da difícil situação de mercado de emprego os estudantes perspetivam que assim que conseguirem o emprego tal será de sucessos, conscientes de todos os fatores que concorrem para o sucesso, assim também foi referido por outros autores por exemplo (e.g., Moretti e Treichel, 2003; Dos Reis, 2016; Tamayo e Paschoal, 2003).

Os estudantes reconhecem a importância particular do emprego e mesmo a importância social do emprego como se referiram outros autores (e.g., Lacatos & Marconi, 2014; Giddens, 2013).

O estudo conclui que os estudantes têm alguma noção de empreendedorismo e autoemprego. Os estudantes assumem a possibilidade de empreendedorismo mas para um certo período enquanto procuram o emprego. Ao mesmo tempo reconhecem que o empreendedorismo pode ser praticado como uma atividade adicional ao emprego como também foi defendido por outros autores (e.g., Bruneau e Machado, 2006; Sarkar, 2014; Thompson, 2016). Neste aspeto de empreendedorismo os estudantes observando o contexto de Moçambique afirmam que por um lado existe fraca consciência empreendedora e por outro existe uma forte consciência de empreendedor assim também se referiu Hutt (2017).

Utilizamos, desde o início, a expressão “face à transição” e, agora, nesta fase final, continuamos a sentir que traduz o momento em que estes estudantes se encontram. Eles não estão na transição, como vimos pelo atributo (ainda) às vivências académicas e pela necessidade de ainda cumprir uma série de marcos que a ela se associam. Mas também, não estão, definitivamente, apenas nessas vivências. O mundo do trabalho faz parte da realidade que almejam e que está muitas vezes patente no seu discurso como pano de fundo das suas vivências atuais, dos seus pensamentos e emoções. Portanto, eles não estão na transição, mas estão “face à transição”. Na nossa opinião, tal enquadra-se adequadamente com o conceito de adulez emergente de Arnett (e.g., 2011 e 2014). E esperamos esta relação que sublinhamos possa continuar a ser explorada no âmbito da investigação científica.

O presente trabalho corrobora pois a importância de um olhar bioecológico (e.g., Bronfenbrenner, 1995) para se conhecer o fenómeno da passagem entre a universidade para o mercado de emprego vivida pelos jovens estudantes finalistas dos cursos de Educação do norte de Moçambique. Esperamos ter contribuído para uma primeira abordagem sobre a temática. No entanto, estamos bem conscientes de um conjunto de limitações deste trabalho, nomeadamente, a falta de integração de maior representatividade do género feminino e, por isso, não ter sido possível explorar comparativamente diferenças e/ou semelhanças entre géneros – subtema que seria de grande interesse num país em que as mulheres correspondem a mais que a metade da população onde a questão da sua importância para o desenvolvimento social tem sido sublinhada (e.g., Bolacha, 2014). A outra limitação de destaque pode ser apontada ao facto de, não podermos ter conseguido realizar todas as entrevistas de forma presencial ou todas telefonicamente. O facto das entrevistas telefónicas terem tido uma duração menor, não deve estar alheio a isto, por exemplo. Entretanto, garantimos todas as condições para a realização das entrevistas tal como por exemplo Oltmann (2016) apresentou nos seus estudos qualitativos, onde demonstrou os elementos positivos no processo da entrevista por via telefone. É importante também focar a distância entre o doutorando e o orientador que fez com que houvesse alguma limitação na comunicação e explicitação de elementos necessários para este estudo - Porém, muitas vezes procuramos superar por via *Skype, e-mail, watsap*, telefone celular, e também diversos contatos presenciais que exigiram deslocações ora por parte da orientadora, ora por parte do estudante transcorrendo distâncias entre Portugal e Moçambique e vice-versa. A questão do acervo bibliográfico foi também, de alguma maneira, uma limitação, mas que paulatinamente fomos superando com a bibliografia virtual.

No trabalho não foram também explorados outros elementos como a integração de outros dados de caracterização sociodemográfica (por exemplo o estado civil e existência ou não de filhos, habitação com a família ou não, etc.) grupo de estudantes (que foram recolhidos mas não analisados) e que por certo trariam mais elementos de análise e discussão dos resultados.

Tomamos também a liberdade de, nesta reflexão final, elencar um conjunto de recomendações para as quais o trabalho realizado apontou caminho:

Primeiro, conforme podemos perceber neste estudo, verifica-se um *deficit* de investigação sobre o tema com detalhes direcionados ao próprio recém-graduado moçambicano procurando conhecer as suas perceções, suas experiências, aquilo que sentem, pensam e como agem diante da situação de (difícil) inserção ao mercado de emprego. Estes dados seriam muito

úteis para triangular com os dados por nós obtidos sobre os estudantes finalistas. A investigação feita com esses participantes enriqueceria o conhecimento científico sobre o tema.

Em segundo lugar, seriam importantes próximos estudos que pudessem aprofundar junto dos próprios empregadores o que pensam e sentem sobre os recém-graduados e suas competências bem como se posicionam face à qualidade de ensino que as universidades na área da Educação (e não só) proporcionam. Isto vale, tanto para os empregadores de instituições públicas como os empregadores de instituições privadas. Estes estudos contribuiriam muito para um conhecimento integral do fenómeno social de inserção do recém-graduado no mercado de emprego nesse quadrimónio: graduado-universidade-emprego-empregador.

Em terceiro lugar, nas futuras pesquisas, seria importante estudar o mesmo tema, mas com atenção maior à dimensão do género, isto é, criando condições em que pudéssemos decidir e optar por aumentar o número de participantes do género feminino a serem entrevistadas. Desta forma, os resultados teriam um cunho de conhecimento mais integrado e mais amplo abordando as questões de género que hoje são tão importantes em Moçambique (e. g., Bolacha, 2014).

Pensamos que, estudos futuros poderão retomar as conclusões desta pesquisa como incentivo e contribuição nas reflexões mais profundas sobre as políticas educacionais do ensino superior, mais adequadas, entrelaçadas com o elemento qualidade-competência-empregabilidade. E assim, em última análise, os proveitos serão para todas as partes: o reconhecimento do valor de formação de qualidade e competências das universidades, o próprio estudante com um potencial de empregabilidade e emprego, o empregador na dinâmica de competência e potencial de produtividade, a sociedade no que diz respeito ao desenvolvimento económico-social, e a estabilidade social. O aproveitamento da investigação científica neste campo possibilitaria aos fazedores de políticas educacionais tomar atenção sobre a revisão dessas políticas atuais, não só do ensino superior, mas também, a partir do ensino básico e médio para que predisponha os alunos de uma preparação antecipada e básica na qual se vão fundamentando as metodologias e os conhecimentos do ensino superior. Políticas essas que devem garantir a qualidade e as competências que são exigências feitas pela sociedade do séc. XXI.

Os resultados obtidos alertam para a importância reconhecida das instituições, cujos primeiros responsáveis são os diretores, Diretores Adjuntos Pedagógicos e administradores, para que

estejam preparados para imprimirem nas universidades uma nova dinâmica de gestão da qualidade tanto dos docentes, do pessoal técnico, e dos alunos, assim como, de todo o material didático e equipamento da instituição dentro dos patamares tecnológicos da atualidade. Ao mesmo tempo, deseja-se que os gestores saibam elaborar os *curricula* tendo em consideração as demandas dos diversos empregadores públicos e privados, num país que vive no contexto da globalização e num mundo cada vez mais o caminho da industrialização, potenciando o conhecimento e as competências. E, para tal, é importante que se privilegie também a formação do quadro docente e do pessoal técnico, de modo a proporcionar aos alunos, profissionais de alto nível acadêmico e de competências apuradas. É necessário que os gestores das universidades continuem a promover a investigação científica e pesquisa nos docentes e estudantes com novas dinâmicas, com novos meios de divulgação e partilha de conhecimento. É necessário trabalhar para que as atividades de extensão universitárias sejam feitas acontecer com um caráter forte, visível e eficiente para que, com esse pragmatismo, as universidades venham a aparecer com um novo rosto de investigação-ação na sociedade. Nenhum dos nossos participantes estudantes referiu a internacionalização, mas é necessário que os gestores intensifiquem a internacionalização das universidades em todas as suas dimensões académicas e científicas e nas parcerias e memorandos para garantir a entronização mútua de políticas e filosofias educacionais, pois as universidades nacionais não são nenhuma ilha. E em tudo isto permanece a estratégia da supervisão, acompanhamento e monitorização que os gestores são chamados a intensificar com novos meios adequados ao nível desse aparato acima ilustrado.

Aos docentes, em particular, o nosso trabalho aponta que cultivem dentro de si uma visão global do mundo contemporâneo do séc. XXI, onde as componentes inovação, qualidade, competências e competitividade se impõem, fortemente, tanto na área educacional como na sociedade em geral e, por isso, que aceitem esses desafios e redobrem o esforço de se formarem ao nível dessas exigências. Portanto, a formação deste século exige que se tenha em conta essa visão do mundo para que o professor possa exercer e proporcionar a sua tarefa de docente com qualidade a uma camada estudantil com nova mentalidade em vista a uma empregabilidade desafiadora.

Quanto aos estudantes o contexto é de que assumam, antes de tudo, o tempo em que vivem cheio de grandes transformações, de grandes exigências do mundo cada vez mais a caminho da industrialização. É este tempo de novas dinâmicas em que aquilo que se apresenta forte é a mudança, seja ela de sistemas políticos de um país, mudanças constantes de realidades sociais e económicas etc. Assumindo essas realidades os estudantes descobrem e aceitam que eles

mesmos devem também inserir-se nessa dinâmica, mudando também a sua forma de pensar e de observar os fatores sociopolíticos e económicos atuais com a mente e o olhar atual e não do passado histórico. Mudando ainda a sua maneira de encarar a Educação com novas metodologias e didáticas, mudando a sua forma de encerrar o mercado de emprego que não é a mesma de há quarenta anos atrás – nos primórdios da Independência de Moçambique. Tal implica investir-se de muito conhecimento e de competências de modo a se preparar para um mundo de competitividade que desafia os recém-graduados não apenas à procura de ofertas de emprego existentes, mas que exige dele que tenha capacidades e competências para criar empregos na cidade e nos distritos.

Os dados do presente trabalho sublinharam o papel dos empregadores públicos e privados. Os estudantes finalistas e as famílias bem como as universidades contam eles para que continuem a criar novas estratégias de empregabilidade, que privilegiem a transparência e justiça nos processos de recrutamento e seleção de candidatos ao emprego, que façam parcerias inteligentes com as instituições de ensino para poderem dar seu contributo sobre os modelos de profissionais que as suas instituições necessitam. Neste ponto, a contribuição de Harvey (2003) também pode ser muito útil, apelando para que as universidades se organizem em criar bancos de dados de seus estudantes, sobretudo finalistas e graduados, depositem neles os currículos *vitae* deles, descrevendo a sua formação e as suas competências, procurando fazer várias parcerias com diversas instituições, empresas e organizações, que divulguem tais currículos *vitae*. Tal pode ser uma ajuda importante para os recém-graduados. Harvey (2003) avança ainda afirmando que as instituições, empresas e organizações empregadoras não se devem limitar simplesmente a exigir às universidades e a criticá-las, mas também que procurem criar nas suas próprias instituições bancos de dados que, uma vez registados os possíveis candidatos, possam beneficiar de alguma capacitação em competências para, posteriormente, as mesmas instituições poderem assumir aqueles que eles julgarem que correspondem às exigências das suas instituições.

Espera-se ainda que a sociedade, em geral, continue a ser uma espécie de termómetro que sempre acusa e desperta quando a qualidade e a competência baixam ou faltam nos estudantes, nos recém-graduados, nos funcionários e nas instituições. Que os membros da sociedade civil procurem participar ativamente na elaboração de novas políticas educacionais sólidas e consistentes, supervisionando-as, de modo que, todos sejamos garantidos o conhecimento consistente e as competências que o mercado de emprego exige.

Esses elementos poderão – esperamos – contribuir para as vivências positivas de muitos que se encontram face à transição para o mercado de emprego e para o desenvolvimento da sociedade em geral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação. *Formação profissional de professores no ensino superior*. Aveiro. INAFOP.
- Allport G. W. (1966). *Personalidade*. S. Paulo. Herder editora.
- Almeida, K. K. D. O. (2016). A funcionalidade do empreendedorismo para o sistema do capital na contemporaneidade.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Académicas. *Methodus: revista científica e cultural*, 3-20.
- Alves, N. (2008). Juventudes e inserção profissional. Lisboa: *Educa Unidade de Ciências da*.
- Alves, N. (2010). Práticas de recrutamento sectorial e empresarial e inserção profissional: um estudo de caso. Lisboa. *Sociedade e Trabalho*, (40), 49-64.
- Amem, B. M. V., & Nunes, L. C. (2006). Tecnologias de Informação e Comunicação: contribuições para o processo interdisciplinar no ensino superior. *Revista brasileira de educação médica*, 30 (3), 171-180.
- António, G., & Coutinho, C. (2012). A integração curricular das TICs no sistema de ensino em Moçambique: Iniciativas em curso. In *Actas do II Congresso Internacional TIC e Educação-ticEduca 2012*.
- Appolinário, F. (2007). Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. In *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. Atlas.
- Araújo, P., Castro, J. M., & Jordão, F. (2013). O apos; inemprego; e as zonas emergentes entre o emprego e o desemprego. *Livro de resumos do VIII Simpósio nacional de investigação em Psicologia*.
- Arnaldo C. & Muanamoha, R. C. (2014). *Dinâmica Demográfica e suas Implicações em Moçambique*. Edição CEPISA. Maputo. Número de Registo 8008/RLINLD/2014 ISBN 978-9899851627 Copyright ©. Centro de Pesquisa em População e Saúde - CEPISA.
- Arnaldo, C., & Hansine, R. (2014). Dividendo demográfico em Moçambique: oportunidades e desafios. *IV Conferência académica internacional do IESE: "Estado, Recursos Naturais e Conflito: Atores e Dinâmicas*. Maputo. CEPISA.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55 (5), 469.
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of adult development*, 82), 133-143.
- Arnett, J. J. (2004). Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. *New York: Oxford University Press*. Ashman, JJ, Conviser, R., & Pounds, MB (2002). Associations between HIV-positive individuals' receipt of ancillary services and medical care receipt and retention, *AIDS Care*, 14, s109-118.
- Arnett, J. J. (2014). Presidential address: The emergence of emerging adulthood: A personal history. *Emerging Adulthood*, 2(3), 155-162.

- Arnett, J. J. (Ed.). (2015). *The Oxford handbook of emerging adulthood*. Oxford University Press.
- Ausubel, D. P. (2003). Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. *Lisboa: Plátano, 1*.
- Azevedo, J. (2006). *Imprevisíveis itinerários de transição: a expressão de uma outra sociedade*. Lisboa. UCP.
- Barbosa de Oliveira, L. (2011). Percepções e estratégias de inserção no trabalho de universitários de Administração. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 12* (1).
- Barbosa, A. C. Q. (2008). *Interfaces entre qualificação, trabalho e certificação de competências: um debate em aberto a partir da análise das diretrizes curriculares nacionais*. Rio de Janeiro. XXXII Encontro da ANPAD. ANPAD.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu (7 e édition)*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Barlem, E. L. D., Bordignon, S. S., Silveira, R. S., Zacarias, C. C., & Lunardi Filho, W. D. (2012). Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção de estudantes evadidos. *Revista Gaúcha de Enfermagem, 33* (2), 132-138.
- Bastianello, M. R., & Hutz, C. S. (2015). Do otimismo explicativo ao disposicional: a perspectiva da psicologia positiva. *Psico-USF, 20* (2), 237-247.
- Bastos, A. V. B., Pinho, A. P. M., & Costa, C. A. (1995). Significado do trabalho: um estudo entre trabalhadores inseridos em organizações formais. *Revista de Administração de Empresas, 35* (6), 20-29.
- Beserra, E. (2015). XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – Informação e Memória Comunicação Oral. A construção da Identidade indígena em fontes de informação. S. Paulo. XVI ENANCIB. UFPB. ENANCIB. ISSN 2177-3688 GT 10.
- Bolacha, N. (2014). *Mulher Moçambicana na ocupação de cargos de decisão: um estudo de caso no âmbito das Direções Provinciais de Nampula* (Doctoral dissertation).
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (2005). The new spirit of capitalism. *International Journal of Politics, Culture, and Society, 18*(3-4), 161-188.
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese, 2* (1), 68-80.
- Brito Lira, D. M., & Silva, R. C. A. (2017). Adolescência – Quando surgiu e para onde vai? Um Recorte Histórico e Psicossocial. *REVISTA LATINO-AMERICANA DE PSICOLOGIA CORPORAL, 6* (1), 42-52.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A biological model. *Psychological Review, 101*, 568-586.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Em Damon, W. & Lerner, R. M. (Eds.). *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (993-1028). New York: John Wiley.

- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. Em Moen, P., Elder Jr, G. H. & Luscher, K. (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications.
- Brouwer, R., Brito, L. & Menete, Z. (2010). Educação, Formação Profissional e Poder. Desafios para Moçambique 2010. In: Castel-Branco, C. N., & Ossemame, R. (2010). Crises cíclicas e desafios da transformação do padrão de crescimento económico em Moçambique. *Desafios para Moçambique*, 141.
- Bucuto, M. C. (2016). Expectativas académicas e suporte social: impacto no sucesso escolar em estudantes universitários do 1º ano em Moçambique. Universidade do Minho. Instituto de educação.
- Buhler, C. (1990). *A Psicologia na vida do nosso tempo*. Lisboa. Fundação Cauloste Gulbenkian.
- Cabrito, B. G. (2002). *Economia da educação*. Educação hoje. Lisboa. Texto editora.
- Calisto, M. D. L. S. (2011). *A importância das competências genéricas no recrutamento de diplomados do Ensino Superior: estudo de casos em hotelaria e restauração* (Doctoral dissertation).
- Callegari, M. O. V. (2004). *Saborear para saber: diferentes olhares sobre a motivação em sala de aula-um estudo com alunos e professores de espanhol do Ensino Médio* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Cardim, J. C., & Miranda, R. R. (2007). O universo das profissões. *Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa*.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN 972-674-231-5.
- Carneiro, R., Valente, A., Fazendeiro, A., Abecasis, M., & Fernando, C. H. A. U. (2010). Dispositivo de antecipação de necessidades de competências e de capital humano (DACC). Uma proposta de metodologias. *Caderno Sociedade e Trabalho*, 13, 31-48.
- Carneiro, V. T., & Sampaio, S. M. R. (2015). Adulter Emergente: um fenómeno normativo? *Revista Saúde & Ciência Online*, 4 (1), 32-40.
- Cassiani, S. H. D. B., Caliri, M. H. L., & Pelá, N. T. R. (1996). A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. *Revista latino-americana de enfermagem*, 4 (3), 75-88.
- Castel-Branco, C. N. (2010). *Pobreza, Riqueza e Dependência em Moçambique: Discussão crítica*. Maputo. IESE.
- Catão, M. F. F. M. (2001). *Excluídos sociais em espaços de reclusão: As representações sociais na construção do projeto de vida*. Tese de Doutorado (não-publicada). Programa de estudos de Pós-graduação em Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de São Paulo. São Paulo, S.P.

- Cava, J. M. (2012). *Decisão de carreira na transição da universidade para o mercado de trabalho: validação de instrumento de medida*. Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo.
- Centeno, L., Erskine, A., Pedrosa, C., & Observatório do Emprego e Formação Profissional. (2001). *Percursos profissionais de exclusão social*.
- Chiavenato, E. (2009). *Recursos Humanos*. O capital humano das Organizações. 9ª Edição revista e atualizada. S. Paulo. Elsevier Editora Ltda.
- Chiavenato, I. (2004). *Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor*. Editora Manole.
- Collodel-Benetti, I., Vieira, M. L., Crepaldi, M. A., & Ribeiro-Schneider, D. (2013). Fundamentos de la teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9 (16), 89-99.
- Costa, A. B. D. (2007). Os quadros superiores, os empresários e as suas famílias: análise de processos de mudança social e cultural em Moçambique. *Cadernos de Estudos Africanos*, (11/12), 237-253.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia escolar e educacional*, 9 (2), 215-224.
- Da Cunha, M. I. (2007). *O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNIDSINOS.
- Da Cunha, P. d'O (1997). *Educação em debate*. 1ª Edição. Lisboa. Universidade Católica Editora. In DO CONCELHO, D. A. S. (2002). *DL 0B. N0V2D02\* 21675º* (Doctoral dissertation, Universidade Técnica de Lisboa).
- Silva, C. S. C., & Teixeira, M. A. P. (2013). Internship Experiences: Contributions to the School-to-Work Transition. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23 (54), 103-112.
- Silva, C. S. C., & Teixeira, M. A. P. Experiências de Estágio: Contribuições para a Transição Universidade-Trabalho1. *Paidéia*, 23 (54), 103-112.
- Silva, O. G., & Navarro, E. C. (2012). A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica da Univar* n. °8 Vol. – 3 p. 95-100
- Davidoff, L. L. (2001). *Introdução à Psicologia*. Terceira edição. Tradução Lenke Peres; revisão técnica José Fernando Bittencourt Lômaco.
- Almeida, J. G. (2015). Do Desemprego ao Trabalho por Conta Própria: Estrutura e Agência das Desigualdades1. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16 (2), 231-241.
- Brito, L., Castel-Branco, C. N., Chichava, S., Forquilha, S., & Francisco, A. (2010). *Desafios para Moçambique*. Instituto Estudos Sociais e Económicos. Maputo. IESE.
- Freitas, A. P. A., & Silveira, N. L. D. (2008). Ética na pesquisa com sujeitos humanos: aspetos a destacar para investigadores iniciantes. *Psicologia Argumento*, 26 (52).
- Souza Martins, H. H. T. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*, 30 (2), 289-300.

- Degen, R. J. (2009). *O empreendedor: empreender como opção de carreira*. Prentice-Hall do Brasil.
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., & Suhr, M. W. (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. *Educação: um tesouro a descobrir*. Morales, D. A. Q. (1998). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. S. Paulo – Brasil. Cortez Editora. ISBN: 85-249-0673-1.
- Deluiz, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, 27 (3), 13-25.
- Demo, P. (1995). *Educação e qualidade*. Magistério de Formação e trabalho pedagógico. 2ª Edição. S. Paulo. Papirus Editora.
- Dias, H. N. (2012). Desafios da Universidade Moçambicanas no século XXI. Universidade Eduardo Mondlane Maputo. *Revista Científica da UEM – Serie Ciências de Educação*. Unidade Editorial ISSN 2307 – 390X.
- Dias, M. S. L. (2009). *Sentidos do Trabalho e sua Relação com o Projeto de Vida de Universitários*. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Dicionário de Sociologia (2002). *Dicionários Temáticos*. Porto. Porto editora, LDA; por coordenação de Maia, R. Leonardo.
- Diniz, A. M. (2005). *A Universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico*. Lisboa: ISPA.
- Doron, R., & Parot, F. (2001). Dicionário de psicologia. *Tradução de Odilon Soares Leme*. São Paulo: Ática.
- Santos, S. R., & da Lima-Nóbrega, M. M. (2002). A Grounded Theory como alternativa metodológica para pesquisa em enfermagem. *Rev. Bras Enferm*, 55 (5), 575-9.
- Duarte, C., & Esperança, J. P. (2012). Empreendedorismo e Planeamento Financeiro-Transformar oportunidades em negócios. *Criar micro, pequenas e médias empresas (1ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento.
- Dubar, C., & Gadéa, C. (Eds.). (1999). *La promotion sociale en France*. Presses Univ. Septentrion.
- Enciclopédia Luso-brasileira de Cultura 19º. Verbo. De Carvalho, Aloísio, no artigo de Pais Natália (1975).
- Enciclopédia Verbo da Sociedade e Estado 5º. Lisboa/S Paulo. Verbo. Cabral, Roque 1987).
- Erikson, H. E., (1987). *Identity Youth and crisis*. New York – London. W.W. Norton.
- Ferreira, A. (2016). A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE. *Revista Eletrónica de Investigação e Desenvolvimento*, 1 (6).
- Ferreira, M. M., & Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação-Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Figueira, E., & Rainha, L. (2004). *Qualificação e género. O papel das competências-chave*. Évora, Academus.
- Figueiredo, L. N. (2010). *Diplomas e (Des)empregos: Um estudo de caso*. Porto. Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Dissertação de Doutoramento em Sociologia.
- Final, R. (2014). *Estudo de Investigação Otimização das políticas públicas de apoio ao empreendedorismo e inclusão social: estudando o acesso*.
- Flick, U., von Kardoff, E., & Steinke, I. (Eds.). (2004). *A companion to qualitative research*. Sage.
- Fontanella, B. J. B., Luchesi, B. M., Saidel, M. G. B., Ricas, J., Turato, E. R., & Melo, D. G. (2011). Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. *Cadernos de Saúde Pública*.
- Freire, J. (1994). O auto-emprego: alguns comentários sobre dados recentes. *Revista crítica de ciências sociais*, 40, 137-151.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.
- Frota D'Abreu, L. C., & Marturano, E. M. (2010). Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: uma revisão de estudos prospetivos e longitudinais. *Estudos de Psicologia*, 15 (1).
- Funes, D., & Armando, C. (2012). *Formação Contínua dos Docentes na Universidade Pedagógica – Moçambique*. Università Degli Studi Di Bergamo. Facoltà di Scienze della Formazione. Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche Ciclo XXIII.
- Giddens, A. (2013). *Sociologia*. 9ª Edição. Revista e atualizada com Philip W. Sutton. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gleitman, H. (1993). *Psicologia*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes de Almeida, J. (2015). Do Desemprego ao Trabalho por Conta Própria: Estrutura e Agência das Desigualdades. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16 (2).
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Intelligence, social skills and academic expectations in university students' performance. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26 (4), 780-789.
- Gomes, H. F. (2006). *Práticas pedagógicas e espaços informacionais da universidade: possibilidades de integração na construção do espaço crítico*. Universidade Federal da Baía. UFBA.
- Griffa, M. C., & Moreno, J. E. (2004). *Chaves para a psicologia do desenvolvimento*. Paulinas.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Lucerna.
- Hutt, Ó. E. D. (2017). Empreendedorismo e Políticas Económicas Em Moçambique. *REVISTA CIENTÍFICA DO ISCTAC*, 2 (4).
- Instituto Nacional de Estatística – Anuário Estatístico 2016- Moçambique/Statistical Yearbook 2016 – Mozambique

- Juliatto, C. I. (2005). *A universidade em busca da excelência: um estudo sobre a qualidade da educação*. Editora Champagnat.
- Kovács, I. (2004). Emprego flexível em Portugal. *Sociologias*, 6 (12), 32-67.
- Laita, M. S. V. (2015). A universidade em questão: uma leitura do Processo de Bolonha no contexto moçambicano. Nampula. 1ª Edição. Fundação AIS.
- Lamas, K. C. A. (2017). Conceito e relevância dos interesses profissionais no desenvolvimento de carreira: estudo teórico. *Temas em Psicologia*, 25 (2), 703-717.
- Langa, P. V. (2012). A Mercantilização do Ensino Superior e a relação com o saber: a Qualidade em Questão. *Revista Científica da UEM: Série Ciências da Educação*, 1, 21-41.
- Leccardi, C. (2005). Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo social*, 17 (2), 35-57.
- Leite Filho, G. A., & Martins, G. D. A. (2006). Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *Revista de Administração de Empresas*, 46 (SPE), 99-109.
- Libâneo, J. C. (2005). As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 19-63.
- Libâneo, J. C. (2014). *Adeus professor, adeus professora?* S. Paulo. Cortez Editora.
- Lopes, M. A. (2014). *Desenvolvimento de empreendedoras em Moçambique*. Maputo. Escolar Editora.
- Loureiro, C. A. M. (2013). *Stress e Burnout no trabalho: estudo comparativo entre trabalhadores temporários e trabalhadores não temporários* (Doctoral dissertation).
- Lucas, G. C. J. (2013). *A Luta contra a Corrupção no setor da educação em Moçambique*. Maputo. 119 Rose-Ackerman.
- Luckesi, C.; Barreto, E.; Cosma, J. & Baptista, N. (1998). *Fazer Universidade, uma proposta metodológica. Um Livro de Metodologia do Trabalho científico*. 17ª Edição. S. Paulo. Cortez Editora.
- Macagno, L. (2005). Lendo Marx “pela segunda vez”: Experiência colonial e a construção da nação em Moçambique. *IV COLÓQUIO MARX E ENGELS, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas-UNICAMP*, 11, 1-17.
- Macamo, E. (2003). Da Disciplinarização de Moçambique: Ajustamento Estrutural e as Estratégias Neo-Liberais de Risco. *Centro de Estudos Africanos do ISCTE, Lisboa*, 231-255.
- Madeira, F. R. (2004). A improvisação na conceção de programas sociais: muitas convicções, poucas constatações-o caso do primeiro emprego. *São Paulo em perspectiva*, 18 (2), 78-94.
- Magalhães, A. M. (2006). A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, (7).
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. D. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da educação*, (20), 11-30.

- Maleane, S. O. T., & Suaiden, E. J. (2013). *Inclusão, exclusão social e pobreza em Moçambique em pleno século XXI*. Maputo. Departamento de Informação e Documentação. Centro de Estudos Africanos – Moçambique.
- Maloa, J. M. (2012). Os Filhos do “Diabo”: Fatores Explicativos do engajamento dos jovens Moçambicanos na Experiência do crime. *Revista LEVS*, (10).
- Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2011). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. S. Paulo. Atlas.
- Marques, A. P. (2010). “Sacralização” do mercado de trabalho. Jovens diplomados sob o signo da precariedade. *Configurações. Revista de sociologia*, (7), 65-89.
- Martínez, F. L. (1989). *O povo macua e a sua cultura: análise dos valores culturais do povo macua no ciclo vital, Maíua, Moçambique 1971-1985*. Ministério da educação. Lisboa. Instituto de Investigação Científica Tropical.
- Matias, J. A. (2014). Transição para a vida ativa: estratégias de empregabilidade Caminhos para construir transições mais inteligentes e mais humanas. Beira. UCM. *Revista Eletrónica de Investigação e Desenvolvimento*, (3).
- Medeiros, C., Shimbata, F. A., de Oliveira Ribeiro, R., Martins, R. B., & de Oliveira, J. L. G. (2009). Capital Intelectual-a Importância do Ativo Intangível. *Ética-Encontro de Iniciação Científica-ISSN 21-76-8498*, 1 (1).
- Melo, S. L. D., & Borges, L. D. O. (2007). A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. *Psicologia: ciência e profissão*, 27(3), 376-395.
- Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research? A first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality. *Journal of health psychology*, 11(5), 799-808.
- Ministério da Educação (2012). Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020. Maputo
- Moen, P. E., Elder Jr, G. H., & Lüscher, K. E. (1995). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. American Psychological Association.
- Mondin, B. (2005). *O homem quem é ele? Elementos de Antropologia Filosófica*. 12ª Edição. S. Paulo. Ed. Paulus.
- Monteiro, S., Vasconcelos, R., & Almeida, L. S. (2005). *Rendimento académico: Influência dos métodos de estudo*. Atas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. ISBN: 972-8746-36-9.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação, Porto Alegre*, 22 (37), 7-32.
- Moretti, S., & Treichel, A. (2003). Qualidade de vida no trabalho x auto-realização humana. *Revista Leonardo pós-Órgão de Divulgação Científica e Cultural do ICPG, Blumenau*, 1 (3), 73-80.
- Morgado, R. (2001). Formação universitária e empregabilidade. *Da Universidade para o Mundo do Trabalho, Braga: Universidade do Minho*, 69-85.
- Morin, E. (2002). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Cortez.
- Morosini, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior Conceitos e práticas. *Educar em revista*, (28), 107-124.

- Morrish, I. (1983). *Sociologia da Educação*. Ciências de educação. 2ª Edição. Rio de Janeiro. Zahar editores.
- Mosca, J., (2009). *Práticas e desafios do ensino superior em Moçambique*. Maputo. Alcance Editores
- Mosse, M. (2004). *Corrupção em Moçambique: Alguns elementos para debate*. Lisboa. Centro de Estudos Africanos. ISCTE.
- Mucanheia, M. U. (2017). Reposicionamento de Moçambique na Geopolítica Energética Internacional. *Revista Científica do ISCTAC*, 2 (4).
- Murteira, M. (1996). *Empresariado nacional e transição para a economia de mercado na África lusófona*. Economia Global e Gestão. Publisher: INDEG-ISCTE.
- Mussagy, I. H. (2011). *Empreendedorismo e Inovação em Moçambique: Panorâmica Atual* (Doctoral dissertation).
- Mwamwenda, T. S. (2005). *Psicologia Educacional, uma perspetiva africana*. Maputo: Texto Editores.
- Neves, A. (2010). Competências. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 3, 7-19.
- Neves, M. D. C. R., Gonçalves, M. F., & de Lima, J. E. (2015). Empregabilidade dos jovens no Nordeste: fatores de influência. *Contextus-Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 13 (2), 61-81.
- Oliveira, M. A. (2011). Gestão e pedagogia empreendedoras urgem Educador-Empreendedor. *Educação, Cultura e Comunicação*, 1(2).
- Oltmann, S. (2016, May). Qualitative interviews: a methodological discussion of the interviewer and respondent contexts. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 17, No. 2).
- Orre, A., & Forquilha, S. C. (2012). Uma iniciativa condenada ao sucesso. O fundo distrital dos 7 milhões e suas consequências para a governação em Moçambique. *B. Weimer, Moçambique: Descentralizar O Centralismo. Economia Política, Recursos e Resultados*, 168-194.
- Ourofino, V. T. A. T. D., Fleith, D. D. S., & Gonçalves, F. D. C. (2011). Fatores associados à baixa performance acadêmica de alunos superdotados. *Psicologia em Pesquisa*, 5 (1), 28-38.
- Pacheco, J. A. (2003). Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (1), 57-75.
- Pais, J. M., Cairns, D., & Pappámikail, L. (2005). Jovens europeus: retrato da diversidade. *Tempo social*, 17 (2), 109-140.
- Paraíso, I., & Vicente Castro, F. (2015). Realidade Social: da Comunicação aos Comportamentos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1).
- Paredes, E. C., & Pecora, A. R. (2004). Questionando o futuro: as representações sociais de jovens estudantes. *Psicologia: teoria e prática*, 6 (SPE), 49-65.
- Pérez, J. F. B., Matos, A., & Lemos, A. (2009). *Coaching para docentes-Motivar para o sucesso: para professores e formadores*.

- Perrenoud, P. (1999). Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação-Universidade de Genebra. *Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Tradução: Denise Bárbara Catani. Setembro.*
- Perrenoud, P., Abrantes, P., & Alves, F. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades.*
- Pinho, J. C., & Thompson, D. (2016). Condições Estruturais Empreendedoras na Criação de Novos Negócios: a visão de especialistas/Corporate structural conditions for the creation of new businesses: Specialists' view/Condiciones estructurales emprendedoras en la creación de nuevos negocios: La visión de especialistas. *Revista de Administração de Empresas*, 56 (2), 166.
- Pires, A. L. D. O. (1994). As novas competências profissionais. *Formar: Revista dos Formadores*, 4-19.
- Pires, V. (2005). *Economia da educação: para além do capital humano*. S. Paulo. Cortez.
- Premugy, C. I. C. (2012). *Colectânea de Legislação do Ensino Superior*. Edição: Ministério da Educação (MINED). Maputo. Impressão: SGL - Spectrum Graphics Limitada.
- Raasch, L. (1999). A motivação do aluno para a aprendizagem. *Faculdade Capixaba de Nova Venécia*.
- Rabello, E., & Passos, J. S. (2014). Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento. v. 12, 2008. *Acesso em*, 28.
- Ramos, S. T. C. & Naranjo, E. S. (2014). *Metodologia da Investigação*. Lobito. Escolar Editora.
- Rappaport, C. R. (1981). *Psicologia do desenvolvimento: teorias do desenvolvimento conceitos fundamentais*. S. Paulo. Editora pedagógica. EPU.
- Ribeiro, C. R. M. (2015). A desigualdade no acesso a uma educação de qualidade em Moçambique e a proposta de um novo conceito de escola comunitária: estudo de caso. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Ribeiro, M. A. (2009). Estratégias micropolíticas para lidar com o desemprego: contribuições da psicologia social do trabalho. *Revista Psicologia Política*, 9(18), 331-346.
- Ricca, J. L. (2004). Sebrae: O jovem empreendedor. *Estudos Avançados*, 18(51), 69-75.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.). (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Sage.
- Rogers, M., & Creed, P. (2000). School-to-work Transition: From theory to Practice. *Australian Journal of Career Development*, 9 (3), 20-26.
- Rosário, L. (2012). Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique. *Desafios para Moçambique*, 89-101.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford. OUP USA.
- Salles Filho, N. A. (2010). A educação para a Paz nas entrelinhas do pensamento educacional de Paulo Freire. *MATOS. KSA L; JUNIOR, RN (Org.). Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade. Fortaleza: Edições UFC.*
- Sampieri, R. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. 3ª Edição. S. Paulo. Edições Silabo

- Santos, F. S., & de Almeida Filho, N. (2012). *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Saraiva, H., & Gabriel, V. (2016). Empreendedorismo e Educação do tema pelos alunos – Estudo Exploratório. Instituto Politécnico de Guarda. IPG.
- Sarkar, S. (2007). *Empreendedorismo e inovação*. Escolar Editora.
- Sarriera, J. C., Silva, M. A., Kabbas, C. P., & Lopes, V. B. (2001). Formação da identidade ocupacional em adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 27-32.
- Schmidt, S., & Bohnenberger, M. C. (2009). Perfil empreendedor e desempenho organizacional. *RAC-Revista de Administração Contemporânea*, 13 (3).
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico*. S. Paulo. Cortez editora.
- Silva, A. S. (2002). Por uma Política de Ideias em Educação. Intervenções no XIV Governo, 1999-2001.
- Silva, R. S. S. (2017). As competências transversais de graduados de economia e gestão na interface universidade-mundo do trabalho.
- Silva, T. M. C. (2012). *Moçambique: um perfil*. Maputo. Maputo. Centro de Estudos Africanos/Universidade Eduardo Mondlane.
- Silva, V. (2010). As especificidades da docência no ensino superior. *Revista Diálogo Educacional*, 10 (29).
- Silveira, R. J. T. (2013). O professor e a transformação da realidade. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, (02).
- Silvestre, H. C., & Araújo, J. F. (2012). Metodologia para a investigação social. *Lisboa: Escolar Editora*.
- Sleutjes, M. H. S. C. (1999). Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão. *Revista de Administração Pública*, 33(3), 99-101.
- Sobral, M. N., & Ramos, N. (2012). Processo de Bolonha e internalização do ensino superior. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 107-115.
- Sobrinho, J. D. (2008). *Qualidade, Avaliação: do SINAES a Índices*, Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Campinas. Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825.
- Sousa Santos, B., & Trindade, J. (2003). *Conflito e transformação social: Uma paisagem das justiças em Moçambique* (Vol. 2). Edições Afrontamento.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa. Practor.
- Suleman, F. (2000). Empregabilidade e competências-chave: do conceito de competências às competências-chave. *Estratégias Empresariais e Competências-Chave*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Suleman, F. (2004). Formação e mercado de trabalho. *Portugal e a sociedade do conhecimento*, 165-178.

- Suleman, F. (2007). *O valor das competências: um estudo aplicado ao sector bancário*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Tamayo, A., & Paschoal, T. (2003). A relação da motivação para o trabalho com as metas do trabalhador. *Revista de Administração Contemporânea*, 7 (4), 33-54.
- Taveira, M., & Silva, J. T. (2008). *Psicologia vocacional: Perspetivas para a intervenção*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Teichler, U., & Teichler, U. (2005). *Graduados y empleoinvestigacion, metodologia y resultados. Los casos de Europa, Japon, Argentina y Uruguay* (No. 378: 331.5 331.11423). e-libro, Corp.
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... e agora?: Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5 (1), 47-62.
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2005). Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. *Psicologia: teoria e pesquisa. Brasília. Vol. 21, n. 3 (set./dez. 2005), p. 327-334*.
- Tomlinson, M. & Holmes, L. (2017). *Graduate Employability in Context Theory, Research and Debate*. Southampton Education School University of Southampton. United Kingdom. London. ISBN 978-1-137-57167-0 ISBN 978-1-137-57168-7. Library of Congress Control Number: 2016955547
- Tomlinson, M. (2012). Graduate employability: A review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy*, 25(4), 407-431.
- Tomlinson, M., & Holmes, L. (Eds.). (2016). *Graduate Employability in Context: Theory, Research and Debate*. Springer.
- Tozetto, S. S. (2012). Os saberes da experiência e o trabalho docente. *Teoria e Prática da Educação*, 14 (3), 17-24.
- Universidade Pedagógica de Moçambique (2017). Maputo. <https://www.up.ac.mz>.
- Vala, J. & Monteiro, M. B. (2002). *Psicologia Social*. Serviços de Educação e bolsas. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A. D., Polydoro, S. A. J., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida académica (EAVA). *Estudos de Psicologia (Natal)*.
- Vianna, H. M. (2014). Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25 (60), 36-42.
- Vieira, A. I. F. (2015). *Empreendedorismo e autoemprego: medidas e proposta de negócio* (Master's thesis, Universidade de Aveiro).
- Wacquant, L. (2010). Insegurança social e surgimento da preocupação com a segurança. *PANÓPTICA-Direito, Sociedade e Cultura*, 5 (2), 198-213.
- Wazlawick, P., & Teixeira, E. D. (2017). Cultura humanista e protagonismo responsável: os valores do humanismo histórico perene para a educação contemporânea. *Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura*, 370-381.

Weiten, W. (2002). *Introdução a Psicologia*. Temas Variações. Versão abreviada. 4ª Edição. S. Paulo. Pionera Thomson Learning.

Weller, W., & Pfaff, N. (2010). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. *Rio de Janeiro: Vozes*.

White, M. D., & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library trends*, 55 (1), 22-45.

Will, D. E. M. (2012). *Metodologia da Pesquisa Científica*. Livro Digital Universidade do Sul de Santa Catarina Palhoça. *Design instrucional*. UnisulVirtual

Wilson-Strydom, M., & Fongwa, S. N. (2012). Um perfil do ensino superior na África Austral. *Johannesburg: SARUA*.

Xavier, M.R. (2008). Porque Necessitamos de um Modelo Bioecológico-transaccional para Pensar o Futuro? *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 117-123.

#### Documentos

Boletim da Republica. Publicação Oficial da Republica de Moçambique (2004). I SERIE – numero 51- novembro de 2004. Publicação Oficial da Republica de Moçambique dezembro de 2004.

Boletim da Republica. Publicação Oficial da Republica de Moçambique (2004). Decreto 6/2010 - I SERIE – numero 19 - 10 de Maio de 2012. Publicação Oficial da Republica de Moçambique dezembro de 2004.

Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos. Carta de Banjul (1981). Aprovada pela Conferência Ministerial da Organização da Unidade Africana (OUA) em Banjul, Gâmbia e adotada pela XVIII Assembleia dos Chefes de Estado e Governo da Organização da Unidade Africana (OUA) em Nairobi, Quênia.

Comité de Conselheiros da Agenda 2025 (2003). *Agenda 2025- Visão e Estratégias da Nação*. Maputo. Produção Gráfica: Elográfico - Fotógrafo: João Costa (Funcho) - N° de registo: 7978/RLINLD/2014.

Decreto no. 32/2010: Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA), publicado no Boletim da República no 34, I Série, de 30 de Agosto de 2010.

Decreto no. 63/2007. Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação, e Garantia de Qualidade do Ensino Superior. (SNAAGQ), publicado no Boletim da República no. 52, I Série, de 31 de Dezembro de 2007.

Direção Provincial de Educação e Cultura do Niassa (2014). *Relatório Trienal de dados Estatísticos (2011-2012-2013)*. Lichinga. Departamento Pedagógico.

INE (2010) “Projeções Anuais da População Total, Urbana e Rural, Moçambique (2007 - 2040)”. Disponível em: [www.ine.gov.mz/populacao/projeccoes](http://www.ine.gov.mz/populacao/projeccoes).

INE (2011) III Recenseamento Geral da População e Habitação de 2007 (Censo 2007): Resultados Definitivos, Estudos e Análise de Dados, CD. Maputo.

Instituto Nacional de Estatística (2015). *Anuário Estatístico - Estatistical Yearbook* – Maputo. INE.

Lei no. 27/2009, de 29 de Setembro – Lei do Ensino Superior. Maputo.

Lei no. 6/92 de 6 de Maio, I Série número 19.

Ministério de Trabalho, Emprego e Segurança Social (2016). Maputo. Centro de Empregos.

ONU, 2015. *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável 17 objetivos para transformar o nosso mundo até 2030*. Produzido por Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental [www.unric.org/pt](http://www.unric.org/pt) 2016).

Plano Estratégico da Educação 2012-2016 Aprovado pelo Conselho de Ministros 12 de Junho, 2012.

Portal da liderança (2016): *Mercados & Estratégias*. Comunidade de Líderes, o seu portal da lusofonia. Negócios entre os Países de Língua Portuguesa. [portaldalideranca.pt/](http://portaldalideranca.pt/) - <http://www.mercadoseestrategias.com/quem-somos>.

República de Moçambique (2004). *Constituição da Republica*. Aprovado pela Assembleia da Republica, 16 de Novembro de 2004. Maputo.

República de Moçambique (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Aprovado pelo Conselho de Ministros, Maputo.

República de Moçambique (2015). Boletim da Republica. Maputo. Publicação Oficial da Republica de Moçambique. I Serie – Numero 29.

República de Moçambique (2015). *Plano Quinquenal do Governo*. Aprovado na 4ª Sessão Ordinária do Conselho de Ministros. Maputo.

República de Moçambique. *Censo de População e Habitação de 1997*. Instituto Nacional de Estatística (INE).

República de Moçambique. Ministério da Educação de desenvolvimento humano. *Metas de Contratação para o Ano Letivo 2016*. Gabinete de Ministro. Circular no.06 SP/MINEDDH/2015. Maputo 22 de Dezembro de 2015

República de Moçambique. Ministério da Educação. Direção para a Coordenação do Ensino Superior. (2012). *Coletânea de Legislação do Ensino Superior*. Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior de Moçambique. Maputo, Setembro. Edição Revista.

República de Moçambique. Ministério do Trabalho, Emprego e Segurança Social. *Boletim Informativo do Mercado do Trabalho – N° 1 2015/2016*. Maputo.

República de Moçambique: Conselho de Ministros (2006). *Estratégia de emprego e formação profissional em Moçambique 2006 – 2015*. Aprovado pela 5ª Sessão Ordinária do Conselho de Ministros de 14/03/06.

Resolução no. 23/2010. Qualificadores Profissionais de Funções Específicas do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAQ), publicada no BR no. 49, I Serie, de 10 de Dezembro de 2009.

UNESCO (2010). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst, Century (highlights)*. Paris: UNESCO, Publicado pelo Setor de educação da Representação da UNESCO no Brasil, com o patrocínio da Fundação FaberCastell.

United Nations Millenium Declaration (2013). DPI2163- Portuguese – 200 – Lisbon.  
Published by United Nations Information Centre.

USAID -FINAL, R. *Avaliação da Corrupção MOÇAMBIQUE-* (2005). Dezembro de 2005  
Management Systems International Corporate Offices 600 Water Street, SW Washington, DC  
20024 Contratada ao abrigo do Contrato da USAID No. DFD-I-02-03-00144-00.

[www.portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique/Economia](http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique/Economia)

## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Lista dos estudantes e seus dados

n.	Código NVIVO	Género	Idade	Curso	Instituição	Província	Estado civil	Habitacao	No. Filhos
1	1MPMI	M	26	Matemática com Habilidades em Informática	UPNI	Niassa	Solteiro	Aluguer de casa	1
2	2MMMI	M	25	Matemática com Habilidades em Informática	UPNI	Niassa	Solteiro	Aluguer de casa	1
3	3RMMI	M	24	Matemática com Habilidades em Informática	UPZ	Zambézia	Solteiro	Na família	0
4	4VDMI	M	25	Matemática com Habilidades em Informática	UPNI	Niassa	Solteiro	Na família	1
5	5JSMI	F	25	Matemática com Habilidades em Informática	UPNI	Niassa	Solteira	Na família	1
6	6RRG	F	25	Geografia	UPNI	Niassa	Solteira	Na família	0
7	7MMG	M	26	Geografia	UPZ	Zambézia	Solteiro	Aluguer de casa	0
8	8WWG	M	26	Geografia	UPM	Cabo Delgado	Solteiro	Aluguer de casa	0
9	9GOG	M	25	Geografia	UPNI	Niassa	Solteiro	No lar de estudantes	0
10	10SIQ	F	26	Química	UPM	Cabo Delgado	Solteira	Na família	1
11	11ACMI	M	24	Matemática com Habilidades em Informática	UPNA	Nampula	solteira	Na família	0
12	12IOMI	M	24	Matemática	UCMFEEN	Nampula	Solteira	Na família	0

13	13SIDIP	M	25	Inglês com Habilidades em Português	UPNI	Niassa	Solteiro	Na família	0
14	14BVJI	M	25	Inglês com Habilidades em Português	UPZ	Zambézia	Solteiro	No lar de estudantes	0
15	15MSM	M	24	Matemática com Habilidades em Informática	UPM	Cabo Delgado	Solteiro	Na família	0
16	16ATFM	M	26	Matemática com Habilidades em Informática	UPNA	Nampula	Solteiro	Na família	0
17	17ODM	M	25	Matemática com Habilidades em Informática	UPNA	Nampula	Solteiro	Aluguer de casa	1
18	18VHQ	M	24	Química	UPM	Cabo Delgado	Solteiro	Na família	0
19	19VCFP	M	26	Português com Habilidades em Inglês	UPNI	Niassa	Solteiro	Aluguer de casa	1
20	20CDMI	M	25	Matemática com Habilidades em Informática	UPNI	Niassa	Solteiro	Na família	0
21	21ABGI	F	25	Geografia	UPNI	Niassa	Solteira	Na família	0
22	22ABG2	F	26	Geografia	UPNA	Nampula	Solteiro	Aluguer de casa	1
23	23CQMJG	M	23	Geografia	UCMFEEN	Nampula	Solteiro	Na família	0
24	24AMNIG	M	25	Geografia	UPNA	Nampula	Solteiro	Na família	0
25	25AMJQ	F	24	Química	UPM	Cabo Delgado	Solteira	Na família	0
26	26QJJG	M	24	Geografia	UCMFEEN	Nampula	Solteiro	Na família	0

## Anexo 2: Guião de entrevistas aos estudantes finalistas

Temas	Subcategorias/Tópicos Específicos	Instruções
Fase final da Vida académica	Descrição das vivências e perceções	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como descreveria esta fase final da sua vida universitária?</li> <li>- Poderia apontar os 2 aspetos mais positivos/agradáveis?</li> <li>- Poderia apontar os 2 aspetos mais negativos/as suas maiores preocupações? Estes aspetos influenciam outras áreas da sua vida?</li> </ul> <p>Explorar o peso de se aproximar a entrada no 1º emprego.</p>
	Envolvimento e resultados académicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como descreve o seu envolvimento - pessoal - académico?</li> </ul> <p>Verificar o envolvimento do estudante. Como estudante, te empenhas muito? Quais os indicadores?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como descreve os seus resultados académicos? Houve alterações ao longo dos anos de universidade? Se sim, quais foram as razões dessas alterações?</li> </ul>
	Perceções sobre o Mercado de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como descreveria o mercado de trabalho na sua área?</li> <li>- Como descreveria o mercado de trabalho em geral?</li> <li>- O que pensa/sente em relação ao mercado de trabalho atual?</li> </ul>
Preparação para a Fase de transição entre a vida académica e o 1º emprego	Preparação para a transição em geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que tipo de preparação considera importante para se fazer (boa) transição para o mercado de trabalho (para todos, em geral)?</li> <li>- O que é que já fez com o objetivo de o preparar para essa fase de transição? Porquê?</li> </ul>
	Preparação do próprio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como descreveria o tipo de preparação que tem/leva?</li> <li>- Quanto à qualidade da preparação: explorar descrição e posicionamento (cognições e emoções) face à preparação (características da preparação, se leva boa o má preparação, porquê).</li> <li>- Explorar o seu próprio papel na preparação (descrição e posicionamento crítico)</li> <li>- Os seus resultados académicos têm alguma relação com o modo como imagina que vai viver essa fase de transição?</li> <li>- Explorar descrição/posicionamento em relação à preparação académica (em geral) – nomeadamente quanto a qualidade geral da preparação académica, política de ensino e os métodos de ensino.</li> </ul>
	Fatores que influenciam essa Preparação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais os fatores que influenciam essa preparação?</li> <li>- Explorar fatores (sociais, económicas)</li> </ul>
Características da fase de transição	Duração da fase de transição	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quanto tempo imagina que vai durar a fase entre acabar a universidade e o 1º emprego?</li> </ul>

(antecipação)		<p>- Porque é que vai ser esse tempo? Explorar papel do próprio e de outros fatores. Explorar especificamente qual é a importância que atribui à influência dos resultados académicos nesse tempo?</p> <p>- O que sente em relação a ser esse tempo? O que vai fazer durante esse tempo? Explorar ações associadas à obtenção de emprego (cursos, contactos com empregadores, etc).</p>
	Antecipação do tempo de transição	<p>- Tem pensado no tempo entre o finalizar da universidade e conseguir o 1º emprego? Se sim, o que tem pensado? Se não, porquê?</p> <p>- Como se sente em relação a isso? Explorar o peso de se aproximar a entrada na fase de procurar emprego/ mercado de trabalho.</p> <p>- Sempre pensou assim? Explorar possíveis mudanças. Porquê? Explorar razões para mudança ou não mudança</p>
	Explorar a percepção das Dificuldades/facilidades nesta fase de transição	<p>Considerando possíveis dificuldades nessa fase de transição, nomeadamente em obter um primeiro emprego:</p> <p>- Quais são essas dificuldades? Quais as razões dessas dificuldades (explorar fatores do próprio, da sociedade, ...)? Tem pensado nisto? Quando é que começou a pensar nisto? Que fatores pensa que lhe podem ser favoráveis? Porque? Tem pensado nisto? Quando é que começou a pensar nisto?</p>
	Partilha com outros	<p>Explorar se o estudante Tem partilhado o seu pensamento sobre a fase do término da formação académica e o momento de passagem para o mercado de trabalho com os outros?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se não, porquê?</li> <li>• Se sim, em que ambientes/fóruns? Com quem? Colegas? Pais? Docentes? Empregadores? Com os recém-graduados?</li> </ul>
Perspetivas sobre a futura vida profissional	Perspetivas sobre a vida profissional	<p>- O que deseja para o futuro? - Qual a importância do trabalho (em geral) e emprego nesse futuro? - Como descreve o emprego ideal para si? Espera que isso aconteça logo no 1º emprego?</p>
	Expetativas sobre o 1º emprego	<p>- Vai ser fácil ou difícil obter o primeiro emprego? Porquê? - Quais as características que imagina para o seu primeiro emprego? Explorar se ideia de empreendedorismo ou emprego por conta de outrem (alternativas). Explorar características “ideais”.</p> <p>- Pensa que é isso que vai acontecer? Descreva o que pensa que vai acontecer. - Há diferenças entre uma e outra coisa? Como se sente em relação a isso?</p> <p>- O seu empregador valorizará a sua formação académica e os seus resultados escolares? Sim,</p>

		não, porquê?
	Sucesso no primeiro emprego	<ul style="list-style-type: none"><li>- Como descreveria o sucesso no seu 1º emprego?</li><li>- Qual o seu papel no sucesso no primeiro emprego?</li><li>- Há outros fatores que vão influenciar o sucesso no 1º emprego? Quais? Porquê?</li><li>- Explorar a importância dos resultados académicos obtidos e o sucesso no 1º emprego.</li></ul>

### Anexo 3- Guião de entrevistas aos Diretores Adjuntos Pedagógicos ou Assistentes Pedagógicos

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias/Tópicos Específicos</b>	<b>Instruções</b>
Qualidade na Universidade	Descrição da existência da qualidade de ensino	Existe a qualidade de ensino?
	Nível da qualidade de ensino	Qual é o nível da qualidade de ensino? Explorar perspectivas face às Universidades em geral.
	Indicadores da qualidade	Quais são os indicadores de qualidade de ensino?
Problemas quanto à qualidade na Universidade	Descrição da falta de qualidade de ensino	Explorar opinião própria e opiniões em geral quanto à sua própria instituição e em geral.
	Indicadores da falta de qualidade	Quais são os indicadores da inexistência de qualidade de ensino? Explorar perspectiva individual, geral (sociedade) e dos empregadores em particular.
Qualidade: fatores associados	Descrição daqueles de quem depende a qualidade	De quem depende a qualidade de ensino? Quem pode ser o mais responsável para isso?
	Os requisitos para a qualidade	Como fazer para se obter a qualidade de ensino? Explorar perspectivas sobre o que acontece em Moçambique.

## Anexo 4: Formulário de consentimento dos entrevistados

Universidade Católica de Moçambique – Faculdade de Educação e Comunicação

Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia

Doutoramento em Ciências da Educação – Psicologia de Aprendizagem

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_

Da Universidade de \_\_\_\_\_

Compreendi a explicação que me foi fornecida sobre o estudo, com o tema “Perspetivas do Estudante Universitário face a Transição para o Mercado de Emprego no Norte de Moçambique”. Fui também informado que a minha identidade permanecerá confidencial, assegurando-se a máxima privacidade e confidencialidade dos dados que prestarei declaração, assim sendo, aceito livremente fazer parte da entrevista dirigida por João Baptista Amide, consinto em dar respostas às questões propostas no âmbito desta investigação, permitindo também a gravação áudio nas situações de entrevista. Autorizo ainda, ser futuramente contactada com os mesmos objetivos.

Data: \_\_\_\_\_ / Junho de 2016

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Contatos: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Assinatura do investigador: \_\_\_\_\_

João Baptista Amide

Cel: 826936667

## Anexo 5: Entrevista de estudante

### 1MPMI

EU- o que experimentas nesta fase pelo facto de estar no último ano da Universidade?

1MPMI- eh....olhando o que é o mundo de académico e a vida social em si, eh o desafio é muito grande, olhando que é a base da formação, incentivando também a sociedade para que consiga aprender algo possível, sim, sim existe grandes desafios....

EU- dr. está contente pelo facto de estar a terminar?

1MPMI- estou contente, obviamente.....ao mesmo tempo com desafio.

EU- como analisas esse mercado de emprego ao nível geral na sociedade moçambicana?

1MPMI - bom olhando agora aquilo que é a procura que está... é pouco complexo. É pouco complexo. Porque muitos comparando com os anos atrás, eh Moçambique de ontem é diferente com o Moçambique de hoje, é diferente de hoje.....não há como ficar de trás, é só enfrentar o desafio. Algo pode vir acontecer! É verdade! – mas há empregos para todos ou não? – ya o emprego existe. O emprego existe. Apesar da situação que nós vivemos ca ...em cada novo dia, pronto, o emprego existe. Um académico, não precisa de só reparar no contexto de emprego, pode criar o emprego para si próprio. Estou a falar de megaprojeto.....para si próprio para sustentar a sua própria vida.....por ano há próprios desafios.

EU- Já ouviu falar de um e outro que não consegue se ingressar no mercado de trabalho?

1MPMI - infelizmente. Mas especialmente na minha área nunca...não é lá tanto....só nas outras áreas existem. Sim. Exato. – e eles dizem o que? – Eles dizem que não há emprego e tal...mas é só ter paciência e calma. Algo pode vir acontecer. É verdade.

EU- qual foi o seu desempenho académico durante os 4 anos?

1MPMI- O meu desempenho foi tão bom. Até agora sinto-me que ainda fiz o possível. Durante os 4 anos, foram os 4 anos de verdade. Os 4 anos sem problemas, os 4 anos com desafios.

EU- teve semestres menos produtivos com relação a outros?

1MPMI - isto não falta. Excluir é que não, pelo menos dispensei a algumas e algumas eu admiti. Isso foi o meu percurso. Exato. – já descobriu algumas notas de 10 ou 11 enquanto queria que fosse mais? – sim. Aquilo deveu-se...em termos de estudo assim, foi um tempo não normal, foi um tempo assim anormal. Do tipo eh...em termos das cadeiras que devia estudar a tempo e hora... e o tempo foi assim tão curto. Isso foi tão fraco aproveitamento devido atraso desse tal cadeiras. Mas em termos daquelas cadeiras que foi em tempo útil é satisfatório foram bons, algumas dispensadas sem problemas. Sim, sim.

EU- que tipo de preparação fazes para poder entrar melhor no mercado de emprego?

1MPMI - bom, no momento, como se trata do último ano, a preparação pode acontecer durante os estudos e tal...mas na prática ainda não está totalmente. Sim. Mas brevemente, vou ter a preparação. Satisfatória. Sim, sim.

EU- Dr. Já ouviu falar de estágio?

1MPMI - sim, sim. exato! – Ajudou-lhe em o que? – O estágio, o primeiro objetivo, o estágio facilita ao estudante. O estudante que está prestes a terminar de modo que quando vai ao terreno na busca do emprego sente-se a vontade. O outro objetivo é: trocar também algumas, alguns...a aprendizagem em si, no sentido do processo de ensino e aprendizagem com os que estão dentro do mercado. Estamos a falar dos próprios professores que estão lá no terreno a fazer os próprios trabalhos. Isso é um dos objetivos. O estágio aprendeu-se muita coisa. E deveria acontecer. É verdade.

EU- o certificado como tal acha que é bastante para poder conseguir um emprego?

1MPMI - no meu ponto de vista, ter notas elevadas de 18, 17 assim não é tão necessário de tipo o emprego pode ser adquirido devido as notas. Só depende da capacidade do próprio formando que pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Exato.

EU- e para além da questão académica quais outros fatores podem ajudar na preparação?

1MPMI - eh, primeiro não basta só ter certificado. Tem que ter habilidade daquilo que é a sua área profissional. E depois daí, o certificado veio para complementar aquelas habilidades que você já tem na mente. Exato.

EU- já ouviu falar de qualidade de formação de ensino de qualidade?

1MPMI - sim sim. É verdade.

EU - que discurso é feito em Moçambique a torno de qualidade?

1MPMI - bem, hoje em dia, o que se verifica sobre a qualidade de ensino, não é aquilo que....e só temos só discurso teoricamente. Falta termos o discurso na prática. Exato. Quer dizer: exercermos na prática a qualidade .....e somos convidados.

EU- Então está de acordo com aqueles que comentam que a qualidade de ensino é fraca?

1MPMI - é verdade. Porque olhando aquilo que foi nos anos a qualidade de ensino ainda não está se notar. Precisa de implementarmos alguns requisitos de modo a chegarmos.....é verdade.

EU - então eles tem razão?

1MPMI - razão podem ter mas na prática não se verifica.

EU - o seu primeiro emprego qual vai ser?

1MPMI - bom, como já havia dito, que olhando agora, aquilo que é a busca, a procura é maior e o espaço é tão menor. Não vai...daquilo que vou esperar não seja .....será isto que vou acatar. Mas sendo o melhor emprego seria ótimo para facilitar a ....e também....- Qual seria este? – bem a saída do espaço em que me encontro, pelo menos arranjar espaço para.....- que nome dar esse emprego? – bem, um do aparelho de Estado. – sim com qual designação? – bem aquilo que é a minha área? Bom ajudar a sociedade....como professor.

EU - isto de pensar no futuro emprego é algo somente seu ou já ouviu mais alguém a partilhar coisa similar consigo?

1MPMI - isso não é algo da minha cabeça só. Sei de alguns....é todo o mundo que sempre procura, a tendência de ter algo de emprego. Isto tem a ver com todo o mundo, a sociedade em si, é verdade.

EU- houve alguns dos seus colegas que já partilharam sobre isso contigo também?

1MPMI - para mim, já nos encontramos a partilhar sobre a mesma informação. O nosso desafio é: terminou e a questão principal é o emprego, o emprego. Mas como nós somos académicos não podemos reparar nesse sentido, por causa da nossa sociedade. Primeiro tem que ter a consciência seja o que for, nós temos de esperar daquilo que nós somos...

EU - já ouviu falar de empreendedorismo?

1MPMI - sim.

EU - e acha que há relação entre empreendedorismo e autoemprego?

1MPMI - há uma relação. Há uma relação. O autoemprego é quando falta....a e pessoa está a espera do emprego, e quando se fala de empreendedorismo é quando se fala de ....a pessoa está ....projeto para se sustentar. O tal projeto não é tão viável para se sustentar...e fica do tipo este conformado do emprego que ele tem, numa de se sustentar a si próprio. É verdade.

EU - acha que em moçambique estamos preparados para a cultura de empreendedorismo ou estamos mais a espera que venha o emprego de algum lado?

1MPMI - acredito eu que não estamos preparados para o auto....para o empreendedorismo. Apenas estamos preocupados de termos ajuda do governo nos ajudar em termos do emprego...um novo emprego. Mas uma nova iniciativa seria ter um projeto para se ajudar a si próprio.

EU - e para o seu caso dr. Está preparado para o empreendedorismo?

1MPMI - eu estou preparado. Eh, na sociedade .....ter uma certa machamba assim....produzir certos produtos e os tais produtos pode-se sustentar a si próprio. Não podemos reparar só no emprego.

## **Anexo 6 - Entrevista de um Diretor Adjunto Pedagógico**

### **EU - Existe qualidade de ensino?**

1XEUPM- falar da qualidade e um pouco complicado porque e um ...não quantificável. Eh, eh, e um pouco difícil falar de qualidade eh...mas entretanto,...por um lado podemos ter sim a qualidade, se tivermos os resultados desses formados ne...em termos daquilo que vão praticando, tendo em conta a sua formação. Em algum momento podemos ter sim, a partir da altura em que esses indivíduos vão mostrando, se calhar os resultados satisfatórios, eh no no local onde eles vão trabalhando. Tendo em conta aquilo que eles foram colhendo na faculdade. Por um lado. Por outro lado podemos não ter essa qualidade se formos a procurar a mensurar aqui alguns elementos, se calhar, do ensino, entre outros elementos, se calhar relacionados ao ensino, ou entrou outros elementos se calhar que podem garantir essa qualidade....é um pouco difícil falar de qualidade.

EU- Mas, esse discurso pode ser feito e visto por um grande das faculdades – universidades, ou é só para algumas e outras não?

1XEUPM - eh, é um pouco, é assim, eu estou a tentar trazer...comentar um pouco mais geral. Não especificamente das universidades em si. Porque o processo de ensino é um pouco complexo e depende muito mais dos formandos e sobretudo daquilo que vão colhendo da sua formação....o interesse dentre outros elementos se calhar. Então, é um pouco complexo falar da qualidade em si como tal...mas a qualidade existe, tendo em mente que eu fui formando e tudo aquilo que eu vou exercendo significa que existe aqui esta qualidade.

EU - em termos de níveis de qualidade?

1XEUPM - eh...é assim, eh para a nossa universidade nos podemos dar pelo menos 70%, eh em termos de qualidade, tendo em conta aquilo que são os recursos que nós temos....possuímos.

EU - Quais os indicadores da qualidade?

1XEUPM - primeiro é a infraestrutura ne, depois a formação dos docentes, depois é....outro elemento que podemos apontar aqui que pode garantir a qualidade são as bibliotecas ou os manuais que nós temos aí os livros que existem na biblioteca, os objetos tecnológicos que a

gente tem utilizado nas salas de aulas, ya a sala de informática, o laboratório de inglês. Esses são alguns elementos que podem em algum momento facilitar ou que podem garantir ou digamos que existe a qualidade. Portanto, são esses elementos que a gente podem nos ajudar.....

EU - achas que todos afirmam mesmo que há qualidade de ensino em termos gerais e mesmo específicos?

1XEUPM - por isso inicialmente estava a dizer que é um pouco complicado porque a qualidade não se mede assim, logo a prior, nós principalmente que somos formados na área de educação, diz-se assim: eh para a qualidade, para termos a qualidade depende muito do resultado que este formando vai ter pois a sua formação. E isso não é imediato, leva o seu tempo. Pode se calhar, 10 a 20 anos para termos *feedback* dessa qualidade de formação desses indivíduos. Precisa de muito tempo, ne, por isso que é um pouco complexo falar de qualidade em si, na formação, porque precisa aqui ter...

EU - e a sociedade o que diz sobre a qualidade nas universidades?

1XEUPM - olha, hoje em Moçambique diz-se que não há ensino de qualidade. Fala-se muito que em Moçambique não temos o ensino de qualidade. Mas porém, em algum momento isto pode ser falácia porque, não fizemos ainda um estudo para verificarmos se é que existe a qualidade em Moçambique ou não. Então tem que se fazer um estudo, para mais tarde termos essa qualidade em concreto, algo escrito de que temos ou não. Mas comentários, temos comentários.....não existe qualidade.

EU - em todas as universidades tem esse *deficit* ou nalgumas?

1XEUPM - em geral.... é difícil. Comentários que aparecem por aí é difícil. Quando se fala de ensino é um problema sério...porém, por isso eu estava a dizer que para se medir é um pouco complicado porque precisamos de muito tempo para trabalharmos neste indivíduo formado, por exemplo, graduamos neste ano, vão no mercado de emprego, tem emprego e ele tem que produzir tendo em conta aquilo que ele foi colher durante a sua formação.....sim.

EU - e indicadores da falta da qualidade?

1XEUPM - sim por exemplo nas universidades existentes na província ne, se formos a tentar trazer aqui alguns elementos se formos a ver o ISGECOF, não tem, não tem aqui infraestruturas e isso que nós estamos apontar como UCM, eles não tem. Em algum momento nos podemos dizer que essa qualidade pode falhar em algum momento. É o mesmo que acontece com a UP, a UP não tem biblioteca como tal assim, mas tem infraestruturas sim em algum momento, em condições, porém, em algum momento podemos fracassar se formos a olhar este elemento como biblioteca, porque para obtermos as aulas, os estudantes se informarem e aproveitarem aquilo que os docentes vão dando isso também parte da biblioteca.

EU - a sociedade em geral fala de biblioteca, onde eles se asseguram para dizer que não há qualidade?

1XEUPM - a sociedade em si só, quer dizer, se formos a trazer dados aqui da sociedade, a sociedade só comente.....tipo Moçambique...porque em algum momento, por exemplo os agentes empregadores qual é o comentário que fazem, é em detrimento do resultado desse funcionário....ne... Por exemplo é contratado, é um economista por exemplo é um lugar certo para este indivíduo, ...e quando lhe é pedido, o dado qualquer que seja da sua área, em algum momento não tem que mostrado eficiência em relação a sua área de formação. Aí há comentários pejorativos. De tipo, afinal de contas este é licenciado ou não é licenciado. Que formação que esse indivíduo tem visto que não consegue responder aquilo que nos lhe confiamos tendo em conta a sua formação. Aí naturalmente acabamos encontrando esse resultado negativo que se diz não há qualidade de ensino tendo em conta aquilo que...

EU1 - de quem depende mesmo a qualidade de ensino na universidade?

1XEUPM - a qualidade de ensino depende quase de todo o mundo, ne...nós somos responsáveis pela qualidade. Ora vejamos, se por exemplo darmos a culpa a universidade por exemplo, a universidade em si, estaríamos a pecar. Se formos a lançar a culpa a sociedade também estaríamos a pecar. Portanto, nós todos somos responsáveis desta qualidade. Sim. Ora vejamos, nós podemos ter sim biblioteca, podemos ter tudo, e o estudante pode não querer estudar, pode não querer passar na biblioteca, agora e a culpa é de quem....temos tudo, mas ele não quer! Agora vamos dizer que aquele lá é culpado?.....é uma conjuntura. O docente também é culpado....é culpado porque se formos ter um docente que não tem hábito de passar, mesmo

existindo biblioteca, e não passar na biblioteca ao fazer os seus planos para dar aulas em concreto, tendo em conta aquilo que a universidade oferece, aí podemos ter também pecado. Por exemplo, há docentes .....como aquilo que nós íamos dizendo...aquele nosso discurso, há docentes que chegam, dão exercícios e ele sai, 3 minutos da exercícios e ele vai. Agora, imagine, o estudante está a resolver sozinho o exercício, que aprendizagem e o que nós esperamos? É complicado.

EU - quem seria o mais responsável para isso?

1XEUPM - ya, é professor.....para existir mudança do sistema? Primeiro temos de mudar as políticas nacionais, ne...primeiro precisa de olhar o aspeto de políticas. Porque isto tudo, depende muito daquilo que foi desenhado, no mais macro possível. Depois as universidades também devem procurar mecanismos de como....ah...fazer com que existe essa qualidade. Fazer acompanhamento entre outros. Não só os docentes na sala de aulas porque são atores chaves, que garantem principalmente aspetos didáticos para a lecionação das aulas. Fazer com que os estudantes tenham motivo, gostem de assistir as suas aulas, portanto, significa que o professor tem muita responsabilidade em relação a qualidade.

EU - como fazer para conseguir a qualidade em alta?

1XEUPM - como fazer....solução....propostas....estratégias. Bem, primeiro como universidade, como universidade ne, tem que oferecer esses recursos. Depois tem que fazer sempre o processo de supervisão, dependendo o tipo de supervisão aqui. Fazer acompanhamento em concreto para ver se os docentes vão dando aulas, se é que os seus planos são eh....são mais práticos possível, ao nível operacional, se é que esses docentes chegam atempadamente, também, fazer um trabalho um pouco mais íntegro, no sentido de incentivar aos estudantes não é, a partir dali da direção, dentre outros, incentivar os estudantes a passar a gostar a biblioteca.... a leitura.

EU1 - o ensino nas universidade garante a formação de competências?

1XEUPM - sim, sim, por um lado, dependendo das áreas....porque muitas vezes as nossas universidades são mais teóricas possíveis, em algum momento. Agora se formos até procurar a conciliar entre o aspeto teórico e o prático, em algum momento podemos ter sim a qualidade.

EU - há algo que esta sendo feito?

1XEUPM - sim, sim, sim, há muita coisa....há muita coisa. Por exemplo, dantes falava-se muito em relação ao ensino centrado no estudante, hoje o ensino centrado na aprendizagem. Significa que essa todas mudanças que vão acontecendo essas todas reformas e em vista a qualidade. Sim.

## Anexo 7: Sistema geral de categorias - estudantes

### 1. Universidade

#### 1.1 *Último Ano*

- 1.1.1 **Alívio**
- 1.1.2 **Motivados**
- 1.1.3 **Sonho quase a atingir**
- 1.1.4 **Contente**
- 1.1.5 **Último ano-desafio**
  - 1.1.5.1 **Desafio académico**
  - 1.1.5.2 **Desafio social**
  - 1.1.5.3 **Desafio económico**
- 1.1.6 **Atitude Compromisso**
- 1.1.7 **Sentimento de mudança**

#### 1.2 *Desempenho do estudante*

- 1.2.1 **Desempenho académico**
  - 1.2.1.1 **Desempenho Positivo**
  - 1.2.1.2 **Razões para o sucesso**
  - 1.2.1.3 **Desempenho reduzido**
  - 1.2.1.4 **Razões da redução em alguns semestres**
  - 1.2.1.5 **Épocas de maiores dificuldades**

#### 1.3 *Universidade e qualidade*

- 1.3.1 **Qualidade de ensino existe**
  - 1.3.1.1 **Críticas à qualidade**
    - 1.3.1.1.1 **Discutível**
    - 1.3.1.1.2 **Existe a qualidade**
      - 1.3.1.1.2.1 **Indicadores**
      - 1.3.1.1.2.2 **Existe sim**
    - 1.3.1.1.3 **Não existe qualidade**
      - 1.3.1.1.3.1 **Avaliação negativa**
      - 1.3.1.1.3.2 **Indicadores**
    - 1.3.1.1.4 **Qualidade baixa**
    - 1.3.1.1.5 **Qualidade depende da universidade**
    - 1.3.1.1.6 **Depende do próprio**
    - 1.3.1.1.7 **Depende de ambos**

#### 1.4 *Preocupações*

- 1.4.1 **Tipos de preocupações**
  - 1.4.1.1 **Preocupações académicas**
  - 1.4.1.2 **Preocupações sociais**
  - 1.4.1.3 **Preocupações económicas**

#### 1.5 *Objetivos*

#### 1.6 *Responsabilidade*

### 2. Expetativas

- 2.1 *Expetativas quanto a transição*
    - 2.1.1 **Expetativa tempo duração**
    - 2.1.2 **Dificuldades face a transição**
    - 2.1.3 **Atitude no desemprego**
    - 2.1.4 **Duração depende do Estado**
  
    - 2.1.5 Pensar a fase de transição
      - 2.1.5.1 **Pensando ultimamente**
      - 2.1.5.2 **Pensar sempre**
      - 2.1.5.3 **Necessidade de pensar**
      - 2.1.5.4 Partilha de Pensamento
        - 2.1.5.4.1 **Em geral**
        - 2.1.5.4.2 **Com familiares**
        - 2.1.5.4.3 **Não com colegas**
        - 2.1.5.4.4 **Partilha na Universidade**
        - 2.1.5.4.5 **Com colegas**
      - 2.1.5.5 **Pensamento de muitos**
  - 2.2 *Expectativas quanto ao primeiro emprego*
    - 2.2.1 Tipo de primeiro emprego
      - 2.2.1.1 **Do Estado**
      - 2.2.1.2 **Qualquer um deles**
      - 2.2.1.3 **Professor-docência**
      - 2.2.1.4 **Antecipação de dificuldades**
    - 2.2.2 Sucessos no emprego
      - 2.2.2.1 **Sim**
      - 2.2.2.2 **Depende do desempenho**
      - 2.2.2.3 **Fatores para o sucesso**
    - 2.2.3 Emprego solução
      - 2.2.3.1 **Sim**
      - 2.2.3.2 **Não**
  - 2.3 *Expectativas face ao futuro*
    - 2.3.1 **No geral**
    - 2.3.2 **Futuro Profissional**
3. Emprego
- 3.1 *Emprego desejado*
    - 3.1.1 **Emprego ideal**
    - 3.1.2 **Emprego alternativo**
    - 3.1.3 Importância do emprego
      - 3.1.3.1 **Importância particular**
      - 3.1.3.2 **Importância social**
  - 3.2 *Empreendedorismo e autoemprego*
    - 3.2.1 **Empreendedorismo**
    - 3.2.2 **Empreendedorismo e Autoemprego (no quadro)**
    - 3.2.3 **Autoemprego**
    - 3.2.4 **Fraca consciência empreendedora**

- 3.2.5 **Ocupação conta própria**
- 3.2.6 **Empreendedorismo Temporário**
- 3.2.7 **Forte consciência de empreendedor**
- 3.3 *Mercado de emprego*
  - 3.3.1 No geral
    - 3.3.1.1 Características
      - 3.3.1.1.1 **Limitadas**
      - 3.3.1.1.2 **Desemprego**
      - 3.3.1.1.3 **Difícil**
      - 3.3.1.1.4 **Razões da difícil**
      - 3.3.1.1.5 **Razoável**
      - 3.3.1.1.6 **Diversas razões**
    - 3.3.1.2 **Ya o emprego existe**
    - 3.3.1.3 **Possíveis dificuldades**
  - 3.3.2 Na área
    - 3.3.2.1 Opções de emprego
      - 3.3.2.1.1 **Do Estado**
      - 3.3.2.1.2 **Qualquer um deles**
    - 3.3.2.2 Características
      - 3.3.2.2.1 **Depende das vagas**
    - 3.3.2.3 **Difícil**
    - 3.3.2.4 **Existe oportunidade**
  - 3.3.3 Preparação ao mercado
    - 3.3.3.1 Preparação concreta
      - 3.3.3.1.1 **Estágios**
      - 3.3.3.1.2 Exigências de Anos
        - 3.3.3.1.2.1 **Exigência exagerada**
        - 3.3.3.1.2.2 **Exigência necessária**
      - 3.3.3.1.3 **Pacotes de minicursos**
      - 3.3.3.1.4 **Como empreendedores**
    - 3.3.3.2 Preparação Académica
      - 3.3.3.2.1 Certificado
        - 3.3.3.2.1.1 **Certificado basta**
        - 3.3.3.2.1.2 **Não basta Certificado**
        - 3.3.3.2.1.3 **Ambos**
      - 3.3.3.2.2 Outros fatores
        - 3.3.3.2.2.1 **Fator social**
        - 3.3.3.2.2.2 **Fator económico**
        - 3.3.3.2.2.3 **Fator Político**
    - 3.3.3.3 **Capacidade-competência**
    - 3.3.3.4 **Preparação não sei**
    - 3.3.3.5 **Espera a preparar**
    - 3.3.3.6 **Enriquecer o CV**
  - 3.3.4 Recém-graduados não enquadrados
    - 3.3.4.1 **Existem**
    - 3.3.4.2 **Não encontrei**

**3.3.4.3 Razões de não enquadramento****3.3.4.4 Poucos**

## 3.3.5 Atitudes face ao mercado

**3.3.5.1 Atitude positiva**

## 3.3.6 Depende de categorias

**3.3.6.1 Depende das influências****3.3.6.2 Depende das oportunidades**

## Anexo 8 – Quadro de descrição das categorias – estudantes

1. Universidade				
1.1 Último Ano				
Codificação	Designação	NºFonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
1.1.1.	Alívio	2/3	Todas as expressões dos estudantes que afirmaram sentirem um alívio pelo facto de chegarem ao fim do 4º ano da universidade	<i>“Há aquele sentido de alívio; sinto-me um pouco aliviado”.</i>
1.1.2	Motivados	7/7	Todas as referências que os estudantes se expressaram motivados pelo facto de estar no fim do 4º ano da universidade	<i>“ É uma sensação mesmo... um alento da minha vida, sim... um pouco motivado.... Aquele entusiasmo de querer trabalhar”.</i>
1.1.3	Sonho quase atingir	3/4	Todas as expressões que os estudantes declararam que se trata de um sonho quase a atingir: o de terminar mesmo o 4º ano da universidade.	<i>“ É um sonho.... Como se fosse um sonho a chegar... Curso dos sonhos... sonhei sempre... talvez daqui a pouco estarei para realizar o meu sonho”.</i>
1.1.4	Contente	16/21	Todas as expressões que os estudantes se expressaram estar contentes pelo facto de chegar ao fim do 4º ano da universidade	<i>“Tempo de alegria.... sentimentos agradáveis... Já me sinto feliz... entusiasmo... estou contente, obviamente”.</i>
1.1.5 Último ano-desafio				
1.1.5.1	Desafio Académico	13/16	Todas as expressões que os estudantes apontaram os desafios académicos.	<i>“ Desafio de elaborar o meu projeto... desafio de escrever a monografia... desafio de defender....desafio de cadeiras por terminar”.</i>
1.1.5.2	Desafio Social	6/9	Todas as declarações que os estudantes se referiram sobre o desafio social nesta sua fase do fim do curso.	<i>“Desafio de resolver problemas dos nossos pais...eh familiares e da sociedade e em geral do nosso País... desafios de conseguir emprego”.</i>
1.1.5.3	Desafio Economico	5/5	Todas as declarações que os estudantes apontaram os desafios económicos nesta fase do fim do curso.	<i>“Além de enfrentar a situação da matéria tem de enfrentar também a situação financeira; os nossos pais dizem que não tem dinheiro; e também aquele que não tem...o pobre também pode passar mal; aí vou ter que acarretar custos.</i>
1.1.6	Atitude Compromisso	11/16	As expressões que os estudantes usaram para se referir as atitudes que indicam compromisso.	<i>“Enfrentar a matéria; enfrentar a situação; prender mais para aplicar no mercado de trabalho; trabalho...trabalho!; precisamos de ser fortes; conseguimos ultrapassar; irei ajudar para</i>

					<i>contribuir para o meu País”.</i>
<b>1.1.7</b>	<b>Sentimento de mudança</b>	3/3	Todas as declarações dos estudantes que exprimiram sentimentos de mudança da forma de ser, de estar e de saber enquanto estudantes finalistas		<i>“ Acho que existe um crescimento tão elevado; eu consigo notar que existe uma diferença de...antes de eu entrar na universidade e agora que estou a sair”.</i>
<i>1.2. Desempenho do estudante</i>					
<i>1.2.1 Desempenho académico</i>					
		Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
<b>1.2.1.1</b>		<b>Desempenho Positivo</b>	24/24	Todas as referências que os estudantes declararam o desempenho académico positivo.	<i>“...o meu empenho académico positivo...Balanço positivo oscilavam de 14-13-15”.</i>
<b>1.2.1.2</b>		<b>Razões para o sucesso</b>	7/7	Todas as referências que os estudantes apresentaram as razões do sucesso académico.	<i>“Depende dos professores... alguns dão bem aulas e outros não... identifiquei-me com algumas cadeiras.... Acreditei e me esforcei”.</i>
<b>1.2.1.3</b>		<b>Desempenho reduzido</b>	20/26	Todas as indicações que os estudantes referiram sobre alguma redução no desempenho académico.	<i>“...Tive umas duas e fui a recorrência.... Tive exclusão em algumas”.</i>
<b>1.2.1.4</b>		<b>Razões da redução</b>	18/18	Todas as razões que os estudantes referiram sobre alguma redução no desempenho académico.	<i>“Distância para UP, a corrupção, problemas financeiros, familiares doentes, conteúdos difíceis... engravidar muito cedo”.</i>
<b>1.2.1.5</b>		<b>Épocas de maiores dificuldades</b>	5/5	As declarações dos estudantes sobre o período do ano em que eles sentiram maiores dificuldades académicas.	<i>“ Neste semestre; primeiro ano primeiro semestre; primeiro semestre do terceiro ano; no 3º semestre”.</i>
<i>1.3. Universidade e qualidade</i>					
<i>1.3.1 Qualidade de ensino</i>					
	Codificação	Designação		Descrição	Exemplo
<i>1.3.1.2 Crítica a qualidade</i>					
	Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
				As descrições de	<i>“Depende de casos; eles tem suas</i>

<b>1.3.1.2.1</b>	<b>Discutível</b>	5/6	alguns estudantes que defendem que a questão de qualidade é discutível.	<i>razões...mas é discutível...eu as minhas razões”.</i>
<b>1.3.1.2.2 Existe a qualidade</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
<b>1.3.1.2.2.1</b>	<b>Indicadores</b>	7/8	As expressões que alguns estudantes usaram para demonstrar que a questão da qualidade de ensino é discutível	<i>“Os próprios métodos; alguns laboratórios; metodologias ajudam usamos muitas metodologias; usamos slides para aulas”.</i>
<b>1.3.1.2.2.2</b>	<b>Existe sim</b>	12/13	As declarações que alguns estudantes usaram para afirmarem que existe qualidade de ensino.	<i>“Sim eu acredito que sim; sim... estou com a ideia de que a qualidade existe”.</i>
<b>1.3.1.2.3 Não existe a qualidade</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
<b>1.3.1.2.3.1</b>	<b>Avaliação negativa</b>	11/15	As referências recolhidas sobre a avaliação negativa da qualidade de ensino	<i>“ A sociedade reclama sempre...sempre reclamou, sim, a sociedade critica, critica eh; dizem que eh agora o ensino não é de qualidade”.</i>
<b>1.3.1.2.3.2</b>	<b>Indicadores da não existência</b>	6/6	As referências dos alunos sobre os indicadores dessa não existência da qualidade de ensino.	<i>“ Falta de docentes, falta de material, falta de algum laboratório, doutores pedem valores monetários aos estudantes”.</i>
<b>1.3.1.2.4 Qualidade baixa</b>				
Descrição	Nº Fonte e Nº Ref.	Exemplo		
As expressões dos estudantes sobre a qualidade baixa.	9/10	<i>“ Estamos numa percentagem muito baixa; sim; baixa”.</i>		
<b>1.3.1.2.5 Qualidade depende da Universidade</b>				
Descrição	Nº Fonte/Nº Ref.	Exemplo		
As expressões de alguns estudantes que indicam que a qualidade depende da Universidade	4/4	<i>“...sim; tinha que ser na própria universidade...”</i>		
<b>1.3.1.2.6 Depende do próprio</b>				

Descrição	Nº Fonte/Nº Ref.	Exemplo		
As expressões de alguns estudantes que indicam que a qualidade depende do próprio estudante	6/7	“ A qualidade acaba sendo individual; sim, depende de...de cada um; para mim, eu penso que o problema não é da própria universidade”.		
<b>1.3.1.2.7 Depende de ambos</b>				
Descrição	Nº Fonte/Nº Ref.	Exemplo		
As referências dos estudantes que indicam que a qualidade de ensino depende tanto do estudante como da universidade.	2/3	“ Para além do...da Universidade simplesmente fazer o seu papel, o estudante deve também procurar a sua própria qualidade; é feito pelos dois o aluno e o professor”.		
<b>1.4. Preocupações</b>				
<b>1.4.1. Tipos de preocupações</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Descrição
<b>1.4.1.1</b>	<b>Preocupações académicas</b>	13/16	As declarações de alguns estudantes sobre os tipos de preocupações e sobretudo as preparações académicas.	“neste momento, é de...as dificuldades assim como preocupações, é de querer elaborar um projeto para a minha dissertação ou monografia”.
<b>1.4.1.2</b>	<b>Preocupações sociais</b>	6/9	As referências de alguns estudantes sobre as preocupações sociais na fase de transição em que estão a viver.	“alvejamos a ter emprego.....então a preocupação é essa: depois da formação é uma oportunidade de emprego”.
<b>1.4.1.3</b>	<b>Preocupações económicas</b>	5/5	As declarações de alguns estudantes que referem que possuem preocupações económicas nesta sua fase de fim do curso.	“Aquela parte é que me dificulta.....Como a situação financeira, além de você enfrentar a matéria tem de enfrentar também a situação financeira”
<b>1.5. Objetivos</b>				
Descrição	Nº Fonte/Nº Ref.	Exemplo		
Todas as declarações dos estudantes que indicam os seus objetivos.	9/10	“ Já estou a alcançar os meus objetivos. Se enquadrar no estado...o objetivo é esse; finalmente alcancei um dos objetivos meus...; 90% dos meus objetivos estão quase por alcançar”		
<b>1.6. Responsabilidade</b>				
Descrição	Nº Fonte/Nº Ref.	Exemplo		
Todas as referências dos estudantes que indicam responsabilidade por parte deles diante do 4º ano.	9/11	“ Terminar o curso o mais rápido possível... poder defender.... o meu trabalho é de estudar; com responsabilidade”.		
<b>2 Expectativas</b>				
<b>2.1 Expectativas quanto a transição</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
<b>2.1.1</b>	<b>Expectativa</b>		Referencias dos estudantes	“12 meses, sim, um ano, sim; eu

	<b>tempo duração</b>	20/23	sobre as expectativas do tempo de duração ate obter o emprego.	<i>posso dizer 6 meses ou um ano; 2-3 anos; depois do próximo ano; ou daqui a 5 anos; alguns meses”.</i>
<b>2.1.2</b>	<b>Dificuldades face a transição</b>	11/16	As declarações dos estudantes sobre as possíveis dificuldades da fase de transição para o mercado de emprego.	<i>“– dificuldades? – que eles podem cortar ?.... sim, outros aspetos...o especto que as vezes tem contado e para começar o nível, licenciado de N1... sim....sim... eles querem não... as vagas que estão aqui podemos lhe contratar como um de N2 ou N3 com o andar do tempo podes la meter os documentos e essas coisas...”.</i>
<b>2.1.3</b>	<b>Atitude no desemprego</b>	2/2	As expressões dos estudantes sobre as suas próprias atitudes diante da situação de emprego.	<i>“Precisamos de ser fortes; tristes; humilhados”.</i>
<b>2.1.4</b>	<b>Duração depende do Estado</b>	2/2	As afirmações que os estudantes apresentaram sobre a duração que depende do Estado.	<i>- o mercado nestes dias, o governo agora está com a crise financeira, então, depois de terminar o curso eu posso ficar ainda um ano a procura de emprego. Sim. Sim. – A fazer o que?.. E difícil prometer quando e que vamos trabalhar. Sim. Porque não depende de nos, se dependesse de nos, nos estaríamos a trabalhar. Mas não depende de mim, depende do próprio governo. O Estado e que decide”</i>
<b>2.1.5 Pensar a fase de transição</b>				
<b>2.1.5.1</b>	<b>Pensando ultimamente</b>	5/5	As referencias dos estudantes sobre quando e que começaram a pensar na fase de transição.	<i>“sim, isto já no 3º e 4º ano com muita intensidade”.</i>
<b>2.1.5.2</b>	<b>Pensar sempre</b>	6/8	As afirmações de alguns estudantes referiram sobre o pensamento do futuro emprego a partir de algum tempo atras.	<i>“....a partir no momento que eu pensei em fazer faculdade, sempre pensei... hiii...já faz tempo”.</i>
<b>2.1.5.3</b>	<b>Necessidade de pensar</b>	9/9	As referências dos estudantes que apontaram sobre a necessidade de todos de pensar sobre o futuro emprego	<i>“Sim, muito mas muito...necessidade da sociedade; perceber o nível de análise de casos; quando se discute algo e para se ter uma saída”.</i>
<b>2.1.5.4 Partilha de pensamento</b>				
<b>2.1.5.4.1</b>	<b>Em geral</b>	9/9	As declarações dos estudantes sobre a partilha de pensamento sobre a fase de transição.	<i>“ Sim, já conversei tantas vezes, sim já tive... conversamos muito sobre isso... partilhamos muito sobre o assunto”.</i>
<b>2.1.5.4.2</b>	<b>Com familiares</b>		As afirmações de alguns estudantes sobre a partilha que	<i>“ Irmãos, pai e mãe e mais... converso mais com minha irmã”.</i>

		6/6	tiveram a cerca do pensamento do fim do curso e o seu futuro emprego.	
2.1.5.4.3	<b>Não com colegas</b>	2/2	As afirmações de alguns estudantes sobre a partilha com ou não colegas que tiveram do pensamento sobre o fim do curso e o seu futuro.	<i>“ Não com colegas...”</i> .
2.1.5.4.4	<b>Partilha na Universidade</b>	6/6	As referências que alguns estudantes apontaram sobre a partilha que tiveram acerca do pensamento partilhado na universidade.	<i>“ Sim, na UP tem uma estratégia muito boa que eu gosto, acaba-se também focando a essa questão de oportunidades de emprego. Sim, com alguns docentes sim”</i> .
2.1.5.4.5	<b>Com colegas</b>	16/17	As referências que alguns estudantes apresentaram sobre a sua partilha do pensamento do fim do curso e o futuro emprego com colegas.	<i>“ Conversamos dia após dia com colegas...e com colegas que já terminaram, ya converso muito com meus colegas...”</i> .
<b>2.1.5.5 Pensamento de muitos</b>				
Descrição		Nº Fonte/Nº Ref.	Exemplo	
As declarações de alguns estudantes sobre o pensamento de muitos acerca da fase da transição da universidade para o mercado de emprego.		8/8	<i>“ Isso não é algo da minha cabeça só, sei de alguns, tem a ver com todo o mundo e é preocupação muito generalizada... todo aquele que termina”</i> .	
<b>2.2 Expectativas quanto ao primeiro emprego</b>				
<b>2.2.1 Tipo de primeiro emprego</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
2.2.1.1	<b>Do Estado</b>	4/5	As referencias sobre as expetativas quanto ao primeiro emprego, o tipo de emprego, e se eles imaginam que terão um sucesso ou não; depende de quem obter o emprego; a possível solução no caso de houver dificuldades.	<i>“ estudamos para o Estado nos emprego”</i> .
2.2.1.2	<b>Qualquer um deles</b>	8/8	Expressões dos estudantes que referem a qualquer um dos empregos.	<i>“ Em qualquer, temos várias áreas”</i> .
2.2.1.3	<b>Professor/Docência</b>	23/24	Declarações dos estudantes sobre o emprego ideal.	<i>“ Ser professor... na docência, numa primeira fase a docência”</i> .
2.2.1.4	<b>Antecipação de dificuldades</b>	8/9	Afirmações sobre as possíveis dificuldades na obtenção de empregos.	<i>“Experiência de trabalho; adaptação; vagas limitadas”</i> .
<b>2.2.2 Sucessos no emprego</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
2.2.2.1	<b>Sim</b>	13/13	As respostas dos estudantes se será ou não um emprego, deles, de sucesso.	<i>“Sim, acho que vai ser....eu acho que terei sucesso...sim acredito que sim....teria muito sucesso claro”</i> .

2.2.2.2	<b>Depende do desempenho</b>	7/7	Afirmações dos estudantes que referem que o sucesso depende do desempenho.	<i>“Trabalhar mais, o sucesso de cada indivíduo está na própria pessoa, melhorar a qualidade”.</i>
2.2.2.3	<b>Fatores para o sucesso</b>	11/13	As respostas dos estudantes sobre os fatores para o sucesso.	<i>“Demonstrar o que eu sei, eu tenho de fazer o diferente, dedicação, o esforço, trabalhar juntos...envolver o meu desempenho”.</i>
<b>2.2.3 Emprego solução</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
2.2.3.1	<b>Sim</b>	2/2	As expressões positivas dos estudantes sobre se o emprego vai ser solução de tudo para eles.	<i>“É verdade, é verdade; sim”.</i>
2.2.3.2	<b>Não</b>	3/3	As expressões negativas dos estudantes sobre se o emprego vai ser solução de tudo para eles.	<i>“...não vou resolver tudo, mas vou minimizar”.</i>
<b>2.3 Expectativas face ao futuro</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
2.3.1	<b>No geral</b>	19/26	As respostas dos estudantes sobre as expectativas, geral, face ao futuro.	<i>“Difícil....depende das vagas”</i>
2.3.2	<b>Futuro profissional</b>	2/3	As respostas dos estudantes sobre as expectativas face ao futuro tendo em conta a questão profissional.	<i>“Eu criaria um centro de aprendizagem de crianças; jornalismo”.</i>
<b>3. Emprego</b>				
<b>3.1 Emprego desejado</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
3.1.1	<b>Emprego ideal</b>	19/26	Todas as referências sobre o emprego desejado pelos estudantes tendo em conta o emprego ideal.	<i>“Ser professor numa primeira fase a docência”.</i>
3.1.2	<b>Emprego alternativo</b>	9/10	Apresentamos todas as referências dos estudantes sobre o emprego alternativo.	<i>“Qualquer oportunidade de emprego... talvez ir trabalhar numa indústria, aeroportos, na administração, no município, na meteorologia”.</i>
<b>3.1.3 Importância do emprego</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
3.1.3.1	<b>Importância Particular</b>	4/4	As afirmações que os estudantes apresentam no que diz respeito a importância do emprego, importância particular.	<i>“Vou trabalhar para angariar fundos para mim mesmo”.</i>
3.1.3.2	<b>Importância Social</b>	3/4	As afirmações dos estudantes sobre a importância social do trabalho.	<i>“Sim; vou ajudar a outras pessoas; primeiro é que ajudaria a sociedade em si, em</i>

				<i>geral....ajudaria o País”.</i>
<b>2.3 Empreendedorismo e autoemprego</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
3.2.1	<b>Empreendedorismo</b>	7/7	Afirmações dos estudantes sobre o empreendedorismo como tal.	<i>“agropecuária, criação de frangos”.</i>
3.2.2	<b>Autoemprego</b>	5/10	Todas as declarações dos estudantes que referem sobre o empreendedorismo e de forma específica o autoemprego como uma das saídas em casos de não haver emprego do Estado.	<i>“ criar tua própria empresa... ganhar alguma coisa... eu faço o meu próprio carvão... o autoemprego normalmente você cria, tens o teu ganha-pão ”.</i>
3.2.3	<b>Relação empreendedorismo e autoemprego</b>	16/16	As respostas dos estudantes sobre a relação entre o empreendedorismo e o autoemprego.	<i>“ eu acredito que há uma semelhança sim, sim....é algo interdependente acho eu....acho que há uma semelhança e há uma relação ”.</i>
3.2.4	<b>Fraca consciência</b>	10/10	Afirmações dos estudantes sobre a fraca consciência de empreendedorismo dos moçambicanos.	<i>“ em Moçambique não estamos preparados... a sociedade moçambicana não está preparada.... acredito eu que não estamos preparados para o empreendedorismo ‘.</i>
3.2.5	<b>Ocupação conta própria</b>	6/6	As referências dos estudantes sobre a ocupação da conta própria no empreendedorismo.	<i>“Criar salas passarmos a lecionar a informática; sim, sim..., montar a sala de educação da Matemática; criação de frangos.</i>
3.2.6	<b>Empreendedorismo Temporário</b>	10/10	As declarações de alguns estudantes sobre aquilo que entendem sobre o que é empreendedorismo	<i>“Posso fazer uma mini-escolinha de línguas, explicação de Inglês e português, de explicação, exatamente”.</i>
3.2.7	<b>Forte consciência de empreendedor</b>	12/12	As afirmações dos estudantes sobre a forte consciência do empreendedorismo nos moçambicanos.	<i>“ Temos a capacidade de fazer e não de esperar... sim, em Moçambique...eu acredito que está preparada”.</i>
<b>2.4 Mercado de emprego</b>				
<b>3.3.1 No geral</b>				
<b>3.3.1.1 Características</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
3.3.1.1.1	<b>Limitadas</b>	8/9	Todas as referências sobre o mercado de emprego, em termos gerais, as suas características, a existência ou não do emprego, se é difícil o emprego e a complicação que acontece no mercado de emprego.	<i>“ As vagas são um bocado limitadas;...está sendo escasso”.</i>
3.3.1.1.2			Apresentamos as declarações	<i>“- Sim vamos reduzir a taxa do desemprego, sim. Existe a taxa de desemprego alta. Existe sim,</i>

	<b>Desemprego</b>	3/4	dos estudantes sobre a questão do desemprego, em geral.	<i>existe. Principalmente para aquelas, aqueles, aqueles indivíduos que não têm um nível elevado de escolaridade. Sim”.</i>
<b>3.3.1.1.3</b>	<b>Difícil</b>	6/7	As afirmações dos estudantes que apontam que o emprego é difícil.	<i>“Tem sido muito difícil mesmo para as pessoas adquirirem o emprego”.</i>
<b>3.3.1.1.4</b>	<b>Razões da difícil</b>	10/10	Os depoimentos dos estudantes sobre as razões que fazem com que haja dificuldades para obter o emprego, em termos gerais.	<i>“ por causa dos recursos do nosso país; o número de vagas... por falta de fundos... por amizade... próprio sistema de corrupção.... limitação de vagas....o país está a formar mais e o mercado é limitado; por causa de padrinhos”.</i>
<b>3.3.1.1.5</b>	<b>Razoável</b>	1/2	As declarações que os estudantes julgam que são razoáveis as razões para obter-se o mercado, em termos gerais.	<i>“- Sim, é claro que eu estou a ver que até agora está razoável. É claro que muitos apostamos no estado. No estado. Mas o Estado está a ter algumas dificuldades que nos anos anteriores”.</i>
<b>3.3.1.1.6</b>	<b>Diversas Razões</b>	7/8	Declarações dos participantes que apontam as diversas razões da difícil situação de emprego.	<i>“é corrupção! Sim, é isso que estamos a dizer, que é normal uma pessoa ter 17 – 18 e outro vir com um 10, 10, 10...e ser aceite aquele de 10 mas aquele de 17 ficar....o de 10 talvez corrompeu, deu dinheiro lá os chefes. – e para além de dinheiro? – sim facilidade e aproximação eh....aquilo que chamam de....padrinho. um dos fatores é isso ...”</i>
<b>3.3.1.2 Ya o emprego existe</b>				
Descrição		Nº. Fontes/Nº de Ref		Exemplo
As expressões que os estudantes apresentam para defenderem que existe emprego, em termos gerais.		6/7		<i>“ya o emprego existe. O emprego existe. Apesar da situação que nós vivemos ca ....em cada novo dia, pronto, o emprego existe”.</i>
<b>3.3.1.3 Possíveis dificuldades</b>				
Descrição		Nº Fonte/Nº Ref.		Exemplo
Referências dos estudantes sobre as possíveis dificuldades gerais de ingresso ao emprego.		11/16		<i>““....Como o pai é rico e muito conhecido pode influenciar porque e meu filho aí e penso que ajudam a entrar no emprego fácil, também pode ajudar, sim pode ajudar. E também aquele que não tem...o pobre...o pobre também pode passar mal ...e um pouco complicado para ter emprego.... para você trabalhar tem de conhecer e ter mesmo um padrinho forte ...levar e entregar</i>

				<i>para ter emprego.....”.</i>
<b>3.3.2 Na área</b>				
<b>3.3.2.1 Opções de emprego</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
<b>3.3.2.1.1</b>	<b>Do Estado</b>	4/4	Apresentamos as referências dos estudantes sobre o mercado de emprego tendo em conta a área de estudo específica, sobretudo nas opções de emprego, pelo Estado ou não.	<i>“E se possível trabalhar para o estado”.</i>
<b>3.3.2.1.2</b>	<b>Qualquer um deles</b>	8/8	Declarações de estudantes sobre a opção deles para qualquer emprego, na área específica.	<i>“Qualquer um deles....”.</i>
<b>3.3.2.2 Características</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
<b>3.3.2.2.1</b>	<b>Depende das vagas</b>	2/2	Declarações de alguns estudantes que para obter o emprego, dependem das vagas.	<i>“Depende das vagas; depende dos critérios para as vagas”.</i>
<b>3.3.2.3 Difícil</b>				
	Descrição	Nº Fonte/Nº Ref.	Exemplo	
	Referências de alguns estudantes que declaram que, mesmo na área específica de estudo, o emprego é difícil.	8/9	<i>“ya, no meu curso eu acho que é difícil; Eu acho que tem sido muito difícil; tem sido muito difícil mesmo para pessoas adquirirem o emprego”.</i>	
<b>3.3.2.4 Existe oportunidade</b>				
	Descrição	Nº Fonte/Nº Ref.	Exemplo	
	Afirmações de alguns estudantes que referem que existem oportunidades de emprego no mercado.	10/11	<i>“Ao nível da minha área? Há tanta oportunidade sim, visto que não é um curso que seguem tantas pessoas assim como um curso de portugueses, exatamente”</i>	
<b>3.3.3 Preparação ao mercado</b>				
<b>3.3.3.1 Preparação concreta</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
<b>3.3.3.1.1</b>	<b>Estágios</b>	20/23	As referências que os estudantes indicaram sobre a preparação ao mercado; a preparação concreta, sobretudo o Estágio.	<i>“ o meu estágio me deixou mais feliz; sim, porque é no estágio onde eu consigo eh....; para além do estágio ser uma ajuda e também uma experiência; tivemos 3 estágios....”</i>
<b>3.3.3.1.2 Exigências de Anos</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo

3.3.3.1.2.1	<b>Exigência exagerada</b>	4/4	Ainda sobre a preparação ao mercado, alguns estudantes afirmaram que há exigências de experiência de anos que e exagerada para obter um emprego.	<i>“ exigir 2, 3 anos de experiência, esse indivíduo não tem, não tem anos de experiência e acabam perdendo essas oportunidades; eu acabo de me formar, eu não tenho nenhum ano de experiência, nem cinco anos; isso impede o emprego”.</i>
3.3.3.1.2.2	<b>Exigência necessária</b>	8/12	As declarações de alguns estudantes que exprimiram que a exigência de anos de experiência e necessária.	<i>“ ...podem ser inclusas lá no meu curriculum vitae; tem de ter aquela fase de experiência, para testar a capacidade das pessoas; para ver as competências; você tem de ter a experiência de algo, para mim eu acho que e necessário; eu até preciso de experiência”.</i>
<b>3.3.3.1.4 Pacotes de minicursos</b>				
Descrição		Nº Fonte/Nº Ref.	Exemplo	
Ainda sobre a preparação ao mercado, alguns estudantes afirmaram que preferem fazer pacotes de minicursos.		8/9	<i>“ sim... por exemplo, informática, inglês; ...alguns minicursos, pacotes de informática...para acrescentar o meu CV também”.</i>	
<b>3.3.3.1.5 Como empreendedores</b>				
Descrição			Exemplo	
Alguns estudantes afirmaram que a espera do emprego eles optam em ser como empreendedor.		6/7	<i>“ Primeiramente vou dizer que eu sou empreendedor de nascença. Quando eu digo que sou empreendedor de nascença quero dizer que sou de uma família de empreendedor. Sou comerciante”</i>	
<b>3.3.3.2 Preparação Académica</b>				
<b>3.3.3.2.1 Certificado</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
3.3.3.2.1.1	<b>Certificado basta</b>	5/6	Na preparação teórica, alguns estudantes referem que o certificado basta para se preparar para o mercado de emprego.	<i>“acho que é muito necessária essa componente; sim, eu acho, para algumas instituições; eu acredito que ajuda, sim; sim, até então, sim”.</i>
3.3.3.2.1.2	<b>Não Certificado basta</b>	17/24	Outros estudantes declararam que não basta certificado para obter o mercado de emprego.	<i>“ não basta....não, não basta só o certificado; não não dizem tudo (as notas); não, na minha opinião eu acho que não; bem por mim acho que não!”</i>
3.3.3.2.1.3	<b>Ambos</b>	3/3	Outros estudantes declararam que tanto os certificados como fatores diversos contribuem para preparar para o mercado de emprego.	<i>“o bom estudante....os dois caminhos... boa nota; eu acredito que as ambas partes se envolvem; tem que estar ligado e tem que fazer ligação”.</i>
<b>3.3.3.2.2 Outros fatores</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo

3.3.3.2.2.1	<b>Fator social</b>	21/29	Apresentamos os fatores sociais defendidos por alguns estudantes para obtenção do emprego.	<i>“ fatores sociais; o individuo se comporta bem; a saúde do próprio individuo; motivação; a formação física é muito importante; uma boa relação e não haver conflitos; familiar=porque é meu filho e aí penso que ajudam a entrar no emprego fácil; ter um padrinho forte; então, primeiro é psicológica e segundo é avaliar o próprio lugar; saber estar e ser “.</i>
3.3.3.2.2.2	<b>Fator económico</b>	9/13	Apresentamos os fatores económicos defendidos por alguns estudantes para a obtenção do emprego.	<i>“ económicos... a questão económica sim; instituição sem condições de financiamento... eu acredito que é o fator académico ”.</i>
3.3.3.2.2.2	<b>Fator político</b>	8/9	Apresentamos os fatores políticos declarados por alguns estudantes para obtenção do emprego.	<i>“ acho que para questões políticas, eu acho que em algum momento isso influência; sim, eh, fatores políticos.”</i>
<b>3.3.3.3 Capacidade-competência</b>				
Descrição		Nº Fonte/Nº Ref.	Exemplo	
As referências apontadas por alguns estudantes sobre as capacidades e competências como valores para a preparação do mercado de emprego.		12/16	<i>“ o que vale é competência que você tem/ganhou dessa faculdade; sim, competência; habilidade”.</i>	
<b>3.3.3.6 Enriquecer o CV</b>				
Descrição			Exemplo	
Declarações de alguns estudantes que afirmaram que é preciso enriquecer o CV.		2/2	<i>“ sim, sim; já passei na formação de empreendedorismo; uso da informática”.</i>	
<b>3.3.4 Recém-graduados não empregados</b>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
3.3.4.1	<b>Existem</b>	7/7	Descrições sobre as declarações de alguns estudantes sobre recém-graduados não enquadrados, se existem ou não.	<i>“ sim, conheço; sim, aqui onde estou tenho um amigo que acabou agora de fazer o seu nível então agora está a procura de um emprego... eu conheço...estão formados há 2 anos e até hoje não estão empregados”.</i>
3.3.4.2	<b>Não encontrei</b>	3/3	Referências de alguns estudantes que declararam que não encontraram nenhum recém-graduado encontrado sem emprego.	<i>“ alguns amigos que fizeram em Nampula, mas todos conseguiram entrar; na geografia, eu penso que, é uma área que tem muita empregabilidade”</i>
3.3.4.3	<b>Razões de não enquadramento</b>	6/8	Afirmações que alguns estudantes que apresentaram as razões de não enquadramento no mercado de emprego.	<i>“...recursos do nosso País; muitos professores ne, e o País pode não estar aguentar com isso; o mercado está renhido; não tem tido muitas vagas para o trabalho”.</i>

3.3.5.4	Poucos	2/3	Declarações de alguns estudantes afirmando que encontraram poucos recém-graduados na situação de sem enquadramento no mercado de emprego.	<i>“ para a área de educação para a formação pedagógica são poucos que até já que eu digo que eles terminaram o seu curso e ficaram 2 ou 3 anos sem o mercado de trabalho; são poucos colegas que terminaram com o seu curso de matemática”.</i>
3.3.5 Atitudes face ao mercado				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
3.3.5.1	<b>Atitude positiva</b>	8/11	Declarações de alguns estudantes que afirmaram em ter certas atitudes face a difícil entrada ao mercado de trabalho.	<i>“ eu sempre espero em conseguir; eu não sou parado; eu sei saber estar e fazer; eu tenho certeza; eu vou conseguir; mas eu acredito; a esperança e a última a morrer”.</i>
3.3.6 Depende de categorias				
Codificação	Designação		Descrição	Exemplo
3.3.6.1	<b>Depende das influências</b>	6/9	Afirmações de alguns estudantes declarando que o mercado de emprego depende das categorias, das influências.	<i>“ de amizade; associação partidária; corrupção; alguém que está lá dentro”.</i>
3.3.6.2	<b>Depende das oportunidades</b>	3/4	Outros estudantes defenderam que a obtenção de emprego depende das oportunidades.	<i>“ depende das oportunidades; se existir oportunidades...”</i>



## **Anexo 9- Sistema geral de descrição de categorias – Diretores Adjuntos Pedagógicos**

1. Qualidade de ensino existe
  - 1.1 *Falar de qualidade*
    - 1.1.1 **Qualidade é relativo**
    - 1.1.2 **Complicado**
  - 1.2 *A qualidade em Universidades em geral*
    - 1.2.1 **Qualidade Existe**
  - 1.3 *A qualidade Instituições particulares*
    - 1.3.1 **Sim existe**
  - 1.4 **Indicadores da qualidade**
  - 1.5 **Níveis de qualidade**
2. Qualidade de ensino não existe
  - 2.1 *Não existe*
  - 2.2 *Reduzida*
  - 2.3 *Indicadores da fraca qualidade*
  - 2.4 *Razões da baixa qualidade*
  - 2.5 *Notas altas qualidade baixa*
  - 2.6 *Resultado longo prazo*
3. Qualidade depende de
  - 3.1 *Depende do estudante*
  - 3.2 *Depende dos Docentes*
  - 3.3 *Depende das condições da Intituição*
  - 3.4 *Depende da direção*
  - 3.5 *Depende de todos*
  - 3.6 *O mais responsável*
  - 3.7 *Depende das políticas*
  - 3.8 *Depende do cruzamento de filosofias de ensino*
4. A sociedade e a qualidade
  - 4.1 *Qualidade fraca e difícil empregabilidade*
  - 4.2 *Exigências da empregabilidade*

*4.3 Contributo dos empregadores*

*4.4 Qualidade e empreendedorismo*

*4.5 Qualidade e competências*

*4.6 Qualidade, saber ser e estar*

5. Estratégias para a Qualidade

**5.1 Monitorização**

*5.2 Investimento*

**5.2.1 Recursos qualificados**

**5.2.2 Recursos financeiros**

**5.3 Estratégias em curso para a Qualidade**

## Anexo 10 - Quadro de descrição das categorias – Diretores Adjuntos Pedagógicos

1. <u>Qualidade de ensino existe</u>				
1.1 <i>Falar de qualidade</i>				
Codificação	Designação	Nº Fonte/Nº Ref.	Descrição	Exemplo
1.1.1.	<b>Qualidade relativo é</b>	2/3	Todas as expressões dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que referem sobre a qualidade como relativa.	<i>“no ensino superior e na minha ótica? Eu acho que .... bem, para mim, eu acho que a qualidade de ensino no nível superior, isto...eu acho que a qualidade é relativo... ”.</i>
1.1.2	<b>Complicado</b>	3/3	Todas as expressões dos Diretores Adjuntos Pedagógico que demonstram que a qualidade é complicada	<i>“ - por isso inicialmente estava a dizer que é um pouco complicado porque a qualidade não se mede assim.... Quando se fala de ensino é um problema sério...porém, por isso eu estava a dizer que para se medir é um pouco complicado ”.</i>
1.2 <i>A qualidade em Universidades em geral</i>				
1.2.1	<b>Qualidade Existe</b>	3/4	As afirmações dos Diretores Adjunto Pedagógicos declaram a existência da qualidade nas universidades em geral.	<i>“ desafio de elaborar o meu projecto... desafio de escrever a monografia... desafio de defender...desafio de cadeiras por terminar”.</i>
1.3 <i>A qualidade Instituições Privadas</i>				
1.3.1	<b>Sim existe</b>	2/2	Todas as expressões dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que referem a existência da qualidade nas instituições singulares.	<i>“Sim existe. Ora vejamos, nós podemos ter sim biblioteca, podemos ter tudo, e o estudante pode não querer estudar, pode não querer passar na biblioteca”</i>
1.3.2	<b>Indicadores da qualidade</b>	2/3	Todas as referências dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que demonstram os indicadores da qualidade.	<i>“primeiro é a infraestrutura ne, depois a formação dos docentes, depois é... as bibliotecas ou os manuais que nós temos aí os livros que existem na biblioteca, os objetos tecnológicos que a gente tem utilizado nas salas de aulas, ya a sala de informática, o laboratório de inglês”.</i>
1.3.3	<b>Níveis de qualidade</b>	3/3	Todas as expressões dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que demonstram os níveis de qualidade existente.	<i>“- eh eu posso dar, acerca de....desses que afiguram como de qualidade alta eu posso dar 83, 85%. Eu posso me arriscar....sim, sim...exatamente, eu digo que as que não oferecem qualidade eu posso dar la os 35% ou</i>

				30%. <i>Sim, sim</i> "
<b>2. Qualidade de ensino não existe</b>				
2.1	<i>Não existe</i>	2/3	Todas as afirmações dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que referem que não existe a qualidade.	<i>"Hoje em dia esta visto e é dito abertamente que não existe nenhuma qualidade de ensino, aliás, dizem que a qualidade de ensino está cada vez mais acabar, aliás esta a baixar"</i> .
2.2	<i>Reduzida</i>	2/4	Todas as expressões dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que referem que a qualidade é reduzida.	<i>" Sim, quando fazemos leituras em função da história das universidades clássicas, podemos categoricamente dizer que em Moçambique estamos longe. Estamos a baixo daquilo que são os níveis desejados...sim eu acho que essa avaliação tem que se fazer num contexto estrutural. De alguns anos para cá decaí bastante a qualidade de ensino "</i>
2.3	<i>Indicadores da fraca qualidade</i>	3/4	Todas as indicações dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que demonstram os indicadores da fraca qualidade de ensino.	<i>"... não tem biblioteca como tal assim, mas tem infraestruturas ....</i>
2.4	<i>Razões da baixa qualidade</i>	3/7	Todas as declarações dos Diretores Adjuntos Pedagógicos referem as razões da baixa qualidade de ensino.	<i>" Por exemplo, vamos supor na seleção do próprio corpo docente: em princípio, no meu ponto de vista, ate agora eu penso que nas universidades não seria exequível ou um docente que teria feito nível de licenciatura, dar também aulas ao nível de licenciatura. Penso não era, não seria prático. Mas posso admitir de acordo com as qualidades que o docente tem. Mas também é necessário fazer o recrutamento dos docentes de acordo com a sua área de formação, mas há vezes que as instituições não olham por esta parte. E, não só, recrutaram o corpo docente e acabou deixa aa sua sorte"</i>
2.5	<i>Notas altas qualidade baixa</i>	3/3	Todas as expressões dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que demonstram as notas altas enquanto a qualidade é baixa.	<i>"- sim senhor, nós podemos ter um numero elevado de aproveitamento na sala de aulas, formamos, formamos 35 formandos ou num universo de 36, 2 chumbaram. Mas se formos a fazer uma avaliação estes não correspondem e nem tem qualidade para autoafirmar que são alunos do nível superior"</i> .
2.6	<i>Resultado a longo prazo</i>	1/2	Todas as afirmações dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que referem que o resultado da qualidade será visto a longo prazo.	<i>"E isso não é imediato, leva o seu tempo. Pode se calhar, 10 a 20 anos para termos feedback dessa qualidade de formação desses indivíduos. Precisa de muito tempo, nê, porque precisamos de muito tempo para trabalharmos neste indivíduo</i>

				formado...”
<b>3. Qualidade depende de</b>				
3.1	<i>Depende do estudante</i>	1/1	Todas as expressões dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que manifestam que a qualidade depende do estudante	<i>“o estudante também tem esta gama de responsabilidade”</i>
3.2	<i>Depende do docente</i>	3/3	Todas as expressões dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que referem que a qualidade depende do docente.	<i>“Não só os docentes na sala de aulas porque são atores chaves, que garantem principalmente aspetos didáticos para a leção das aulas. Fazer com que os estudantes tenham motivo, gostem de assistir as suas aulas, portanto, significa que o professor tem muita responsabilidade em relação a qualidade”</i>
3.3	<i>Depende das condições da instituição</i>	2/2	Todas as afirmações dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que manifestam que a qualidade depende das instituições de ensino.	<i>“Depende exatamente das instituições de ensino. Há instituições de ensino que nos oferecem exatamente eh, eh, a qualidade desejada, enquanto as outras ehee apenas figuram como ensino superior pelo nome.”</i>
3.4	<i>Depende da Direção</i>	1/1	Todas as declarações dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que referem que a qualidade depende dos membros da direção da universidade.	<i>Exatamente, eu penso que, primeiro, eu coloco a direção. Eu coloco a direção e daí e que vai o docente. Porque todos aqui abaixo estão condicionados pela direção”</i>
3.5	<i>Depende de todos</i>	5/6	Todas as expressões dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que referem que a qualidade depende de todos na universidade.	<i>“...eu acho que a qualidade depende ou deve depender de todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem.”</i>
3.6	<i>O mais responsável</i>	3/6	Todas as afirmações dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que indicam o mais responsável dentre os responsáveis da qualidade de ensino.	<i>“o mais mais? Para mim, o professor. O professor é a base. Porque, ele sendo a base e mesmo assim como quer emprego também, em algum momento fica numa situação entre a espada e a parede”</i>
3.7	<i>Depende das políticas</i>	1/1	Todas as expressões dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que afirmam que a qualidade de ensino depende das políticas de ensino e educação	<i>“para existir mudança do sistema? Primeiro temos de mudar as políticas nacionais, nê...primeiro precisa de olhar o aspeto de políticas”</i>
3.8	<i>Depende do cruzamento das filosofias de ensino</i>	½	Todas as referências dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que referem que a qualidade depende do cruzamento das filosofias de ensino.	<i>“na universidade, a história é que tem que haver cruzamento de doutrinas filosóficas. E aí este cruzamento passa na partilha de experiência. Na verdade nesta partilha, há quem tem mais gama e os outros que estão relativamente abaixo vão se beneficiando”</i>
<b>4. A sociedade e a qualidade</b>				
4.1			Todas as expressões dos	<i>“E nota-se hoje em dia que até alguns</i>

	<i>Qualidade fraca e difícil empregabilidade</i>	5/5	Diretores Adjuntos Pedagógicos que referem que quando a qualidade é fraca a empregabilidade torna-se difícil.	<i>algumas instituições privadas já nos...nos seus anúncios, por exemplo queremos licenciado a X de preferência uma pessoa formada na instituição tal significa que eles vão se aperceber que há uns que estão ainda preocupados no caso da qualidade em relação a outros....Difícil empregabilidade”.</i>
4.2	<i>Exigências da empregabilidade</i>	2/2	Todas as referências dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que indicam as exigências da empregabilidade.	<i>“Você manda fazer relatório não consegue. Então vão tentando pelo menos aprendendo fazendo lá na instituição, enquanto vem com esta formação. E é por isso que alguns que até preferem.....eh selecionar pessoas para trabalho com formação do nível médio, porque dizem que estes licenciados não estão preparados.....exatamente são exigências da empregabilidade”.</i>
4.3	<i>Contributo dos empregadores</i>	1/1	Todas as afirmações dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que demonstram o contributo dos empregadores para a melhoria da qualidade nas universidades.	<i>“os empregadores podem dar o seu contributo quando a instituição estiver interessada. Eh temos agora, por exemplo o sistema que estamos a usar ah o ensino baseado em competências, muitas vezes vamos procurar os empregadores para dizer o que eles precisam como conhecimento ou habilidade da pessoa huuu do formando e ai eles podem dar o seu do seu contributo. E também por parte deles, eles também podem, de alguma forma, aproximar as instituições do ensino superior e colocar algumas queixas, algumas reclamações ou em jeito de observação, que tal se fizessem isto é aquilo porque estamos, estamos a ter este e aquele problema”</i>
4.3	<i>Qualidade e empreendedorismo</i>	2/2	Todas as expressões dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que referem a relação entre a qualidade e empreendedorismo.	<i>“sim graduamos. Tende procurar ser empreendedores é o que se fala hoje. Você não é por acaso, em muitos currículos puseram o empreendedorismo como forma de incentivar as pessoas a saírem na carteira também procurar, procurar fazer o seu próprio negócio, fazendo o seu próprio negócio primeiro está se empregar a ele mesmo e está a empregar os outros que vão fazer parte também da organização”.</i>
4.5			Todas as declarações dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que afirmam a relação entre a qualidade e	<i>“ya este é outro desafio, um e outro consegue singrar demonstrar que de facto valeu a pena a ser contratado este! .... Mas quando você logo na</i>

	<i>Qualidade e competência</i>	2/2	competência.	<i>primeira linha de inserção começa a demonstrar fragilidades de qualidade e competências, logo é rotulado, isso... e esta postura inicial sempre é marcante. Sim, escorrega logo na primeira e diz logo é assim, é este o objetivo”.</i>
4.6	<i>Qualidade, saber ser e estar</i>	1/1	Todas as expressões dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que demonstram a relação entre a qualidade com o saber ser e saber estar.	<i>“Mas onde é que fica claudicada esta expectativa? Quando o carácter, quando eh a questão da postura do próprio formado não corresponde com este nível, com este canudo que ele tem como doutor. Hoje é notável ver um licenciado anda aí a beber de qualquer maneira, anda despenteado, calças, o cinto não fica já na cintura, ....de Joelho....”</i>
<b>5. Estratégias para a qualidade</b>				
5.1	<b>Monitorização</b>	3/3	Todas as referências dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que expressam sobre a monitoria como estratégia para se alcançar a qualidade de ensino.	<i>“Fazer acompanhamento em concreto para ver se os docentes vão dando aulas, se é que os seus planos são eh....são mais práticos possível, ao nível operacional, se é que esses docentes chegam atempadamente, também, fazer um trabalho um pouco mais íntegro, no sentido de incentivar aos estudantes não é, a partir dali da direção, dentre outros, incentivar os estudantes a passar a gostar a biblioteca”</i>
<b>5.2 Investimento</b>				
Codificação	Designação		Descrição	Exemplo
5.2.1	<b>Recursos humanos qualificados</b>	2/2	Todas as afirmações dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que apontam que o investimento aos recursos humanos ou formação é uma estratégia para a qualidade de ensino.	<i>“Sim. Portanto, temos de investir bastante de forma institucional mas também de forma individual como profissional..recursos qualificados”.</i>
5.2.2	<b>Recursos Financeiros</b>	2/2	Todas as expressões dos Diretores Adjuntos Pedagógicos que referem que a alocação de recursos financeiros é uma das estratégias para a melhoria da qualidade de ensino.	<i>“- é o problema ‘conjuntura global’. Como referi anteriormente, porque para garantir a qualidade de facto teremos que fazer mais investimentos. Precisa de mais investimento em recursos financeiros”</i>
5.3	<b>Estratégias em curso</b>	3/3	Todas as afirmações dos Diretores Adjuntos Pedagógicos sobre as estratégias em curso na garantia da qualidade de ensino.	<i>“sim, sim, sim, há muita coisa....há estratégias em curso. Por exemplo, dantes falava-se muito em relação ao ensino centrado no estudante, hoje o ensino centrado na aprendizagem. Significa que essa todas mudanças que vão acontecendo essas todas reformas</i>

				<i>e em vista a qualidade. Sim”</i>
--	--	--	--	-------------------------------------