

Os diplomados da UniPiaget: sua implicação da educação e no contexto laboral

Euclides Manuel Lopes Furtado
elf@cv.unipiaget.cv

Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Cabo Verde (UniPiaget)

Resumo

Ciente de que a Universidade Jean Piaget (UniPiaget) viria a completar os seus 20 anos a disponibilizar ofertas formativas de nível superior, entendeu-se que a realização de um estudo que permitisse deixar registado alguns factos importantes acerca do percurso estudantil dos seus diplomados seria uma das formas de contribuir na comemoração deste facto em alto estilo. Nesta linha, assumiu-se neste estudo o propósito de descrever a contribuição que a UniPiaget tem dado à sociedade cabo-verdiana, especialmente, no que toca à formação de quadros qualificados e à consequente promoção do emprego decente, tomando como referência o percurso académico-profissional dos seus graduados durante os primeiros 20 anos de funcionamento (2001/2002 – 2019/2020).

A premissa de base foi que os diplomados constituem um capital imaterial – académico – de maior importância para as Instituições de Ensino Superior [IES], bem como um dos elementos que melhor espelham seu comprometimento com uma das suas principais missões: a educação de qualidade. Ao restringir-se ao contexto cabo-verdiano, procura dar vez e voz às orientações dos artigos n.º 19 e 20 do Regime Jurídico das IES cabo-verdianas. Centramo-nos no conceito de *accountability*. Um conceito que, quando aplicado ao contexto das IES, explica o imperativo que lhes é colocado de se comprometerem com a sua missão de fornecer ao Estado cabo-verdiano os dados relacionados com a sua performance, de modo a permitir que este os utilize no âmbito da redefinição de políticas macroeconómicas. À luz do diploma acima referido, especialmente do n.º 2 do artigo 20.º, consta que “cada instituição deve proceder à recolha e divulgação da informação sobre o emprego dos seus diplomados e sobre os seus percursos profissionais”. Admitimos que os resultados ajudam a manter a atualização do conhecimento acerca, por exemplo, do grau de empregabilidade dos diplomados, das funções que estes já desempenharam ou vêm desempenhando. No século XXI, é impossível assumirmos a educação sem admitirmos que o conhecimento está em permanente mutação. Este é, portanto, o leitmotiv: apurar se os diplomados estão conscientes de que as exigências sociais mudam a cada instante, requerendo deles uma posta permanente no crescimento intelectual e profissional. Sublinhamos o peso da dialética teoria/prática, por esta exigir o diálogo permanente entre os intervenientes da academia e os do contexto socio-laboral. Elegemos a metodologia quantitativa, envolvendo 329 diplomados. Concluiu-se que Economia e Gestão, juntamente com Ciências da Educação, Psicologia, Engenharia de Sistemas Informáticos e Sociologia são os cinco cursos com mais diplomados no mercado de trabalho, mas, também que os cursos bi-etápicas promovem mais emprego do que os mono-etápicas.

Palavras-Chave: academia, Cabo Verde, contexto laboral, diplomados, Universidade Jean Piaget.

Introdução

Este estudo resulta da convicção de que é muito residual a probabilidade de reagirmos com estranheza e desconfiança, face a um discurso que coloca as universidades na lista das instituições com responsabilidades deveras acrescidas, no que respeita à tarefa de obter respostas, para os grandes desafios que se propõe à humanidade e, em especial, à sociedade ou à comunidade de pertença. Diremos que só conseguiram sobreviver as universidades que conseguirem inovar os seus processos e as suas práticas, através da incorporação dos contributos decorrentes da evolução tecnológica da Era Digital.

O mesmo é dizer que as inúmeras possibilidades que a Era Digital apresenta, se exige que a universidade, a par da preocupação de estar devidamente organizada, de dispor de uma comunidade académica que planifica e atua ancorada numa visão estratégica, inovadora e ciente das suas missões, tenham, também, a preocupação de se reverem na perspetiva de Santos (2011), quando o autor chama atenção que não lhe compete produzir com os olhos fixados unicamente no mercado “(...) mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes” (p. 21).

O que podemos depreender das palavras de Santos (2011) é que, para darem resposta aos desafios que lhe são imputados, a começar pelo imperativo de lutar para a sua própria sobrevivência ou sustentabilidade, a universidade tem que apostar na criação de condições que concorram para uma sólida e atualizada formação dos seus estudantes, visando que, os mesmos, depois de concluírem essa etapa, iniciem outras caminhadas, cujos graus de exigências são mais acrescidas e/ou abraçam o exercício da profissão para a qual se formaram, contribuindo para a produção de riqueza, o bem-estar individual e coletivo, mas, também, que sejam os embaixadores das instituições onde se formaram.

Para reforço desta visão, parece-nos pertinente o contributo de Cury (2014), quando, para além de apadrinhar o entendimento de que o Ensino Superior assume a missão de criar ofertas formativas em áreas pertinentes e contemporâneas, no que respeita ao domínio da ciência, bem como ao da tecnologia, acrescenta que

[o] domínio da pesquisa básica continua a ser o pilar para um aparelhamento no avanço do conhecimento e sua aplicação tecnológica e a formação não pode ficar sujeita apenas às dimensões pragmáticas de uma inserção profissional (p. 16).

Cientes disso e face ao facto de nos ter sido dada a oportunidade coordenar o Gabinete de Estudos e Planeamento da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (UniPiaget), entre outras atividades realizadas durante 14 meses (janeiro de 2019 a fevereiro de 2020), apostámos na concretização deste estudo – aqui apresentamos sob forma de um artigo – imbuídos do propósito de pôr em relevo o contributo que esta instituição tem dado ao processo de consolidação do Ensino Superior em Cabo Verde e à sociedade cabo-verdiana, como um todo, através da qualificação de quadros e da promoção do emprego digno, durante esses seus 20 primeiros anos de vida (2001/2002 – 2019/2020). Neste artigo, apresentamos seis seções, sendo a primeira centrada na problematização das funções da universidade e na sinalização dos seus pontos de interconexão; a segunda descreve sumariamente o Ensino Superior, à luz do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior em Cabo Verde (RJIES); a terceira coloca em evidência a metodologia do estudo; a quarta expõe os resultados empíricos; a quinta dá a conhecer as reflexões finais que nos levam à conclusão.

1. Uma breve alusão ao conceito e às funções da universidade

O contato com a vasta literatura científica, que explora as temáticas relacionadas com as universidades, apesar de aumentar as probabilidades de cometermos uma isotopia na realização da tarefa que inclui, por um lado, definir o conceito de universidade e, por outro, refletir sobre as suas diversas missões, disponibiliza-nos elementos que nos ajudam no reforço da convicção de que a universidade é uma entidade com complexas e importantes responsabilidades para uma comunidade e para a sociedade em geral.

Contudo, vamos começar pela tentativa de procurarmos subsídios que ajudem e entender o conceito de *universidade*. Para isso, optamos pela perspectiva do pensador português Boaventura de Sousa Santos, apoiando-nos, especialmente, em dois dos seus contributos que, na verdade, são complementares. Referimo-nos, ao facto de Santos (1999) assumir a universidade como um espaço, onde, a par da preocupação de produzir e transmitir conhecimento científico e formar trabalhadores qualificados, envolve uma aposta na “(...) elevação do nível cultural da sociedade, a formação do carácter, a identificação de talentos, a participação na resolução de problemas sociais são produtos, não só muito variados, como difíceis de se definir” (pp.187-188).

Referimo-nos ao facto de, com apenas uma das 11 (onze) teses, o autor nos oferecer uma definição intemporal e inclusiva do conceito de *universidade* decorrente da ciência pós-moderna. Referimo-nos à tese 2, através da qual, Santos (1999, p.193) explica que

[a] universidade constitui-se em uma sede privilegiada e unificada de um saber privilegiado e unificado feito dos saberes produzidos pelas três racionalidades de modernidade: a racionalidade cognitivo-experimental das ciências, a racionalidade moral-prática do direito e da ética e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura. As ciências da natureza apropriaram a racionalidade cognitiva-experimental e as humanidades distribuíram-se pelas outras duas racionalidades. As ciências sociais estiveram desde o início fracturadas entre a racionalidade cognitiva-experimental e a racionalidade moral-prática.

Destas contribuições de Santos, é fácil nomear os elementos que ajudam a compreender as principais missões da universidade, a começar pelas funções clássicas, nomeadamente, o ensino ou formação, a investigação e a extensão ou transferência do conhecimento (Brito, 1999; Brito, 2019; Campos, 1990; Kanika, 2016; Leopoldo e Siva, 2001; Santos, 1999, 2011). Todavia, alguns destes estudos e vários outros (Lauxen, Bianchi, & Garces, 2017; Nóvoa, 2014; Tolentino, 2006), incluindo Santos (1999), falam de novas missões atribuídas às universidades, face aos desafios da Era Digital.

Diremos que, à semelhança das demais instituições que têm responsabilidades acrescidas no que respeita ao desenvolvimento do capital humano, as universidades são chamadas a se comprometerem com os mecanismos voltados para a prestação de contas à sociedade, assumindo uma atitude ancorada no princípio de *accountability*, que se traduz no que Molas-Gallart (2005) chamou de *terceira missão*, por envolver as atividades das universidades capazes de responder às necessidades de bem-estar social e aos objetivos económicos das instituições de um país, sejam elas públicas ou privadas.

Porém, temos que admitir que esta forma de abordar o papel das universidades tem, na sua origem, o argumento de que, apesar de umas muito mais do que outras, terem as instituições do Estado como as suas principais fontes de financiamento. Na verdade, algumas recebem avultadas quantias do dinheiro público transferidas, através, por exemplo, do pagamento de mensalidade aos docentes e a todo o *staff* diretivo (no caso das públicas!), dos financiamentos diretos e indiretos de projetos e de pagamentos parciais ou totais das propinas de estudantes. Aliás, não podemos perder de vista que o princípio de *accountability* interpela as instituições para o cumprimento do dever de produzir informações que ajudem a perceber até que ponto estão a cumprir a(s) missão

ou missões pela(s) qual/quais foram criadas, para que o Estado, por sua vez, possa utilizar essas informações na tarefa de redefinição de políticas macroeconómicas.

No contexto cabo-verdiano, diremos que esta prerrogativa aparece dos artigos n.º 19 e 20 do RJIES e, em especial, do n.º 2 do artigo 20.º, onde se lê que “cada instituição deve proceder à recolha e divulgação da informação sobre o emprego dos seus diplomados e sobre os seus percursos profissionais”. Do conteúdo deste artigo sobressai que, a par da preocupação de zelarem pela qualidade da sua *práxis* académico-científica e pedagógica e da conseqüente qualidade do “produto final”, que colocam à disposição da sociedade, as IES devem estar comprometidas com a tarefa de satisfazerem os diversos públicos, direta ou indiretamente, envolvidos com as dinâmicas das academias.

Uma outra grande missão que é hoje imputada às IES, tendo a Era Digital como motriz, é a de “internacionalização”. Na verdade, este entendimento, amplamente veiculado ao nível da literatura científica internacional (Lauxen, Bianchi & Garces, 2017; Teixeira, 2005), está presente nos documentos orientadores das políticas voltadas para o Ensino Superior (Governo da IX Legislatura – 2016-2021, Cabo Verde, 2016).

Para reforçarmos o sentido do conceito de *internalização*, elegemos o contributo apresentado no âmbito do estudo realizado no Brasil, da autoria de Lauxen et al (2017), especialmente quando os autores realçam o facto de

[a] pesquisa, extensão e pós-graduação, por meio de suas pró-reitorias estabelecem as diretrizes para o trabalho a ser desenvolvido e têm entre seus objetivos propor políticas que priorizem áreas de pesquisa de interesse, visando a sua consolidação e, conseqüentemente, a consolidação da pós-graduação; estimular e apoiar a produção científica; promover a integração da pesquisa com o ensino de graduação, pós-graduação e com a extensão. (p. 117)

Reforçando este enfoque, destacamos o Programa do Governo da IX Legislatura 2016-2021 (Cabo Verde, 2016), onde encontramos importantes compromissos assumidos pelo Governo, dos quais, para o que nos interessa neste momento, destacamos dois:

O Ensino Superior vai ser transformado num eixo estratégico para o desenvolvimento do país, competitivo no contexto global, com base no tripé Excelência, Eficiência e Internacionalização e com prioridades que passam pela regulação, planeamento indicativo, fiscalização, aproveitamento dos recursos disponíveis no exterior, em particular na diáspora cabo-verdiana e do investimento na formação avançada dos docentes e investigadores universitários residentes no país (...).

Essas instituições, quer públicas, quer privadas, deverão estar em condições de ambicionar elevados patamares de qualidade tanto no ensino como na investigação, para que possam erigir-se em verdadeiras parceiras para o desenvolvimento e progresso da sociedade cabo-verdiana (...). (p. 84)

2. Ensino superior em Cabo Verde

Corroboramos a perspetiva do Programa do Governo da IX Legislatura 2016-2021 em relação ao que passamos a citar, bem como aplaudimos quando é assumido que

[h]istoricamente as instituições do ensino superior têm sido um local privilegiado de transmissão e criação de conhecimento. É importante que as instituições do ensino superior cabo-verdianas, para além da sua requalificação, possam assumir integralmente o seu papel nessas duas dimensões, de transmissão e criação de conhecimento, sob o risco de não constituírem real valor acrescentado aos subsistemas do ensino básico e secundário. (Cabo Verde, 2016, pp. 84-85).

Focalizando-nos no contexto cabo-verdiano, destacamos três grandes acontecimentos de maior importância na afirmação e consolidação da identidade, da autonomia e do pensamento dos cidadãos: o primeiro e o mais importante de todos, é a conquista da Independência Nacional, em 1975; o segundo é a abertura política em 1990, por nos ter conduzido às eleições livres e multipartidárias; o terceiro é a institucionalização do Ensino Superior em Cabo Verde, especialmente a partir da reestruturação da Orgânica do Ministério da Educação, em 1997, passando esta a contar com a Direção Geral do Ensino Superior e Ciência (DGESC). O catedrático da UniPiaget, Jorge Sousa Brito nos disponibiliza elementos que reforçam este entendimento, pelo menos, no que toca à criação da DGESC. Referimo-nos, por exemplo, ao facto de Brito (1999) sustentar que a criação dessa Direção “revelava a importância que a matéria suscitava para a política educativa do sector” (s/p).

Os dois primeiros acontecimentos foram decisivos para que o país pudesse abraçar um outro desafio que nos orgulha como cidadãos. Diremos que o Governo que resultou das eleições de 1990, foi inteligente e estratégico na sua aposta, em sintonia com John Franklin Bobbitt, quando, no prefácio do seu livro sobre o *currículo*, evidencia que “a educação deve fornecer a inteligência e aspirações necessárias ao desenvolvimento, promovendo a estabilidade e consistência dos resultados. A educação deve enveredar por um caminho certo, não por si própria, mas pelo progresso social.” (Bobbitt, 2004, p. 37).

Diremos, ainda, que é positivo vermos esse entendimento de Bobbitt (2004), nos nossos conterrâneos, como é o caso de Tolentino (2006), quando reconhece que os recursos, sejam eles provenientes da natureza, das remessas de imigrantes, do investimento público ao desenvolvimento ou, ainda de países amigos ou parceiros, por mais importantes que sejam, “(...) nenhum deles iguala, nem substitui a educação, que é o factor mais potente do crescimento económico, equidade e coesão social.” (p. 7).

Ora, estas e as várias outras contribuições que foram sendo legitimadas pelos sucessivos governos, resultaram em diplomas que regulam o Ensino Superior em Cabo Verde, tendo na base uma abordagem mais contemporânea, bem como em acontecimentos de capital relevância para o povo deste pequeno arquipélago.

Referimo-nos, por um lado, à criação, em 2001, da primeira Universidade em Cabo Verde, com os seus próprios estatutos, dos quais, podemos destacar o artigo 1.º, referente à denominação e natureza jurídica, particularmente, onde se lê que “1. A Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, a seguir designada por UniPiaget, é um estabelecimento de ensino superior universitário, criado pelo Instituto Piaget, com interesse público reconhecido pelo Decreto-Lei n.º 12/2001, de 7 de Maio” (p. 1).

Referimo-nos ao surgimento de várias outras IES, de natureza pública ou privada, bem como a um conjunto de diplomas que se apresentam como causa ou consequência dessa proliferação, em pouco espaço de tempo. Desta vasta legislação, destacamos cinco:

- Decreto-Lei n.º 17/2007, de 7 de maio (Boletim Oficial n.º 17, I Serie), através do qual foi aprovado o Estatuto do Ensino Privado e Cooperativo;
- Decreto-Lei n.º 20/2012, de 19 de julho (Boletim Oficial n.º 41, I Serie), que estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, regulando designadamente a sua constituição, organização, atribuições e funcionamento e os poderes de tutela a que ficam sujeitas, sem prejuízo da sua autonomia;
- Decreto-Lei n.º 12/2015, de 24 de fevereiro (Boletim Oficial n.º 14, I Serie), o qual altera o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES) em alguns aspetos, como forma de adequar os discursos nos documentos de referência e as práticas, em função, por exemplo, da abordagem por competência;

- Decreto-Lei n.º 121/VIII/2016, de 24 de março (Boletim Oficial n.º 21, I Série), diploma que cria a Agência Reguladora do Ensino Superior, designada por ARES, bem como aprova os seus respetivos estatutos;
- Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano, especialmente na configuração que lhe é dada pelo Decreto-legislativo n.º 13/2018, de 7 de dezembro, tendo em conta que neste o Governo, no Artigo 5.º, assume que, ao nível do Ensino Superior, haverá mudanças estruturantes, através de introdução de “(...) novos padrões de qualidade, designadamente quanto aos objetivos e à redefinição do regime dos estabelecimentos de ensino, bem como em relação ao regime de acesso e ao alargamento de graus académicos e diplomas correspondentes, incluindo a fase de pós-doutoramento”

Resta, porém, sublinhar que os ganhos registados em Cabo Verde ao nível do desenvolvimento do capital humano nos últimos anos, são frutos, por um lado, dos apoios de países amigos que, desde a Independência se prontificaram em ajudar nos diversos setores de atividade, e, por outro, à contribuição das IES criadas no país. Com efeito, as IES criadas ofereceram (e oferecem!) aa milhares de cabo-verdianos a oportunidade de prosseguirem seus estudos, enfim, de realizarem um sonho e/ou um projeto de vida, algo que antes era muito difícil, dada à necessidade de se deslocar para o exterior.

3. Metodologia do estudo

Face aos dois objetivos referidos na parte introdutória, apostamos numa metodologia quantitativa, o que se espelha na fase de definição da amostra, bem como nas fases que se seguem, contemplando a recolha, o tratamento, as análises e a apresentação dos resultados. Desde logo, a preocupação foi de envolver o maior número possível de diplomados, tarefa esta que nos proporcionou momentos estressantes e pouco produtivos durante meses consecutivos, apesar da combinação de diferentes estratégias de recolha de dados. A recolha de dados envolveu procedimentos que vão desde a elaboração e disponibilização do questionário online e se estende à aplicação dos mesmos impressos, passando pelo contatos via e-mail e via telefone. É uma atividade que vai de abril a agosto de 2019, sendo que, na sua parte final, fomos obrigados a optar por uma amostra representativa da população, demarcando da preocupação inicial de envolver o maior número possível de diplomados.

4. Apresentação e discussão de resultados

5.1 Caracterização dos participantes

Tabela 1: Distribuição em função de variáveis de identificação pessoal

Género	Faixa etária		Trabalhar e estudar		Mudança de curso		Natureza do curso realizado				
	S/R	N	%	S/R	N	%	S/R	N	%	S/R	
Masculino (139 casos)	S/R	6	4,3	N S/R	3	N S/R	2	N S/R		4	2,9
	25-30	64	46,0	% S/R	2,2	% S/R	1,4	Bi-etápico (Bacharel 3 anos e dois anos de Licenciatura)		40	28,7
	31-35	35	25,2	N Sim	55	N Sim	9	Mono-etápico: Licenciatura 4 ou 5 anos		89	64,0
	36-40	24	17,3	% Sim	39,6	% Sim	6,5				
	41-45	5	3,6	N Não	81	N Não	128	Complemento Licenciatura		6	4,3
	46-50	3	2,2	% Não	58,3	% Não	92,1				
	> 50	2	1,4								
S/R	7	3,7	N S/R	0	N S/R	0			1	0,5	
Feminino (190 casos)	25-30	86	45,3	% S/R	0	% S/R	0	Bi-etápico (Bacharel 3 anos e dois anos de Licenciatura)		50	26,3
	31-35	51	26,8	N Sim	51	N Sim	6	Mono-etápico (Licenciatura de 4 ou 5 anos)		133	69,1
	36-40	32	16,8	% Sim	26,8	% Sim	3,2				
	41-45	8	4,2	N Não	139	N Não	184	Complemento Licenciatura		6	3,2
	46-50	2	1,1	% Não	73,2	% Não	96,8				
	>50	4	2,1								
	S/R										

De 1,721 diplomados registados no Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) e subdivididos por 22 cursos, 329 preencheram o questionário. Os cursos mais representados são Economia e Gestão (EGE, com 509 diplomados), Ciências da Educação e *Praxis* Educativa (CED, 178 casos), Psicologia (PSI, 171 casos), Engenharia de Sistemas Informáticos (ESI, 124 casos) e Sociologia (SOC, 98 casos); a larga maioria é de nacionalidade cabo-verdiana ($\pm 98\%$), já o remanescente inclui um caso para Gabão, Ucrânia, Portugal, EUA, Angola, Guiné Bissau e Senegal. A Tabela 1 dá-nos detalhes relativos às variáveis como género, idade, situação dos diplomados na altura de início do curso, mudança de curso e natureza do curso, dos quais elegemos as seguintes situações:

- a maioria dos inquiridos é constituída por mulheres (191, $\pm 58\%$);
- a maioria (236, $\pm 72\%$) pertence a faixa etária que vai de 25 a 35 anos, situação esta que se verifica ao nível das diplomadas (72%) dos diplomados (71%);
- boa parte dos diplomados são trabalhadores-estudantes (106 casos, um pouco mais de $\frac{1}{3}$ dos inquiridos), com a particularidade de serem mais os diplomados do que as diplomadas: o primeiro grupo supera o segundo em 12,8 %;
- dos três grupos de diplomados, nomeadamente o Bi-etápico (Bacharel 3 anos e dois anos de Complemento Licenciatura), o Mono-etápico: Licenciatura de 4 ou 5 anos e, por fim, o Complemento Licenciatura, vemos que os que fizeram a

Licenciatura de 4 ou 5 na modalidade mono-etápica são quase $\frac{2}{3}$ dos inquiridos (64% dos diplomados e 69,1% das diplomadas).

Tabela 2: Proporção dos que trabalhavam enquanto estudavam, em função do género

		Trabalhador(a) enquanto estudava na UniPiaget			
		Sem resposta (S/R)	Não	Sim	
Género	Feminino	% de N da linha	1	139	51
		% N total da coluna	33.3%	63.2%	48.1%
	Masculino	% de N da linha	2	81	55
		% N total da coluna	66.7%	36.8%	51.9%
			1.4%	58.7%	39.9%

À luz dos dados da Tabela 2, a não ser os três casos sem resposta, notamos que:

- são significativas as diferenças entre o número dos que estudavam e trabalhavam (106 casos) e o dos que só estudavam (220 casos);
- os que só estudavam é a maioria (\pm 68%), porém, o número dos que só estudavam é maior nas diplomadas (72,8%) do que o número de diplomados (58,7%).

Tabela 3: Tempo de espera para conseguir o primeiro emprego em função da natureza do curso

	Procura emprego		De 1 a 6 meses		De 7 a 11 meses		De 1 a mais de 2 anos		De 3 ou mais anos		Já trabalhava	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sem resposta	1	20,0	1	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	20,0
Bi-etápico (Bacharel em 3 anos; Complemento Licenciatura em 2 anos)	6	10,0	44	71,6	6	11,7	8	13,3	3	6,6	35	85,0
Mono-etápico (Licenciatura)	50	23,3	54	52,8	14	6,5	34	15,9	11	5,1	58	94,1
Complemento Licenciatura	1	8,3	4	33,4	1	8,3	1	8,3	1	8,3	4	33,3

A Tabela 3 espelha os cenários relacionados com o tempo que os diplomados tiveram de esperar para obterem o primeiro emprego, entre os quais elegemos os que se seguem, separando aqueles que se revelam como positivos dos que assumem o contorno posto:

- Os cenários positivos:
 - O facto de a maioria dos diplomados ter conseguido o emprego no período que vai de 1 a 6 meses depois da conclusão do curso, pois este

cenário aconteceu tanto no seio dos que se formaram na modalidade bi-etápica (71,6% no Bacharel em 3 anos; Complemento Licenciatura em 2 anos) como no grupo dos que fizeram a licenciatura na modalidade mono-etápica, apesar de essa maioria ser menos expressiva (52,8%).

→ Os cursos bi-etápicos se revelaram mais favoráveis ao emprego do que os mono-etápicos (Licenciatura de 4 ou cinco anos).

→ A conclusão do complemento de licenciatura (para aqueles que já tinham o Bacharel) teve pouca influência no que respeita ao primeiro emprego: a grande maioria afirmou que quando terminou este nível de estudo já estava a trabalhar (85% dos que fizeram a modalidade bi-etápica: Bacharel em 3 anos e Complemento Licenciatura em 2 anos; 94,1% dos que fizeram a modalidade mono-etápica: licenciatura de 4 ou 5 anos);

- Os cenários menos positivos:

→ Muitos estavam ainda desempregados (17,6%).

→ O facto de uma boa parte ter ficado muito tempo sem conseguir o primeiro emprego (15 diplomados com mais de três anos, 13 com mais de dois anos.

→ Os dados reforçam que há um grande risco de fracasso associado à iniciativa de importação de políticas de outros países cujas dinâmicas sociais, culturas e académicas são totalmente diferentes das que caracterizam a sociedade cabo-verdiana. Estamos a referir-nos ao facto de as universidades cabo-verdianas terem seguido as orientações da União Europeia veiculadas na Declaração de Bolonha e assinada em 1999, apesar a cultura académica das universidades europeias e, em especial, a dos seus estudantes serem completamente distintas da cultura académica presente nas IES cabo-verdianas, contexto em que vivemos:

- um incipiente investimento do Estado na promoção da pesquisa;
- um número reduzido de professores que investem na investigação científica e na sua formação contínua;
- uma fraca aposta na diferenciação de ofertas formativas;

- uma reduzida quantidade de estudantes que evidenciam um firme comprometimento com os estudos e com as demais atividades que concorrem para reforço dos conhecimentos;



Figura 1: Número de anos que demoraram para concluírem os seus estudos

A Figura 1 evidencia os anos de matrícula e o tempo que os diplomados levaram para concluírem a licenciatura. Parecem-nos pertinentes as seguintes observações:

- os matriculados, de uma forma geral, levaram, em média, um pouco mais de 6 anos para concluírem os seus respetivos cursos ();
- os diplomados que se matricularam no ano letivo 2008-2009 (49 casos,  de anos de duração) no topo da lista dos participantes; na sua cauda surgem os que iniciaram o curso em 2002 (4 casos,  anos de duração);
- as médias de anos de estudo, nos quatro primeiros anos letivos de funcionamento da UniPiaget (2001-2002 a 2003-2004), tenderam para 7, o que é normal, já que, praticamente, todos os cursos tinham uma duração de 5 anos;
- os matriculados em 2012-2013 (33 casos,  e 2014-2015 (11 casos,  apesar de não serem tão expressivos, fazem destes dois anos letivos aqueles cujos índices de eficácia e economicidade sejam vistos como muito positivos.

Tabela 4: Fontes de financiamento do curso

N	%
---	---

Resposta	16	4,9
Câmaras e/ou ONGs	16	4,9
ONGs	46	14,0
Próprios recursos	54	16,4
Próprios recursos e Câmaras	20	6,1
Instituições do Governo	16	4,9
Familiares	161	48,9

À luz da Tabela 4, destacam-se as seguintes ilações:

- são sete grupos de financiadores: no topo aparecem os familiares, com 161 casos ($\pm 43\%$), enquanto que na cauda constam outros dois grupos (16 casos cada, $\pm 5\%$): (i) os financiados pelas organizações não governamentais (ONGs) e/ou câmaras municipais, e (ii) os financiados pelo Governo/Estado.
- o autofinanciamento surge como a segunda maior fonte, com 54 casos (16,4%), superando as ONGs que aparecem na terceira posição, com 46 casos (11,9%), os casos de cofinanciamento, envolvendo financiamentos do(a) próprio(a) diplomado(a) e provenientes das câmaras municipais (20 casos, $\pm 2\%$).

Tabela 5: A conclusão do curso e as implicações em relação ao emprego

		Situação em relação ao emprego					
Durante a realização do curso		Depois da conclusão do curso			Conquistas positivas		
Sem resposta	4 1,2	Sem resposta	35 10,6	S/R	55 16,7		
Empregado(a)	98 29,8	Empregado(a)	250 76,0	Sim	204 62,0		
Desempregado(a)	58 17,6	Desempregado(a)	44 13,4	Não	44 13,4		

Em conformidade com os dados da Tabela 5, merecem destaque os seguintes aspetos:

- o investimento no curso teve implicações positivas na vida dos diplomados: o número dos que estavam empregados no momento em que se matricularam (98 casos $\pm 30\%$) aumentou um pouco mais de 150%;
- a maioria dos inquiridos (62%) reconhece que a conclusão do curso está na base de algumas conquistas de maior relevância na sua vida pessoal e profissional;
- 44 diplomados revelam frustração, pois, até à data, não tinham visto mudanças positivas na sua situação laboral.

Tabela 6: Diplomados que tiveram mudança(s) nos seus estatutos profissionais

	N	%
Sem resposta	55	16,7
Nenhuma mudança de realce	89	27,1
alteração no vínculo contratual e na função	92	28,0
Mudança de instituição, do vínculo e das funções	76	23,1
Inscrição na Ordem da área de atuação	17	5,2

A Tabela 6 ajuda-nos a sustentar a tese de que há vários diplomados cujas expectativas estão ainda aquém do que esperavam (89 casos, mais de ¼ dos inquiridos), bem como que há três mudanças de maior importância: em primeiro lugar, está a alteração no vínculo contratual e função (92 casos, ± 28%); na segunda posição surge a mudança da instituição, tendo como recompensas a melhoria dos vínculos contratuais e das funções na instituição de acolhimento (76 casos, um pouco mais de 23%); na terceira posição, aparece a inscrição na respetiva Ordem (engenheiros, arquitetos, ...) como um dos grandes ganhos da conclusão do curso (17 casos, o que representa 5,2%).



Figura 2: Relação diplomado(a) – entidade



Figura 3: Satisfação com o curso realizado

A Figura 2 mostra que, no que respeita à situação profissional, com exceção dos 63 casos de não resposta (19%), as respostas subdividem-se por três grupos: o grupo dos que trabalham por conta de outrem representa a maioria (210 casos, ± 79%); o segundo grupo é constituído por 39 diplomados (± 15%) que trabalham tanto por conta própria como por conta de outrem; por fim, o terceiro grupo inclui os 17 diplomados (um pouco mais de 6%) que trabalham por conta própria. A Figura 3, por sua vez, dá-nos a conhecer o grau de satisfação dos diplomados com o curso realizado, pois, 280 (± 88%) dizem estar satisfeitos com (36% muito satisfeitos e 53,3% satisfeito).

5. Reflexões em jeito de balanço final

Este percurso permite-nos tirar ilações em relação aos objetivos previamente definidos e à metodologia utilizada, bem como registar a nossa satisfação com os cenários encontrados, dos quais, nos incluímos, na qualidade dos que viram as ofertas formativas

da UniPiaget como oportunidade de fazer um curso superior, algo que, até 2001, não passava de um sonho. Este sentimento envolve, também, o facto de sermos profissionais que usufruíram de uma visão estratégica montada no ano letivo 2006-2007 pela então Reitoria da UniPiaget, através da aposta em alguns diplomados para, sob a regência dos professores mais experientes, assumissem inicialmente a docência da componente prática de algumas disciplinas, sempre comprometidos com a aprendizagem ao longo da vida e com o princípio de *accountability* nas suas aceções propostas por Kanika (2016). Nesta linha e face ao facto de termos assumido como objetivo conhecer o percurso universitário e profissional dos diplomados da UniPiaget e de termos apostado numa metodologia marcadamente quantitativa, a primeira ilação a tirarmos é que a metodologia nos conduziu a resultados satisfatórios. Referimo-nos ao facto de termos apurado que:

1. São cinco os cursos com mais representantes (EGE, CED, PSI, ESI e SOC).

Este cenário espelha que a UniPiaget e o seu corpo docente têm falhado no que toca ao princípio de *accountability*, à luz da perspetiva de Kanika (2016), que desafia os professores a se comprometer com a prestação de contas aos alunos, encarregados de educação (na qualidade de acionistas), mas, também com a prestação de contas à comunidade e à sociedade em geral, enfim, com a prestação de contas em matéria dos valores da humanidade e da sua profissão.

2. Os cursos bi-etápicas são mais favoráveis ao emprego do que os mono-etápicas.
3. É bastante incipiente a proporção dos diplomados que têm demonstrado um perfil empreendedor, bem como que as instituições públicas continuam sendo as principais empregadoras dos diplomados da UniPiaget.
4. As ilhas como Santiago, São Vicente e Sal tiveram mais participantes no âmbito deste estudo, contrariamente às ilhas de Brava, Boa vista e Maio que não aparecem com um único representante. Isso mostra que a UniPiaget precisa fazer um esforço adicional para se tornar mais inclusiva, fazer com que suas ofertas formativas cheguem às ilhas que, historicamente, não têm sido contempladas com projetos que promovem o progresso do capital humano, como é o caso das IES.
5. Uma parte significativa dos diplomados dos cursos lecionados nos primeiros anos da UniPiaget não dependia de terceiros no que toca ao pagamento das suas

propinas; na verdade, ficou evidenciado que a formação universitária contribuiu e muito para a melhoria dos seus estatutos, através das novas oportunidades que foram tendo tanto na instituição de pertença como noutras.

6. Faz-se necessário mais ofertas formativas ao nível da pós-graduação, incluindo programas de mestrado e/ou de doutoramento. Este tem sido o “calcanhar de Aquiles” da UniPiaget, pois, mesmo volvidos 19 anos de vida, ela não foi ainda capaz de oferecer um programa de doutoramento à sociedade cabo-verdiana.

Conclusão

De uma forma geral, diremos que o grande contributo deste estudo reside no facto de o mesmo oferecer elementos que podem ser aproveitados no reforço ou na (re)formulação de políticas e decisões que irão ser tomadas a curto e médio prazo, sejam elas em matéria das futuras ofertas formativas, sejam elas viradas para a melhoria dos índices de empregabilidade dos diplomados, sejam elas, enfim, no que respeita à prossecução dos indicadores que concorrem para a sustentabilidade da própria Universidade.

Resta-nos reconhecer que a realização deste estudo nos deu uma imensa satisfação, pois, reforçámos a convicção de que valeu a pena o Governo de Cabo Verde ter apoiado a criação da UniPiaget, permitindo aos cabo-verdianos a continuação dos estudos. Sentimo-nos satisfeitos por contribuir para a divulgação do conhecimento científico, que envolve sujeitos que tiveram a oportunidade de realizar um dos seus grandes sonhos, cumprindo, deste modo, o princípio de *accountability* e, conseqüentemente, uma boa parte dos requisitos que, segundo Eco (2004), concorrem para a cientificidade. Reiteramos que com este estudo pretendemos contribuir para vincar a ideia de que se exige que, nas IES, o papel de liderança, no que respeita a iniciativas, visa identificar as necessidades do mercado para, a partir dos resultados, conceber e brindar à sociedade com novas e pertinentes ofertas formativas.

6. Referências

- Brito, A. (2019). *Governança universitária, modelos e práticas: o caso da Universidade de Cabo Verde*. Lisboa: Educa – Gestão e Financiamento.
- Brito, J. S. (1999). *A transdisciplinaridade cabo-verdiana, causa e sequência da UniPiaget CV: como pude de uma pulga enveredar por um grandioso desígnio*. Acedido em <http://www.barrosbrito.com/Ficheiros%20de%20blogs/Niversa-JSB-v4.pdf>

- Campos, A. M. (1990). Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*, 24(2), 31-50. Acedido em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/9049/8182>.
- Eco, U. (2004). *Como se faz uma tese*. (19.^a ed.). São Paulo: Perspetiva.
- Kanika, (2016). Teachers' accountability: key to quality education. *International Journal of Advanced Research in Education & Technology (IJARET)*, 3(1). Recuperado de International Journal of Advanced Research in Education & Technology (IJARET).
- Molas-Gallart, J. (2005). Definir, quantificar i finançar la tercera missió: un debat sobre el futur de la universitat. *Coneixement i Societat*, 7, 6-26. Acedido em <https://www.raco.cat/index.php/Coneixement/article/view/18363>.
- Nóvoa, A. S. (2014). Universidades com vistas largas. *Revista FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, 1(1), 9-10.
- Santos, B. S. (1999). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (7.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2011). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade* (3.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Tolentino, A. C. (2006). *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.